

## **EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E HISTÓRIA LOCAL COMO PROPOSTA DE TRABALHO**

Profº Sérgio Aboud

Universidade Federal Fluminense

sergioaboud@uol.com.br

A presente comunicação<sup>1</sup> apresentará uma parte de um projeto de pesquisa e extensão que vem sendo desenvolvido no Laboratório de Ensino de História, da Faculdade de Educação e no Laboratório de Educação em História, do departamento de História, ambos da Universidade Federal Fluminense, onde apresentaremos a Educação Patrimonial como instrumento de uma prática de ensino de História, visando o trabalho em história Local, mas propriamente na cidade de Niterói. Outro objetivo desse trabalho é refletir sobre a necessidade da formação continuada dos professores das redes públicas de ensino. É bom salientar que o presente projeto é contínuo, encontrando-se, portanto, em processo.

Um dos princípios que norteia este trabalho é o de que o professor tem que ser pesquisador e de que a teoria, para ser coerente, deve ser indissociável da prática política e pedagógica.

A gênese deste trabalho foi no ano de 1999 quando houve uma maior aproximação<sup>2</sup> e o início de uma parceria com o IPHAN<sup>3</sup> (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional), fiquei estimulado a pensar como poderíamos propor uma possível solução para um dos problemas apresentados por esses novos parceiros: a dificuldade enfrentada pelas equipes de alguns museus em estabelecer estratégias de valorização dos seus respectivos patrimônios arqueológico, histórico e artísticos, já que alguns não contam com uma equipe de educadores. A partir desta dificuldade resolvi iniciar um novo trabalho de pesquisa e extensão, que se tornou contínuo com a criação do LEHIS, coordenado pela Profª. Magali Engel, pensando nas possibilidades de uso do patrimônio histórico e espaços culturais por professores de Educação Básica, como estratégia para a melhoria da qualidade do ensino de História.

---

<sup>1</sup> Uma parte desta comunicação foi apresentada no Encontro Regional da ANPUH-RJ, em 2002.

<sup>2</sup> Nem todos os professores participantes do LEH participaram deste processo. Eu estive presente com o prof. Marcos Barreto, contamos ainda com a participação das Prof<sup>as</sup> Tomoko Paganelli e Lígia Segala, ambas da Faculdade de Educação.

Durante o ano seguinte, 2000, o projeto inicial foi elaborado levando em consideração, não só o estímulo inicial, mas também outros fatores tais como: a grande quantidade de museus e outros espaços históricos e culturais existentes nas cidades de Niterói, São Gonçalo e Rio de Janeiro, alguns destes já contando com excelentes projetos educativos, tanto para alunos quanto para professores, mas muitas vezes desconhecidos por vários educadores, enquanto outros ainda carecem dos setores educacionais. Mesmo nos outros municípios periféricos ao Rio podemos encontrar espaços que poderão ser visitados e estudados com o mesmo propósito, em São Gonçalo, por exemplo, há um forte movimento de construção e resgate de fontes sobre História Local, tendo a frente a Faculdade de Formação de Professores da UERJ.

Outra questão que esteve presente na elaboração deste projeto foi a necessidade da formação do hábito e prática de visitas a estes locais e estabelecimentos, e também de formação de leitores estéticos, alunos e professores, levando em consideração alguns pressupostos:

- Compreender o Museu como fenômeno que se expressa sob diferentes formas, consoante sistemas de pensamento e códigos sociais;
- Interpretar as relações entre homem, cultura e natureza, no contexto temporal e espacial;
- Intervir, de forma responsável, na preservação e uso do patrimônio, entendido como representação da atividade humana no tempo e no espaço.<sup>4</sup>

Não foi possível desconsiderar os atuais Parâmetros Curriculares Nacionais<sup>5</sup>, principalmente o da área de História nas propostas para o Ensino Fundamental e a parte específica dentro da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, quando falam que:

“o documento reinterpreta os princípios propostos pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, da UNESCO, amparados no aprender a conhecer, no aprender a fazer, no aprender a conviver e no aprender a ser. A estética da sensibilidade, que supera a padronização e estimula a criatividade e o espírito inventivo, está presente no aprender a conhecer e no aprender a fazer, como dois momentos da mesma experiência humana, superando-se a falsa divisão

---

<sup>3</sup> Contato feito inicialmente com a S<sup>a</sup> Rosana Najjar, na época coordenadora regional, e com a S<sup>a</sup> Vera Gigante, diretora do Museu Arqueológico de Itaipu, em Niterói.

<sup>4</sup> Estes pressupostos são na realidade algumas das diretrizes estipuladas pelo curso de Museologia da UNIRIO.

<sup>5</sup> Não entrarei na discussão política ideológica dos PCN's neste momento. Discussão esta que como muitos outros educadores (alguns, aliás, bem melhor que eu, venho fazendo).

entre teoria e prática. A política da igualdade, que consagra o Estado de Direito e a democracia, está corporificada no aprender a conviver, na construção de uma sociedade solidária através da ação cooperativa e não-individualista. A ética da identidade, exigida pelo desafio de uma educação voltada para a constituição de identidades responsáveis e solidárias, compromissadas com a inserção em seu tempo e em seu espaço, pressupõe o aprender a ser, objetivo máximo da ação que educa e não se limita apenas a transmitir conhecimentos prontos.”<sup>6</sup>

Considerando também algumas das competências propostas tais como<sup>7</sup>:

- Criticar, analisar e interpretar fontes documentais de natureza diversa, reconhecendo o papel das diferentes linguagens, dos diferentes agentes sociais e dos diferentes contextos envolvidos em sua produção.
- Produzir textos analíticos e interpretativos sobre os processos históricos, a partir das categorias e procedimentos próprios do discurso historiográfico.
- Estabelecer relações entre continuidade/permanência e ruptura/transformação nos processos históricos. Construir a identidade pessoal e social na dimensão histórica, a partir do reconhecimento do papel do indivíduo nos processos históricos simultaneamente como sujeito e como produto dos mesmos.
- Atuar sobre os processos de construção da memória social, partindo da crítica dos diversos “lugares de memória” socialmente instituídos.

Ora, analisando e refletindo sobre estes pré-supostos podemos perceber o quanto uma proposta de educação patrimonial é pertinente e importante neste atual momento da educação brasileira, onde muitos de nossos alunos, independente da classe social que encontra-se inserido, e até mesmo professores, carecem da construção de capital cultural, considerando que este é fundamental para compreendermos melhor a sociedade e os grupos sociais em que estamos inseridos, lembrando ainda que segundo Walter Benjamin<sup>8</sup>, a cultura é um direito de todos e que a vivência e compreensão desta pode ser revolucionária na vida dos sujeitos. A este mesmo processo, o grande e velho mestre Paulo Freire nos trouxe o conceito de apoderamento, tão importante no trabalho com classes populares.

---

<sup>6</sup> PCN's, Ensino Médio, pp. 72.

<sup>7</sup> PCN's, Ensino Médio, pp. 307.

<sup>8</sup> Vide referências bibliográficas.

Teoricamente, para melhor desenvolvimento deste projeto podemos ainda trabalhar com as obras de Jacques Le Goff e Michel de Certeau.

Pois bem, depois de levar em consideração todas essas idéias o projeto de pesquisa foi elaborado e começou a ser desenvolvido no ano de 2001 com o título de “*Educação Patrimonial: uma Proposta de Trabalho*”. Este, foi elaborado para ser desenvolvido em sete etapas distintas, sendo que algumas seriam simultâneas. Na primeira foi feito um levantamento e uma seleção de espaços patrimoniais nas cidades de Niterói, São Gonçalo e Rio de Janeiro (no Rio optamos pelo denominado Corredor Cultural, área próxima a Praça XV de Novembro), levando em consideração seus acervos e trabalhos educacionais existentes. Neste primeiro momento contei com o auxílio de Rafael B. dos Santos, aluno de História, desta universidade, como bolsista de treinamento<sup>9</sup>. Na Segunda etapa foram feitas várias visitas a todos os espaços selecionados. Não podemos deixar de comentar que em muitos lugares encontramos uma grande facilidade, tanto pela organização dos seus setores educacionais, quanto no atendimento gentil por parte das pessoas responsáveis, mas em outros não só o despreparo do material humano mas também a ausência de informações nos surpreendeu e dificultou bastante esta fase do trabalho<sup>10</sup>. A terceira etapa, na verdade paralela a Segunda foi o levantamento de informações, como documentos, registros históricos, literários, jornalísticos e visuais com referências aos espaços. Uma quarta etapa planejada tem como proposta a disponibilização do material coletado à professores de Educação Básica das redes públicas municipais, estaduais e federais, através do contato estabelecido com algumas escolas de Niterói, São Gonçalo e do Colégio Pedro II no Rio de Janeiro. Nesta etapa estão planejados encontros onde, coletivamente, iremos construir material de apoio didático, visitação dos locais escolhidos pelos professores e um grupo de estudos, esta etapa estendesse até a próxima. A quinta etapa consistirá na aplicação dos recursos criados e nas visitas guiadas de alunos dos respectivos professores envolvidos no projeto. Na sexta etapa será feita uma avaliação dos resultados obtidos com o trabalho realizado com os alunos pelos professores. Por último, em uma sétima etapa, analisaremos os resultados obtidos com todo esse processo.

---

<sup>9</sup> A bolsa de treinamento é um dos vários tipos de bolsas existentes na UFF e concedidas aos seus alunos.

<sup>10</sup> Por uma questão ética, não citaremos os locais onde tivemos dificuldades, mas seria injusto não comentarmos a sempre presteza e boa vontade dos funcionários do IPHAN nesta fase do trabalho.

De todo esse trabalho proposto, por várias razões, só as três primeiras etapas estavam cumpridas até o final de 2003.

No início deste ano o trabalho inicial foi redefinido recebendo o novo nome de Educação Patrimonial e História Local Como proposta de trabalho. Já que desde 2002, com a criação do LEHIS, resolvi integrar as pesquisas feitas nos dois Laboratórios (LEH e LEHIS), já que um dos projetos desenvolvidos por nós neste espaço é a Oficina de História, desenvolvida com professores da Escola Técnica Henrique Lage, no bairro do Barreto em Niterói.

Outra redefinição feita foi quanto a abrangência geográfica, nos restringimos ao município de Niterói, por questões práticas, já que estamos interessados em usarmos a Educação Patrimonial para a construção da história local, e no projeto anterior nossa área encontrava-se muito ampla.

Um precioso avanço no projeto se deu graças a chegada de seis alunos bolsistas, três de Arquivologia e três de História: Adriano Corrêa França, André Luis Souza da Silva, Cláudio Francisco Medeiros Silva, Felipe das Chagas Soares, Fernanda Queiroz Amaral e Luciana Valeria Nunes. Que vêm trabalhando arduamente na pesquisa de fontes documentais e imagéticas no Centro de Memória Fluminense e pela internet. Seria impossível deixar de apreciar os esforços deste tão jovens e iniciantes pesquisadores e também agradecer a UFF a disponibilização das bolsas. Aproveitando o momento, não posso deixar de dizer quanto tem sido importante a contribuição, colaboração e também orientação de duas grandes mestras, e atualmente parceiras de trabalho, Profr<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Sônia Nikitiuki e Profr<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Magali Engel, sem estas participações este projeto não existiria. O mais interessante neste processo é que nós terminamos por representar o ideal de um bom plano de pesquisa: a integração de pesquisadores de diferentes níveis.

Como este projeto tornou-se contínuo, podemos já avaliar esta situação como positiva. Outro ponto favorável é a, tímida, mas presente, participação de outros docentes de Educação Básica. Outro ainda é a nova parceria que estamos estabelecendo com a Casa de Oliveira Viana.

Antes de concluirmos esta comunicação, é importante lembrarmos da importância da formação continuada dos professores que já estão inseridos no mercado de trabalho, pois sem a participação deles um projeto como esse se torna sem sentido. Não menos importantes é refletirmos sobre os nossos cursos de Formação de

professores e de que forma podemos inserir a discussão de Educação Patrimonial, quem sabe talvez nas novas práticas, com o aumento de carga horária.

Outro fato significativo para o sucesso ou fracasso de qualquer trabalho deste tipo é o incentivo dos governantes no que diz respeito a liberação de recursos para os setores envolvidos, recursos financeiros e humanos.

Com este trabalho procuramos consolidar uma linha de trabalho explorando o que poderíamos chamar de Educação Patrimonial, abrindo um campo fértil de possibilidades, tendo em vista o distanciamento das redes de ensino dos inúmeros bens arquitetônicos, históricos e ambientais ainda preservados na cidade de Niterói, aonde nos localizamos.

Se pouco ainda fizemos no sentido de resgatar as memórias sociais esquecidas em inumeráveis bens patrimoniais, pouco consultadas pelas escolas da cidade, não nos furtamos de projetarmos algumas possibilidades de desdobramentos articulando universidade, escolas e comunidade.

Considerando, como sugere Myriam Santos<sup>11</sup>, que “o encontro com o passado através da memória” deve ser entendido “tanto como construção social quanto como experiência” e que “lembranças não só se transformam diacronicamente, como também modificam o presente à medida que reinterpretam o passado, julgamos oportuna a combinação de esforços de pesquisa que apontem não apenas para o resgate de memórias individuais e coletivas, mas também para a necessidade de formação de futuros professores capazes de se apropriarem pedagogicamente de bens patrimoniais na perspectiva de concorrerem com o seu trabalho para a expansão de uma consciência coletiva de valorização e preservação dos mesmos. Acreditamos que o trabalho com as memórias evocadas por bens patrimoniais, se implicam em importante exercício de reconstrução de identidades sociais passadas, nos remetem também aos desafios presentes no contexto social de quem as evocam, resultando em rica experiência pedagógica para professores e alunos.

Assim temos em nosso horizonte inúmeras tarefas que exigem da universidade o cumprimento de seu papel no plano da pesquisa, quando contextualiza historicamente um objeto de interesse, no plano do ensino, quando trabalha na formação de futuros profissionais da educação e no plano da extensão, quando se propõe a divulgar junto às escolas de ensino básico os resultados de suas pesquisas.

---

<sup>11</sup> Santos, Myriam S. “Objetos, Memórias e História: observação e análise de um museu histórico brasileiro” in *Dados – Revista de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, vol.35, n<sup>o</sup> 2, 1992, pg 217 à 237.*

Para concluirmos volto a falar da importância de Programas como o LEH e o LEHIS, como um espaço contínuo de formação de professores. Da importância de um projeto que una o nosso ideal de ensino superior público, gratuito e de qualidade: o tripé ensino, pesquisa e extensão. E também a importância de estarmos pensando uma nova forma de trabalhar as questões ligadas ao ensino de História.

## **Bibliografia**

- ALGRANTI, Leila, M. *Honradas e devotas: mulheres da colônia*. Rio de Janeiro: José Olympio; Brasília: Edumb, 1993.
- BENJAMIM, Walter. *Sobre Arte, Técnica, Linguagem e Política*. Lisboa: Antropos, 1992.
- BOSI, Ecléa. *Memória e Sociedade*. SP: Cia das Letras, 1999.
- BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Básica. *PCNs: história e geografia*. Brasília: MEC, 1997. 166 p.
- BRAUDEL, Fernand. *Escritos Sobre a História*. SP: Perspectiva, 1978.
- CARDOSO, Ciro F. e VAINFAS, Ronaldo. *Domínios da História*. Rio de Janeiro, Campus, 1997.
- CERTEAU, Michel de. *A Cultura no Plural*. Campinas: Papyrus, 1994.
- \_\_\_\_\_. *A Invenção do Cotidiano: Artes do Fazer*. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 1994. 351 p.
- CHARTIER, Roger. *A História Cultural*. Lisboa: Bertrand do Brasil, 1990.
- IPHAN. *Minuta de Portaria regulamentando as ações destinadas ao registro de sítios e bens históricos de interesse arqueológico no cadastro de monumentos arqueológicos do Brasil, 1999*.
- KENSKI, Vani Moreira. Múltiplas Linguagens na Escola. In CANDAU, Vera Maria (Org.). *Linguagens, Espaços e Tempos no Ensinar e Aprender*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2001. pp 123-140.
- LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. Campinas: UNICAMP, 1990.
- MARTINS, Ismênia de L & KNAUSS, Paulo (orgs). *Cidade Múltipla*. Niterói/RJ, Niterói Livros, 1997.
- MATTOS, Ilmar Rohloff de (Org). *Ler & Escrever Para Contar: Documentação, historiografia e formação do historiador*. RJ: ACCESS Editora, 1998.

- MOTTA, Márcia Maria Mendes, et al. *História: pensar & fazer*. Rio de Janeiro: Laboratório Dimensões da História, 1998. 134 p..
- NAJJAR, Rosana P. M. *Museu Arqueológico de itaipu: uma experiência de preservação*. Comunicação apresentada no 4<sup>o</sup> ciclo de palestras sobre Técnicas de Conservação do Patrimônio Cultural, Museu Histórico Nacional, Rio de Janeiro, setembro de 1997.
- PAGANELLI, Tomoko I.; ANTUNES, Aracy do Rego; MENANDRO, Heloisa Fesch. *Estudos Sociais: Teoria e Método*. RJ: ACCESS Editora, 1993. 178 p.
- PESSOA, Jason Brito. A Outra Face da Memória in *Revista Presença Pedagógica*, nº 5, Setembro/Outubro-1995. Belo Horizonte.
- RUIZ, Rafael. Literatura: novas formas de abordar o ensino de história in KARNAL, Leandro (org). *História na Sala de Aula*. São Paulo: Contexto, 2003.
- RAMOS, César Augusto Ornellas. *Niterói: monumentos coloniais nas paisagens de hoje*. Niterói: IOERJ / SACMF, 2002.
- SANTOS, Myriam S. “Objetos, Memórias e História: observação e análise de um museu histórico brasileiro” in *Dados – Revista de Ciências Sociais, Rio de Janeiro*, vol.35, nº 2, 1992, pg 217 à 237
- SOUZA, José Antônio Soares. *Da Vila Real da Praia Grande à Imperial Cidade de Niterói*. 2<sup>a</sup> ed. Niterói, RJ: FUNIARTE, 1993.
- SPHAN. *Arqueologia: Reaberto o Museu de Itaipu, em Niterói (RJ)* in boletim datado de novembro/dezembro de 1982.
- WEHRS, Carlos. *Niterói: cidade sorriso: a História de um lugar*. Rio de Janeiro: Vida Doméstica, 1984.



## **A HISTÓRIA NOSSA DE CADA DIA: SABER ESCOLAR E SABER ACADÊMICO NA SALA DE AULA.**

Katia Maria Abud\*

Quando se toma conhecimento de novos documentos curriculares e de textos legais que pretendem reformar a educação básica, interferindo diretamente no processo de ensino e aprendizagem, a primeira atitude é de a de discuti-los como se a sua publicação já fosse suficiente para que as mudanças se fizessem sentir na organização escolar. Sabe-se, contudo, que o que ocorre é um movimento diferente, que leva em conta os sujeitos escolares (alunos, professores, diretores, coordenadores pedagógicos) e a cultura escolar. A interferência desses elementos se faz sentir na medida em que surgem as resistências, e mesmo as concordâncias, de tais agentes e que se não impedem que as propostas se efetivem de modo absoluto, as transformam e lhe dão novas características. Mas, se não se pode conceber o currículo como construção exclusiva da ação nas salas de aula, também o sistema escolar não pode ser tomado como “tabula rasa”, pois não é possível reduzi-lo “*às intervenções e ações subjetivas dos docentes e discentes, impedindo-nos de entender o surgimento e persistência históricos de determinados conceitos, conhecimentos e convenções (por exemplo, as disciplinas escolares)*” (Young e Whitty, apud Goodson, 1995, 18). A cultura escolar pode ser uma força formadora, que requer processos específicos que surgem no interior do espaço escolar e orientam as ações didáticas, as práticas escolares e a composição de saberes (Forquin, 1993, 15).

Ao receber novos documentos curriculares, as apropriações que se fazem na escola sofrem também o impacto dos regulamentos dos sistemas de ensino. Forças que se relacionam com o caráter social da instituição escolar (função social da escola, interesses profissionais, p. ex.) intervêm de maneira decisiva na seleção e configuração da organização curricular. Mas, a discussão curricular não fica restrita aos elementos pedagogizantes do ensino de História. No Brasil, o conhecimento acadêmico, a produção da ciência de referência ocupa um lugar de importância predominante em relação ao currículo de História.

---

\* Professora doutora de Metodologia do Ensino de História e do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

A discussão sobre os currículos de História vem tomando largo espaço nas universidades, a partir da publicação das Diretrizes Curriculares dos cursos de graduação. Sua preocupação central tem sido garantir o lugar para o conhecimento científico, produzido em centros de pesquisa e enfatizar a importância do conhecimento histórico acadêmico na seleção e organização dos conteúdos para a transformação do ensino da disciplina na escola básica. Esta idéia se apóia numa concepção que vê o conhecimento escolar como uma versão simplificada do conhecimento científico e considera que sua didática tem como objeto realizar de forma adequada essa simplificação, para que a história produzida pela comunidade científica possa ser assimilada pelos estudantes em diferentes níveis de ensino (Merchán Iglesias, 2002, 41-54).

Em quase dois séculos de existência da escola secundária, construiu-se uma tradição quanto ao ensino da História e aos conteúdos que a compõem, na qual intervém a produção historiográfica, os documentos legais, a formação de professores, a produção de materiais didáticos, todos componentes assentados no contexto em que se desenvolve a prática escolar. A interação entre esses elementos que se assiste cotidianamente na escola é fundamental para que possamos compreender que o ensino de História vai além da simplificação didática dos conteúdos ao tecer os cruzamentos entre os componentes do saber escolar. O reconhecimento da existência e interação entre todos esses elementos não tem sido a regra nas universidades brasileiras, quando se abordam as questões relativas ao ensino de História na escola básica e à formação do professor.

Há razões históricas para a permanência da concepção que atribui exclusividade à participação da ciência de referência no conhecimento histórico escolar. A criação do Colégio Pedro II, a primeira escola secundária do Brasil, introduziu a História como disciplina escolar. Paralelamente, a História acadêmica se iniciava, com a criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro. As duas instituições, criadas durante a regência de Pedro de Araújo Lima, iniciaram suas atividades no mesmo ano de 1838, incumbidas que estavam de colaborar para a consolidação do Estado Nacional Brasileiro e para o estabelecimento de uma identidade para o país. E, se o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro cuidava de estabelecer os paradigmas para a construção da História Brasileira, o colégio tratava de transformá-los em programas de ensino.

Duas tendências cruzavam-se na construção da disciplina. Se por um lado, tratava-se de garantir, por meio da recuperação do passado, a genealogia da nação

recém criada, permitindo que se aclarasse sua identidade e autonomia, por outro, cuidava-se também de garantir um lugar para ela na civilização ocidental cristã. Isto implicava que a construção da identidade não poderia significar uma ruptura com os colonizadores, cuja imagem era a de civilizadores. Ao contrário, buscava-se salientar as relações entre a antiga colônia portuguesa e a Europa. Coube à produção historiográfica, localizada no Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, a construção da idéia de Nação que não se assentava sobre a oposição à antiga metrópole, mas o novo país se reconhecia como continuador da tarefa civilizatória, que, antes da Independência, era atribuída a Portugal. A antiga metrópole não se definiu como o *outro*.

A alteridade que se buscava como afirmação da identidade caminhou por duas vias. No plano externo, os outros, os representantes da barbárie eram as novas repúblicas americanas. Internamente, os *outros* eram os excluídos do projeto de Nação, pois se tratava de gente incivilizada: os índios e os negros. O conceito de nação era eminentemente restrito aos brancos (Guimarães, 1988, 5-27).

Assim, coube às instituições encarregadas de pensar a nacionalidade uma pesada atribuição: construir a “genealogia”, demonstrando as origens civilizadas, sem se esquecer de riscar com clareza os contornos da identidade nacional. A dualidade que se expressava nas produções dos sócios do IHGB atingiu o Colégio D. Pedro II. Percebe-se a *“tentativa de integrar o velho e o novo, de forma que as rupturas sejam evitadas”*. Assim, a História produzida no Instituto foi marcada por um duplo projeto: *“dar conta de uma gênese da Nação brasileira, inserindo-a contudo numa tradição de civilização e progresso, (...) A Nação (...) deve (...) surgir como o desdobramento nos trópicos de uma civilização branca e européia”* (Guimarães, 1988, 5-27).

E sua História não poderia se desvincular das proposições da historiografia do continente europeu. Partilhando com o positivismo o postulado do progresso da humanidade a escola metódica, que se desenvolveu durante o século XIX, destacava alguns traços epistemológicos:

- o estudo das fontes oficiais;
- elaboração de rigorosos métodos de análise, codificados no final do século por Langlois e Seignobos;
- só a ausência de fontes limita o conhecimento do passado;
- a narrativa cronológica como única maneira de escrever a História;
- a História é uma ciência, com métodos próprios e meios de verificação;

- a História é uma ciência que estuda um passado exterior ao pesquisador, que assim pode encará-lo com toda objetividade (Le Pellec, Marcos-Alvarez, 1991, 42).

Os postulados da escola metódica foram preservados pelos primeiros historiadores, no Brasil. Associados do IHGB foram também, durante o século XIX, os professores do Colégio D. Pedro II e transpuseram a concepção de História da academia para a escola secundária, ao se transformarem em autores dos programas que seriam fundamentos para os exames a se realizar em todos os estabelecimentos escolares nacionais.<sup>1</sup>

As cadeiras e os programas de História do Colégio Pedro II contemplavam a História do Brasil, em alguns momentos chamada de História Pátria, e a História da Civilização. De um lado, o Brasil era pensado como parte da civilização ocidental, fruto da cultura européia transplantada para os trópicos, de outro como um novo país a se organizar. Isso ajuda a explicar a alternância da História da Brasil com a que hoje chamamos de História Geral. Tome-se como exemplo o “Programa de exame para o ano de 1850”: No sétimo ano, se contemplava a História do Brasil (desde o “descobrimento” até o *Movimento de Pernambuco em 1824*), mas nas séries anteriores o objeto de estudo tinha sido a História Moderna (de França. Luis XI ao absolutismo, terminando com o reinado de Luis XVIII) no sexto ano; a História Média (de invasões bárbaras à Carlos VII. Joana D’Arc) , no quinto ano; a História Romana (de Fundação de Roma. Rômulo a Calígula) no quarto ano; História Antiga (De opiniões dos antigos a respeito da criação do mundo até Alexandre Magno) (Vecchia e Lorenz, 1998, 4, 9, 14,17).

Os programas do Pedro II, que até 1931, foi a escola modelo brasileira, criaram uma tradição curricular que se mantém até hoje na maior parte das escolas brasileiras, de caráter público ou privado: a de se estabelecerem programas e planejamentos curriculares, nos quais até hoje, a chamada História Geral organizada de forma cronológica, ocupa espaço predominante. Introduziram também a discussão de um determinado conceito de identidade nacional, que ainda permeia, apesar das transformações, os textos da História ensinada.

Manteve-se, na reformas educacionais realizadas no século XX, uma concepção de história eurocêntrica que fundamenta a organização de conteúdos a serem ministrados nas escolas básicas, sobretudo a partir do segundo ciclo do ensino

---

<sup>1</sup> As escolas secundárias brasileiras preparavam os alunos para os exames do Pedro II, colocando em uso para tanto os programas organizados pelos seus “lentes”. Do mesmo modo, as bancas examinadoras também eram aprovadas pela escola secundária modelo.

fundamental, ou seja, a partir da 5ª série. Mas, manteve-se também a idéia de que cabe à História assegurar a formação dos cidadãos, unidos pelos laços da identidade nacional. A primeira grande reforma pela qual passou a escola secundária no Brasil, a Reforma Francisco Campos, de 1931, reconhecia em suas Instruções Metodológicas: *“conquanto pertença a todas as disciplinas do curso a formação da consciência social do aluno, é nos estudos de História que mais eficazmente se realiza a educação política, baseada na clara das necessidades de ordem coletiva e no conhecimento das origens, dos caracteres e da estrutura das atuais instituições políticas e administrativas”* (Hollanda, 1957, p. 18).

A preocupação expressa nas Instruções Metodológicas não impediu que os programas ao criar como única disciplina para as cinco séries do curso ginásial, a disciplina História da Civilização, que compreendia a História Geral e a História do Brasil e da América, enfatizassem a História Geral. Os programas para cada uma das séries do curso ginásial eram divididos em duas partes, a primeira continha os itens de História Geral e a segunda parte era dedicada à História do Brasil e da América. A organização ideal dos temas procurava uma integração entre os conteúdos, relacionando os fatos históricos da História Geral aos da História do Brasil, nas listas de conteúdos a serem desenvolvidas nas mesmas séries.

A carga horária de duas aulas semanais e a extensão dos programas impedia que os programas de História de Brasil e da América se completassem durante o ano letivo. Dessa forma, o aluno terminava o curso ginásial sem ter estudado a História do Brasil, o que provocou manifestação dos membros do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, quando a Revista do IHGB publicou o Plano Nacional de Educação, (1936, 13): *“Deve haver uma cadeira especial de História do Brasil para que esta não continue como um capítulo de sumária ou de somenos importância dos compêndios de História da Civilização, pois toda aquela relevante disciplina foi posta na rabelha do programa oficial desta.”*

Manifestações de professores, como Jônatas Serrano, deixaram mais evidentes ainda as dificuldades para se estudar a História do Brasil, apontando as incongruências do programa, ao estabelecer as aproximações entre a História da Civilização e a História do Brasil e da América. O conhecido autor de manuais didáticos considerava impossível que o aluno compreendesse as questões da Pré-História, os círculos culturais, as civilizações mais antigas, pois ao doze anos o estudante mal conhecia a própria língua... (Serrano, 1934, XVII).

A Reforma Capanema mudou em parte o quadro de História do Brasil, que passou a ter autonomia como disciplina independente da História da Civilização. Mas não houve mudanças significativas em relação aos conteúdos, que continuaram a ser dispostos de modo cronológico, apenas deslocados para séries diferentes das que estavam alocadas nos programas anteriores, já que o curso ginásial passava a ter quatro anos de duração. Para o ensino de História Geral, reservavam-se as primeiras e segundas séries e para a História do Brasil, a terceira e a quarta. Em 1951, a História do Brasil foi introduzida na primeira série e ao lado da História Geral, nas duas séries finais, perdendo contudo a carga horária da segunda série, que passou a ser destinada à História da América.

Até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, de 1961, cabia ao Ministério da Educação a publicação dos programas de ensino das disciplinas nas escolas secundárias. A partir daquela data, os programas passaram a ser responsabilidade dos sistemas públicos de ensino, o que significava que os estados, que respondiam pela maioria das escolas públicas secundárias, passariam a publicar seus próprios programas do ensino. A reforma manteve não somente a dualidade da História Geral e da História do Brasil, com diferenças de estado para estado, da distribuição por série e do número de aulas, como também a concepção cronológica continuava responsável pela organização temporal. Continuou-se contemplando a narrativa cronológica da História distribuindo por meio do eixo temporal, os episódios e seus personagens.

Nem mesmo a Lei 5692/71, que introduziu Estudos Sociais, trouxe novos formatos para os conteúdos de História. Entremeados aos conteúdos de Geografia e algumas pinceladas de outras Ciências Sociais, os conteúdos históricos se apresentavam linearmente organizados e divididos igualmente pelas quatro séries finais do primeiro grau, em História do Brasil, na 5ª e 6ª séries e História Geral, na 7ª e na 8ª série, na maioria dos estados. Mantinham o caráter de conhecimentos que deveriam ser memorizados e a prática do civismo e adequação ao meio social eram seus principais objetivos. É importante destacar que, apesar de a História do Brasil ser ministrada na 5ª e na 6ª séries, o marco inicial era sua inserção na História da Europa, já que se introduzia o estudo da nossa história pelas “Grandes Navegações”.

No início dos anos 80, o processo de redemocratização e a vitória da oposição em alguns estados levaram ao atendimento de uma reivindicação de professores e associações científicas e secretarias estaduais de educação puseram fim a Estudos

Sociais, propiciando o retorno de História e Geografia como disciplinas autônomas. A necessidade de novas orientações para o ensino levou à formulação de propostas curriculares ancoradas nos novos paradigmas do conhecimento histórico e nas inovações das ciências da educação.

A História Nova introduzira novas categorias como o cotidiano e os educadores chamavam a atenção para a necessidade de se considerar como ponto de partida para o desenvolvimento da aprendizagem os conhecimentos prévios e a vivência e experiência dos alunos. Ao mesmo tempo, pensava-se na construção de uma nova identidade para os brasileiros, voltada para os vizinhos americanos. Conclamava-se que nossos olhares deixassem de mirar o Atlântico ao norte e se voltassem para os Andes e para a África. Que buscássemos nossa história junto aos vizinhos de colonização hispânica, recuperando nossas raízes não européias, nossos elos com os indígenas e com os africanos.

As propostas que surgiram no período procuraram se libertar dos esquemas cronológicos consagrados, ao fugir da divisão quadripartite da História. A periodização clássica, que consagrou a divisão da História em Antigüidade, Idade Média, Moderna e Contemporânea era objeto de crítica de historiadores e professores da disciplina que a consideravam a serviço da dominação dos colonizadores. Os conceitos que a fundamentavam, especialmente o de progresso e a dicotomia entre a civilização ocidental e os povos com outras culturas foram rejeitados. Os documentos curriculares se pautaram por centralizar os conteúdos na História do Brasil e da América, que permitiriam com maior facilidade a problematização a partir da vivência e das experiências do cotidiano. Dessa problematização, na maioria das propostas, surgiram os eixos temáticos, que dariam um fio lógico aos conteúdos e que permitiriam a integração entre os conteúdos de História do Brasil e da América e a História Geral. A mesma concepção foi adotada, os na segunda metade da década de 90, pelos Parâmetros Curriculares Nacionais da disciplina, tanto na escola fundamental como no ensino médio.

Contudo, temos que considerar que reformas educacionais nem sempre se traduzem por mudanças no cotidiano escolar. A expressão *Reforma faz referência à mobilização dos públicos e às relações de poder na definição do espaço público* e pode ser melhor entendida se for considerada como parte de um processo de regulação social. *Mudança possui um significado que, à primeira vista, tem uma perspectiva menos normativa e mais “científica”, no sentido de entendê-la como um conjunto de “práticas*

*que estabelecem prioridades e posições para os indivíduos nas suas relações sociais”.* (Popkewitz, 1997, 11/12).

A implementação de políticas públicas que procuravam quebrar a linha evolutiva e cronológica não foi suficiente para quebrar a sólida tradição escolar, que se escorava na utilização de cronologia. As transformações ocorridas na sociedade brasileira e no mundo levaram a modificações dos objetivos do ensino de História e o processo de globalização levou a um fortalecimento da História eurocêntrica na sala de aula. Os indícios de tal fortalecimento podem ser encontrados, entre outras fontes, nos livros didáticos aprovados nas análises do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), na observação da sala de aula e nos conteúdos de avaliações internas e externas à escola básica.

O livro didático, a partir dos anos 70 vem assumindo uma posição de suma importância na vida escolar. Considerado naqueles tempos, a “muleta do professor”, hoje se tornou o mais importante elemento da aprendizagem. Distribuído pelo Ministério da Educação para uso dos alunos de todas as escolas de ensino fundamental, o livro didático é, provavelmente, a única leitura dos alunos e o único tipo de livro que entra nas casas da maior parte da população brasileira. Não é raro se encontrar referências à leitura de capítulos de livros didáticos pelas famílias dos alunos. Dessa forma, o livro informa, cria e reforça concepções de História e visões de mundo, mesmo fora do ambiente escolar.<sup>2</sup>

Das dezessete coleções aprovadas, cujas resenhas foram publicadas no Guia de Livros Didáticos de 5ª a 8ª séries de 2002, apenas quatro não iniciam os estudos de História pelos primórdios da História do Homem. Quatorze coleções dedicam todo o volume destinado à primeira série à Antiguidade e mais da metade do exemplar da 6ª série ao estudo da Idade Média e início da Idade Moderna. A História do Brasil se inicia, na grande maioria das coleções, no momento em que a Europa toma conhecimento da possibilidade de existência de terras e povos, que até então desconhecia. A partir de então, se realiza uma falsa articulação entre a História Geral e do Brasil, que é uma mera sobreposição cronológica dos conteúdos. Intercalam-se os capítulos de cada um dos ramos da História: a um capítulo de História Geral sucede um

---

<sup>2</sup> Em 1987, em pesquisa não publicada, realizada com alunos de escolas públicas, Dulce Camargo, Ernesta Zamboni e Maria Carolina Galzerani Boverio, professoras da Faculdade de Educação da UNICAMP, constataram que famílias evangélicas liam, para acompanhar a leitura da Bíblia, capítulos de livros didáticos de História Antiga.(cf. depoimento Ernesta Zamboni, 24/07/2004).



outro sobre o Brasil, que se articula com o anterior somente por que os respectivos temas aconteceram num tempo próximo. A periodização quadripartite reassume hoje, seu papel de eixo na organização dos conteúdos. Tome-se um exemplo de como se listam os conteúdos “integrados”, do Guia de Livros Didáticos de 5ª a 8ª série, de 2002, na p. 346, “8ª série: *O cenário europeu nos quarenta primeiros anos do século XX. A Primeira República brasileira. Chegando ao terceiro milênio. Brasil: no caminho de 3º milênio.*” A alternância dos conteúdos é apresentada pelos manuais didáticos como atendimento aos Parâmetros Curriculares de História e organização dos conteúdos por meio de eixos temáticos.

Entre as outras quatro coleções, somente uma procura trabalhar de forma inovadora, articulando-se em torno de eixos temáticos e fugindo da periodização tradicional. As três coleções restantes, somente mudam a ordem do conteúdo por série: nos volumes da 5ª e 6ª séries apresentam a História do Brasil e nas de 7ª e 8ª, a Geral, sem intervir na periodização tal qual vem sendo trabalhada no ensino desde o século XIX.

Os livros de História “integrada” secundarizam os conteúdos de História do Brasil, que fica restrito à quarta parte do total de números de páginas de cada coleção. Com problemas de espaço na publicação, em grande parte do material didático, fatos da História do Brasil, são simplificados, para que sua explicação caiba em poucas linhas. Não deixa de ser interessante o fato de os maiores problemas nesse sentido, se localizarem em fatos no início da República e início do século XX, período para qual a produção historiográfica, especialmente, a produção paradidática não tem sido tão fértil. Em alguns livros, dá-se mais espaço às revoltas de servos e vilões na Idade Média ou às técnicas de embalsamamento no Egito do que aos movimentos sociais do Brasil no início do século XX.

A permanência da concepção de História do Brasil como caudatária da História europeia nos manuais didáticos, interfere diretamente nos planejamentos e aulas de História na escola básica. A importância que os livros didáticos adquiriram faz deles os mais poderosos instrumentos na produção do currículo no cotidiano escolar. Análise de relatórios de estagiários dos cursos de licenciatura em História, na Universidade de São Paulo, nos mostra que entre os professores do ensino médio da rede estadual paulista, predomina a opção pela organização dos conteúdos da maneira tradicional, mesmo entre os professores formados em universidades com tradição de pesquisa e/ou que cursam ou cursaram Pós-Graduação. Em geral, são escolas que priorizam a pesquisa e igualam as

necessidades de formação do professor e de pesquisador e reforçam a concepção de que o conhecimento escolar é somente a simplificação dos conteúdos, proporcionada pela sua didatização. Outros elementos constituintes do saber escolar são desconsiderados e por isso o livro didático é quase que o único material de apoio que o professor encontra à sua disposição e por isso, apóia nele a parte central do seu trabalho – planeja as aulas seguindo a disposição dos conteúdos, utiliza os textos em sala de aula, monta com eles um material próprio e deles retira as questões da avaliação (Abud, 2003, 185-204). A ausência de projetos de formação continuada, de reuniões de professores, de discussões sobre seu trabalho, acentua a dependência do manual.

A desconsideração da existência da cultura escolar provoca também a inexistência de propostas e de novas experiências de atuação em sala de aula, entre os professores que receberam os estagiários. Há, entre os métodos de ensino, a predominância das aulas expositivas, pouca utilização de material didático que não seja o manual escolar. Raros professores utilizavam vídeos e outros materiais áudio-visuais, inexistem relatos de saídas das escolas: estudos do meio, visitas a museus e institutos culturais, coleta de depoimentos, roteiro de observação de objetos fora da escola. E, embora o discurso dos professores negue, as práticas escolares reafirmam a permanência do conhecimento histórico pronto e acabado, que agora não é mais decorado pelo aluno, mas deve ser compreendido tal como lhe é apresentado.

Não se pode reduzir o saber escolar ao conhecimento acadêmico transposto, aos manuais, nem aos programas, nem aos projetos de ensino, ao conhecimento prévio do aluno, às relações dos professores com a disciplina, mas são esses elementos que contribuem para a sua definição e que serão necessários para que se faça a necessária reformulação curricular, no cotidiano da sala de aula.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- ABUD, K. M. (out. 2003). A construção curricular na sala de aula. **Historia e Ensino**. Londrina, v. 9.
- FORQUIN, J. C. (1993). **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artmed.
- GOODSON, I. F. (1995) *Currículo: teoria e história*. Petrópolis/RJ: Vozes.

- GUIMARÃES, M. L. S. (1988) Nação e civilização nos trópicos: o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o projeto de uma história nacional. *Estudos Históricos: caminhos da historiografia*, n. 1.
- HOLLANDA, G. (1957) *Um quarto de século de programas e compêndios de História para o ensino secundário brasileiro. 1931-1956*. Rio de Janeiro: INEP/Ministério da Educação.
- LE PELLEC, J. et MARCOS-ALVAREZ, V. (1991) *Enseigner l'histoire: un métier qui s'apprend*. Paris: Hachette Éducation; Toulouse: Centre Régional de Documentation Pédagogique de Toulouse.
- MERCHÁN IGLESIAS, F. X. (março/2002) El estudio de la clase de Historia como campo de producción de currículo. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de investigación*. Barcelona/Espanha, n. 1.
- POPKEWITZ, Th. S. (1997). *Reforma educacional: uma política sociológica. Poder e conhecimento em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- REVISTA DO INSTITUTO HISTÓRICO E GEOGRÁFICO NACIONAL.(1936) *Plano Nacional de Educação*. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial.
- SERRANO, J. (1934) *História da civilização*. Rio de Janeiro: F. Briguet, v. 1.
- VECCHIA, A. e LORENZ, K. M. (org.) (1998) **Programa de ensino da escola secundária brasileira. 1850-1951**.(s.l.d.e).

# COMBATENDO O ANALFABETISMO POLÍTICO NO BRASIL: UMA REFLEXÃO SOBRE O PLEITO ELEITORAL DE 2002

Marcelo Duarte de Almeida<sup>1</sup>

## Situando o projeto

O objetivo desse trabalho que agora apresentamos é discutir os resultados de uma experiência pedagógica multidisciplinar<sup>2</sup>, desenvolvido com alunos das turmas de sétima série do Centro de Educação e Cultura da Barra.

O projeto foi concebido para possibilitar a discussão do papel do eleitor no Brasil e o aprofundamento do problema secular do “analfabetismo político” em nossa sociedade, mediante análise do sistema eleitoral brasileiro e dos programas de governo e principais propostas dos candidatos a presidência da República, indicadas no pleito eleitoral de 2002. Após observação, análise e debate dos programas eleitorais e do estudo de seus principais pontos, os alunos envolvidos no projeto passaram a construir e preparar candidatos e propostas, que depois foram reunidas e apresentadas em programas de vídeo nas salas de aula, possibilitando que alunos de outras séries do Ensino Fundamental pudessem, também, debater propostas, idéias, e escolher o “candidato ideal”.

## Embasamento teórico

Para o desenvolvimento desse projeto, buscou-se na psicologia cognitiva o construcionismo, apresentado por Seymour Papert<sup>3</sup>. Segundo Papert é preciso que haja uma inversão da idéia tradicional de que o progresso intelectual consiste em passar do concreto para o abstrato. Usar um modo concreto de expressão permite mostrar e dizer o que se quer de maneira mais rica e poderosa. A meta do construcionismo é ensinar de forma a produzir a maior aprendizagem a partir do mínimo de ensino. Assim, na

---

<sup>1</sup> Marcelo Duarte de Almeida é Professor de História, graduado pelo UFRJ (SME, SEE, CEC Barra, CCCP Paulo da Portela). E-mail: [marcelo.historia@globo.com](mailto:marcelo.historia@globo.com).

<sup>2</sup> O trabalho foi acompanhado pelos professores de História, Filosofia e Língua Portuguesa.

<sup>3</sup> PAPERT, Seymour. A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática. Porto Alegre. Artes Médicas Sul, 1994.

construção de um produto pelos alunos, a aprendizagem do conteúdo se dá à medida que pesquisam os variados temas e elaboram a estrutura desse produto final.

Desse modo, oferecendo-se um ambiente favorável para que se possa usar seus conhecimentos, pensar sobre eles e até mesmos brincar com eles, está-se dando oportunidade de aprender de uma forma pessoal, com mais interesse e desejo, ou seja “aprender-em-uso”, conforme define Papert.

Da mesma forma que o construtivismo de Piaget, o construcionismo de Papert também se baseia no fato de que “reconstruímos” em nossa mente uma versão pessoal das informações que nos estão sendo transmitidas. Só que, no construcionismo, o que ocorre em nossa mente é apoiado pela construção de um “produto que pode ser mostrado, discutido, examinado, sondado e admirado (...) analisando mais de perto a idéia da construção mental”<sup>4</sup>. A construção de um produto que representa o conhecimento serve de apoio para o que ocorre na cabeça.

Para Piaget, conhecer é atuar sobre a realidade, modificando-a mediante esquemas de ação e esquemas representativos aplicados para lhe dar sentido. Conhecer, então, significa atuar, aprendendo como desenvolver suas próprias inteligências, vivenciando processos, (re)construindo conhecimentos.

### **Desenvolvimento do projeto**

Comprometida com uma pedagogia de projetos, que possa permitir o envolvimento dos alunos na busca de novas alternativas, trocas de experiências, debates, almejando o conhecimento gerado da dúvida e da incerteza e das situações-problema, a proposta do trabalho procurou vincular-se às crescentes demandas neste início de milênio, no processo de construção de uma identidade cidadã e participativa.

Para isso, uma análise histórica do sistema representativo e das categorias teóricas que marcam o processo eleitoral brasileiro ajudaram a ampliar a visão de mundo dos alunos, permitindo, dentro da concepção histórica de tempo e espaço, relacionar acontecimentos, fatos e fenômenos sociais à história do tempo presente.

Baseado nessa proposta foi elaborado no segundo semestre de 2002, com duração de oito semanas, o projeto “*Combatendo o analfabetismo político no Brasil: uma reflexão sobre o pleito eleitoral de 2002*”, cujo foco esteve centrado na produção

---

<sup>4</sup> Seymour Papert. *op. cit.*, p. 233.

de textos e na elaboração de uma peça de comunicação, centrada no uso do vídeo, tratando sobre o tema das eleições presidenciais de 2002, o qual explorou a capacidade de raciocínio crítico dos alunos e as suas habilidades com novas ferramentas de aprendizagem, sendo a principal delas, o uso da linguagem televisiva.

O projeto foi inicialmente organizado com a discussão do tema e da proposta pelos professores com os alunos. No caso particular da disciplina de História, foram desenvolvidos conteúdos relacionados à análise das atribuições dos poderes da União, conforme o estudo da Constituição federal de 1988, e do sistema representativo durante a República brasileira.

Cada turma de sétima série do Colégio foi dividida em quatro pequenas equipes para melhor desenvolvimento da proposta. Cada equipe tratou de pesquisar a história e o programa de governo dos principais candidatos à presidência da República para o pleito de 2002. Os resultados foram apresentados pelas equipes num debate orientado pelos professores, em diferentes momentos.

Em seguida, as equipes elaboraram idéias e propostas de governo para o Brasil em diferentes áreas (saúde, educação, cultura, trabalho,...) e escolheram, como numa convenção partidária, aquele/a que melhor se enquadraria no perfil do candidato/a por eles imaginado. Chegava-se, então, ao momento da corrida eleitoral.

Sabedores da importância da construção de um marketing político para levar suas idéias e propostas a um maior número de “eleitores”, os alunos trataram de fazer produções comunicativas para a televisão, com o auxílio de uma câmera de vídeo. Muito tempo e trabalho foram investidos nessa etapa, pois os vários momentos filmados tiveram que ser editados para a preparação de um programa eleitoral com o tempo máximo de três minutos. O *pilot* de cada programa era assistido pela classe onde ocorriam discussões e opiniões sobre as diferentes falas e propostas registradas.

O programa eleitoral, construído pelos alunos, foi apresentado nas turmas de quinta e sexta séries do Ensino Fundamental, e ao final, depois de um rico debate sobre as propostas de governo dos candidatos apresentados, os alunos dessas séries foram convidados a votar em um/a candidato/a de sua preferência. O resultado da eleição foi apurado logo em seguida, com a participação dos alunos envolvidos no projeto.

### **Critérios de avaliação e análise dos resultados**

Durante a elaboração desse projeto, procurou-se realizar uma avaliação diagnóstica, considerando o conhecimento prévio, os domínios e as atitudes dos alunos,

as suas conquistas ao longo dos estudos e se as intervenções didáticas foram significativas e repercutiram em aprendizagens. Depois de terem vivenciado inúmeras situações de aprendizagem, os alunos dominam alguns conteúdos e procedimentos. Para avaliar esses domínios, esta proposta destacou de modo amplo vários critérios.

Em primeiro lugar, buscou-se dimensionar, em diferentes temporalidades, a organização do poder representativo no Brasil republicano. Este critério pretendeu avaliar se o aluno identificou, em perspectiva histórica, as formas de participação (ou não-participação) popular e as instituições políticas do Estado brasileiro, percebendo características, contextos, mudanças, permanências, continuidades e descontinuidades no tempo. Foi privilegiado também o reconhecimento das diferenças e semelhanças entre os confrontos, as lutas sociais e políticas, e os movimentos sociais de contestação da ordem, do presente e do passado, verificando assim, por meio dos estudos desenvolvidos, se o aluno foi capaz de identificar o papel político das camadas sociais, e suas interferências nas mudanças ou nas permanências das realidades históricas atuais.

Caracterizou-se ainda como critério na avaliação da proposta, o reconhecimento dos padrões da cultura contemporânea atual e suas relações com a história nacional do último século, possibilitando a identificação, em perspectiva histórica, da vivência cultural, cotidiana do aluno, relacionando com o sistema dominante e seus valores.

Quanto ao uso integrado das diversas linguagens envolvidas na preparação do trabalho, valorizou-se a capacidade de organização de idéias articulando-as oralmente, por escrito (através da produção de roteiros) e por outras formas de comunicação.

Foi levada também em consideração na avaliação, a participação do aluno no processo de aprendizagem, reforçando o seu essencial papel na construção do conhecimento.

Os resultados obtidos com o projeto *“Combatendo o analfabetismo político no Brasil: uma reflexão sobre o pleito eleitoral de 2002”*, superaram as expectativas. Os alunos, motivados pelo caráter multimídia do trabalho, que procurou superar a velha concepção do ensino de história como algo estático e desvinculado da realidade cotidiana dos alunos, engajaram-se no projeto com entusiasmo, produzindo trabalhos de alta qualidade, que revelam a visão de mundo dos estudantes e possibilitam o diálogo com os outros saberes escolares.

Ao vincular a pesquisa multidisciplinar aos tradicionais e modernos recursos tecnológicos, numa proposta desafiadora, como a produção de peças de comunicação televisiva que lida com categorias abstratas, o projeto também contribuiu para a

consolidação de uma concepção de história enquanto uma ciência dinâmica, que estimula a construção crítica do conhecimento e promove uma articulação de diversas linguagens, entre elas o próprio uso correto da língua portuguesa, a linguagem plástica/artística e a linguagem das novas tecnologias da informação.

### **Referências bibliográficas**

- BITTENCOURT, Circe. O saber histórico na sala de aula. São Paulo: Contexto, 1998.
- GINZBURG, Carlo. Mitos, emblemas e sinais. São Paulo, Cia. das Letras, 1990.
- HOFFMAN, Jussara. Avaliação mediadora: uma prática em construção de pré-escola à universidade. 14 ed. São Paulo: Ática, 1998.]
- LÉVY, Pierre. As tecnologias da inteligência: o Futuro do Pensamento na Era da Informática. Rio de Janeiro, E. 34, 1996.
- PAPERT, Seymour. A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática. Porto Alegre, Artes Médicas Sul, 1994.



# **QUE SUJEITOS, SABERES E PRÁTICAS AS EXCURSÕES HISTÓRICAS E DE EDUCAÇÃO PATRIMONIAL POSSIBILITAM AO ENSINO DE HISTÓRIA?**

Alexandre Romulo Alves de Amorim

UFPE

aleandr@uol.com.br

## **1 – APRESENTAÇÃO**

Propor um novo enfoque para a prática pedagógica no Ensino de História é a motivação para o desenvolvimento deste projeto de intervenção em sala de aula, pautado na utilização do patrimônio cultural e da Educação Patrimonial, como uma maneira de pensar e agir desta prática pedagógica, pelo e para o aluno, tanto no nível Fundamental quanto no Médio.

O enfoque que compõem o eixo temático desta proposição, uma prática pedagógica do Ensino de História, está preocupado em possibilitar ao professor um instrumento para que o desenvolvimento de sua prática possibilite ao aluno a construção do conhecimento escolar de História, pelo e para além do livro didático, a partir de um trabalho baseado na Educação Patrimonial.

Esta prática tem como seu eixo condutor as visitas orientadas a sítios históricos e aos seus patrimônios constitutivos – num trabalho denominado “Excursões históricas e de educação patrimonial”, considerando os conhecimentos prévios do aluno, ou seja, as representações que possuem a respeito dos conceitos de História, e diante de uma situação problematizada pelo professor.

O objetivo é levá-lo a interagir com o patrimônio e as diversas representações constitutivas de um sítio histórico ou de um território, ou seja, o seu patrimônio artístico, seus costumes, suas tradições, seus folguedos, seus materiais utilitários, a topografia, a vegetação, a hidrografia e a sua localização.

Assim, explorando suas habilidades, esta interação procura desenvolver no aluno as capacidades necessárias para o desenvolvimento do ato de conhecer (ver, ler, relacionar, analisar, sintetizar, opinar), a fim de apreender e/ou ampliar sua compreensão sobre os conceitos históricos, essenciais para a construção do conhecimento histórico.

## **2 - AS POSSIBILIDADES DO PATRIMÔNIO NO ENSINO DE HISTÓRIA**

Este trabalho busca possibilitar ao aluno um estudo de história em que explore mais e melhor os vestígios materiais ou imateriais, dos eventos humanos que envolveram e/ou envolvem a história local, buscando estabelecer suas influências no processo histórico da história brasileira e mundial, que encontramos presentes nas nossas vidas cotidianas.

Este processo exploratório se realiza a partir da constatação das suas heranças, identificáveis através das marcas tangíveis ou intangíveis do nosso patrimônio cultural, bem como pelas ausências perceptíveis, pois o patrimônio funciona como expressões reveladoras da mistura sociocultural, tão característica da nossa formação, revelando “toda produção humana de ordem emocional, intelectual e material, independente de sua origem, época ou aspecto formal, bem como a natureza, que propiciem o conhecimento e a consciência do homem sobre si mesmo e sobre o mundo que o rodeia” (Godoy, 1985).

Assim procedendo visamos não limitar o estudo de história às narrativas e evocações, principalmente quando sua natureza está voltada apenas para valorizar uma história da personificação, responsável pela confusão entre mito e história, uma vez que acaba por valorizar uma história das grandes personalidades, dos grandes fatos, dos grandes símbolos, do extraordinário.

O sentido que se pretende com o uso da educação patrimonial é o de provocar o aluno a fim de que repense sua prática escolar para um estudo de natureza analítica e processual e repense o valor do conhecimento, com o sentido de aflorar os embates e conflitos sociais ocorridos, e suas contradições, para quebrar a idealização do passado como um tempo desprovido de contradições e diferenças, onde nos é idealizado um modelo maniqueísta de sociedade, composta por indivíduos bons e maus, como se fosse possível à existência de uma sociedade assim, homogeneizada.

Para que o aluno vivencie este estudo, é preciso que o professor repense suas proposições, seus conhecimentos conceituais, suas metodologias e práticas pedagógicas, que adota no cotidiano escolar da sua disciplina, a fim de que esteja em condições de desenvolver um estudo, que ultrapasse o comumente desenvolvido, ou seja, de uma prática meramente de natureza auditiva para, também, experienciá-la em sua natureza visual.

A partir da utilização didática das imagens que compreendem o patrimônio nos propomos a desenvolver uma prática pedagógica no Ensino de História, através do que denominamos de “Excursões Históricas e de Educação Patrimonial”. A partir de caminhadas por lugares, observando os espaços naturais, os territórios, as pessoas, edificações e artefatos, procuramos realizar leituras e interpretações dos sinais, aparentes e subjacentes, que um determinado quadro imagético apresenta. Para realizar estas leituras, é necessário desenvolver, no aluno, uma espécie de alfabetização imagética, que lhe possibilitará “uma análise social da imagem e de seus aspectos cognitivos, bem como sua importância para o entendimento dos múltiplos pontos de vista que os homens constroem a respeito de si mesmo e dos outros, de seus comportamentos, seus pensamentos, seus sentimentos, suas emoções, em diferentes experiências de tempo e espaço” (Porto Alegre, 1998).

Esta alfabetização imagética torna-se assim um importante instrumento de construção do conhecimento histórico e permiti ao aluno uma reflexão sobre o significado do que é história, na medida em que lhe possibilite apreender os conceitos históricos chaves: os tempos, a relação entre espaço e território, os atores sociais e suas tramas, as ideologias e seu locus, além dos aspectos materiais relacionados com os modos de vida.

Também irá instrumentalizá-lo para que o aluno possa ampliar as percepções do homem e do mundo, que lhe possibilita o desenvolvimento de competências, saberes e habilidades fundamentais para a construção de sua consciência cidadã, o que significa conferir significância e valor social aos seus estudos, a partir da formulação de problemáticas atuais pelo estudo dos temas históricos e pela compreensão do conhecimento histórico, através da identificação, compreensão e apreensão dos conceitos-chave de história.

A análise imagética possibilitará, ainda, desvelar os signos presentes no patrimônio cultural da cidade, pois eles falam e trazem inscritos, em si, mensagens, com diferentes significados para cada um que as lê, diferenças essas que dependem de sua etnia, de seu lugar, de seu tempo, de suas experiências, e que permitem aflorar uma série de conhecimentos sobre estas relações sociais.

Conhecimentos que estão retratados e simbolizados nas construções civis, religiosas e militares, nas expressões artísticas das fotografias, das esculturas, pinturas, grafites, retratados nas manifestações populares, que traduzem uma série de artefatos

construídos pelos homens voltados para a subsistência, representação e celebração desse povo, em um tempo e em um lugar, bem como nas manifestações diversas que expressam as crenças e valores interiores, que caracterizam uma maneira de ser, de ver, de sentir o mundo e os homens.

Esta reflexão levará o aluno para a apreensão e o entendimento do conhecimento histórico como processual, carregado de historicidade, que possibilita relacioná-lo às problemáticas atuais, conferindo-lhe significado aos seus estudos e aos conteúdos escolares.

Esta significância atribuirá um valor social ao estudo de História possui para a formação de um sujeito, na sua plenitude para o exercício da cidadania social, entendida como um conjunto de direitos, que vai além dos direitos jurídicos e políticos, e é exercida numa perspectiva dialética, ou seja, de um “sujeito ativo na cena política, reivindicante ou provocador da mutação, da transformação social” (...) “o direito de produzir, bem como o direito de acesso aos bens culturais, o direito de participar, interferindo no processo de decisões que envolvam a política cultural do país e, por último, o direito à memória histórica” (Fernandes: 1992/1993, 273).

Esta busca de significação ao conhecimento estudado, através da Educação patrimonial, ocorre através do estabelecimento de algumas ações, como: as comparações entre as permanências e as mudanças percebidas no sítio histórico visitado, presentes nas heranças e nas marcas, considerando como ponto de partida os estudos dos livros didáticos e/ou uma situação particular apresentada em sala de aula; pela relação entre a história local com a história nacional e mundial; pela problematização dos temas mundiais relevantes da atualidade; pela reconstrução da identidade, a partir da compreensão das memórias, presentes no imaginário popular e em outras representações do patrimônio.

Trabalho este que se faz considerando os conhecimentos prévios e as representações que o aluno possui dos conceitos históricos, e cuja força propulsora se faz em cima da proposição de resoluções diante de uma situação problematizada pelo professor, com o sentido de procurar explorar, no aluno, as suas habilidades para desenvolver suas capacidades, condição essencial possibilitar-lhe a construção das competências necessárias para a aquisição do conhecimento histórico.

### **3 - OBJETIVOS**

Desenvolver no professor a sua capacidade de utilizar o patrimônio na sua prática pedagógica tem como objetivo o de exercer a capacidade de representar um conhecimento de natureza histórica utilizando-se das imagens presentes nas diversas expressões culturais existentes. Assim, cabe ao professor, baseando-se e interagindo com os conhecimentos presentes nos livros de História, desenvolver a capacidade do aluno para ir além dos discursos que eles apresentam, buscando desvelá-los e revelar as múltiplas facetas existentes, explicitadas ou veladas, valendo-se das imagens constitutivas deste patrimônio, como uma importante fonte indiciária para a construção do discurso histórico.

Dentro dessa primeira proposição, o foco principal está no professor e na sua prática pedagógica, a fim de propiciar o conhecimento de outras formas de compreensão e construção da história, além dos livros didáticos, direcionando-o para uma leitura do mundo de natureza sócio-histórica, sob uma perspectiva dialética de observação e análise dessas interrelações.

Ao professor, torna-se necessário repensar, a partir da sua formação profissional e de seu projeto de sociedade, o exercício da sua prática pedagógica, considerando os conceitos e instrumentos que se utiliza no seu cotidiano escolar.

Em função do exposto, adquirem relevância às compreensões que o professor possui sobre os conceitos-chaves do conhecimento histórico e sobre as práticas de ensino, com a finalidade de instrumentalizar-se, a fim de apreender a significância dos conteúdos escolares a serem trabalhados, de conferir ao ensino da disciplina a sua relevância social, e, por fim, tornar-se um facilitador para o aluno das aprendizagens escolares, a fim de ele possa entrar em contato com as diversas representações da história.

Um segundo e relevante objetivo é o de buscar, pelo trabalho com os conceitos-chaves de educação patrimonial, desenvolver a sensibilização e a conscientização do aluno para a preservação dos nossos bens culturais, pela construção do senso da memória histórica e pela valorização dos espaços públicos.

A partir da análise das representações dos sujeitos e seus papéis (o imaginário social) e pela decodificação dos valores existentes naqueles espaços, percebendo as relações de dominação e poder dos grupos urbanos, desenvolvendo a consciência preservacionista da memória histórica. Espaço que se concretiza, no estudo da História

local, a partir do entendimento que o aluno formar da importância da existência dos espaços e equipamentos públicos de uma cidade e as relações diretas que possuem com a finalidade de melhorar a qualidade de vida da sua população.

Consciência que será construída a partir do estabelecimento de comparações entre o passado e o presente, pela percepção das permanências e das mudanças que estes espaços e equipamentos sofreram, suas causas e que influências determinaram sobre nosso modo de ser e viver hoje.

Esta conscientização vai possibilitar a recuperação de uma memória histórica, o que propiciará um processo ativo do conhecimento, apropriação e valorização da sua herança cultural, com suas multiplicidades e pluralidades. Assim, vai criando um sentimento de identificação com estes valores culturais e que despertará um sentimento que vai além do conhecimento, que pretende gerar uma ligação identitária com o que representam aqueles bens culturais.

Esta gestação dessa identidade só será possível se nos dispusermos a estabelecer em nós um diálogo permanente para a troca de conhecimento e valores, pois, segundo Pierre Nora, “os lugares da memória nascem e vivem do sentimento de que não há memória espontânea, que é preciso criar arquivos, manter aniversários, organizar celebrações, pronunciar elogios fúnebres, notariar atas, por que estas operações não são naturais. (...) Os lugares da memória são, antes de tudo, restos.

#### **4 - CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA NA ATUALIDADE**

As atividades explicitadas nesta Prática, “As Excursões Históricas e de Educação Patrimonial, vem sendo desenvolvidas com alunos do Ensino Fundamental e Médio e são reveladoras, de uma maneira geral, das dificuldades que existem, por parte de alunos e professores, em desenvolver um Ensino e um estudo de História que seja relacionado a temas, e evidenciando as dificuldades que possuem em pesquisar, fruto de um estudo voltado exclusivamente para o academicismo e pautado nas memorizações dos grandes fatos, dos grandes homens e das datas oficiais da História nacional.

Este sistema de ensino faz com que a escola tenha sua parcela de responsabilidade ao não propiciar as condições pedagógicas para introduzir o aluno no desenvolvimento das relações que ele deve fazer, necessariamente, entre seus estudos

com as problemáticas humanas atuais, mas direcionando-o para um estudo voltado para uma formação profissionalizante, tecnicista, sem preocupação em discutir o valor social do conhecimento, sem trabalho pedagógico algum que esteja direcionado para discussões sobre a natureza humana e seus princípios éticos.

Tudo isso está demonstrado nas dificuldades em interpretar instruções escritas, em disciplinar o estudar, em saber trabalhar em equipe e por um conceito de avaliação voltado para o quantitativo e classificatório, extremamente atrelado à relação nota e trabalho, além das imensas dificuldades em organizar roteiros para dirigir seu raciocínio e para a sua apresentação, oral e individual, entre outras.

Toda esta situação está fortemente ancorada na nossa vivência em uma sociedade altamente fragmentada, com o forte predomínio da imagem e, conseqüentemente, da representação, na formação dos atuais conceitos sociais, altamente permeados e influenciados pela “media mass”, que funciona como suporte vital para institucionalização dos princípios das atuais sociedades globalizadas.

Esta situação tem colocado a História em uma crise e exigido uma revisão dos seus princípios, no sentido de aproximá-la de uma visão mais global sobre o passado, afastando-a de uma visão fantasiosa e personalista. Eric Hobsbawn, em seu “A Era dos extremos: o breve século XX” salienta a importância social do historiador, quanto ao seu papel diante dos jovens, no sentido de alertarmos quanto à ameaça de destruição do passado e a perda de referenciais históricos, pois: “Quase todos os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem. Por isso os historiadores, cujo ofício é o de lembrar o que os outros esquecem, tornam-se mais importantes do que nunca no fim do segundo milênio”.

Sobre toda esta situação desenhada por Hobsbawn, compreendemos que hoje, nestes tempos de sociedades pós-modernas, pelo advento das sociedades tecnológicas (Filho, 1994) e da globalização, a imagem ocupa lugar central nas formulações das relações nestas sociedades, onde há um deslocamento do foco de análise cultural, da produção para a recepção. Este deslocamento faz com que “as formas de representação ganhem força, no sentido da percepção de uma dimensão do social, pelos circuitos do poder da qual emergem, determinando o contraste entre os difusores, que selecionam e fabricam esta cultura, e a população em geral que apenas vai recebê-la, consumi-la, fazendo da visibilidade o critério definidor das relações nas sociedades” (Saliba, 1998).

Assim, um fato só existirá quando for escolhido para ser mostrado e, a sua não escolha, faz com que o fato não tenha existido, faz com que haja o seu aniquilamento social, o que revela a crescente desvalorização das ciências humanas frente aos saberes tecnocráticos, fomentado pela “media mass”, de forma que os meios de comunicação vêm pulverizando os relatos históricos, a partir da valorização de certos aspectos do discurso histórico, sem preocupação com as técnicas e as justificativas historiográficas, que determinam uma perda de relevância das vivências e dos relatos subjetivos.

Tudo com o propósito de que as pessoas formem idéias sobre o seu meio e sociedade, não mais se baseando nas suas experiências pessoais, nas suas memórias, mas a partir das imagens vinculadas pelos meios de comunicação, que estabelecem padrões, determinam comportamentos e cristalizam valores.

Esta situação se constitui no desafio do professor e do aluno, ou seja, transformar a escola num fórum privilegiado, mas não único, de confronto dos valores das sociedades pós-modernas, a fim de desvelá-la, reforçá-la ou desconstruí-la, a fim de que possam aflorar as competências necessárias para a elaboração do conhecimento histórico de natureza social e, neste sentido, a educação patrimonial se constitui em um fundamental instrumento para sensibilizar o aluno para esta educação voltada para formação de uma cidadania social, cultural e para que a história cumpra seu papel social de compreensão e transformação social.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

BARROS, Carlos. Para um novo paradigma historiográfico. Revista Tempo, nº 11, Rio de Janeiro, 1998.

BATISTA NETO, José. A constituição da história como disciplina escolar. In, Projeto – Revista de Educação: História, ano II, nº 2. Porto Alegre, janeiro/junho de 2000.

CLACLINI, Nestor Garcia. Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: EDUSP, 2000.

CHOAY, Françoise. A alegoria do patrimônio. São Paulo: Estação Liberdade: UNESP, 2001.

FERNANDES, José Ricardo Oriá. Educação patrimonial e cidadania: uma proposta alternativa para o ensino de história. In, Revista Brasileira de História -



- Memória, história e historiografia. São Paulo: Marco Zero/ANPUH, nº 25/26, setembro/1992 – agosto/1993.
- FILHO, Ciro Marcondes. Sociedade tecnológica. São Paulo. Scipione, 1994.
- FLORESCANO, Enrique (coord.). El patrimonio nacional de México. México: Fondo de Cultura Económica, 1997.
- FONSECA, Selva Guimarães. Caminhos da História ensinada. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- FUNARI, Pedro Paulo. Os desafios da destruição e conservação do patrimônio cultural no Brasil. Acessado na página: [www.vitruvius.com.br/arquitextos](http://www.vitruvius.com.br/arquitextos), nº 13, em outubro de 2000.
- GRUNBERG, Evelina. Educação patrimonial: utilização dos bens culturais como recursos educacionais. In: Museologia social. Porto Alegre, Secretaria Municipal de Cultura, 2000.
- HORTA, Maria Lourdes P. Fundamentos da Educação patrimonial. In: Ciências & Letras. Revista da Faculdade Porto-Alegrense de Educação, Ciências e Letras: Educação e patrimônio histórico – cultural, nº 27, jan/jun de 2000.
- LEMOS, Carlos A. C. O que é patrimônio histórico? Coleção Primeiros Passos. São Paulo. Editora Brasiliense, 1985.
- SALGADO, Bete e RORIZ, Ana. Pedacos do tempo. Belo Horizonte. Centro Referência do Professor, 1996.
- SALIBA, Elias Thomé. Experiências e representações sociais: reflexões sobre o uso e consumo das imagens. In, O saber histórico na sala de aula. São Paulo.
- SILVA, Fernando Fernandes da. As cidades brasileiras e o patrimônio cultural da humanidade. São Paulo, EDUSP, 2001.
- SILVA, Zélia Lopes da (Org.). Cultura histórica em debate. São Paulo, EDUESP, 1995.
- ZAMBONI, Ernesta. Desenvolvimento das noções de espaço e tempo na criança. Cadernos CEDES – A prática do ensino de história, nº 10. São Paulo, Cortez, 1984.

## **HISTÓRIA TEMÁTICA E EIXOS TEMÁTICOS: UMA QUESTÃO EM DEBATE**

Roseane Maria de Amorim – Mestranda UFPE

Roseanerooseane@ig.com.br

No decorrer dos anos 90, as pesquisas sobre o ensino de História geraram uma reavaliação do ensino dessa disciplina, caracterizada pela multiplicidade de interpretações, leituras e abordagens históricas possíveis. Vários pesquisadores do campo da História e os documentos pedagógicos oficiais denunciaram a impossibilidade de transmitir o conhecimento de toda a História da humanidade (Cabrini, 1994; Cabral, 2002; Bitencourt, 1998; Fonseca, 2003; PCN'S, 1998). Começaram a aflorar em diversos trabalhos e nas próprias salas de aulas vários questionamentos e opções que se distinguem entre si e norteiam, de certa forma, as elaborações dos livros didáticos e das propostas curriculares. Temos as seguintes tendências:

- alguns professores (as) optaram por uma ordenação seqüencial e processual que intercalava os conteúdos da História Nacional com a História Mundial denominada de História integrada;
- um grupo de educadores, em certa medida, procurou basear seu trabalho nas concepções marxistas buscando no modo de produção a explicação da realidade;
- outros docentes propunham iniciar os estudos pela História local e regional;
- um grupo de professores e professoras, ainda buscou trabalhar baseando-se na cronologia, tendo como princípio norteador a transmissão de informações seguindo uma estrutura temporal de fatos. Esta tendência sustenta-se na noção de desenvolvimento e evolução baseada principalmente na divisão da História em quatro grandes períodos denominados de História Antiga, História Medieval, História Moderna e História Contemporânea;
- alguns educadores centraram-se na seleção de problemas e no uso de diversas fontes históricas;
- Uma outra parcela de docentes trabalham com conceitos e temas, e nesse sentido, desenvolveram as primeiras propostas por eixos temáticos.

Face a esse quadro, os Parâmetros Curriculares Nacionais inovam na medida em que incentivam o ensino de História por eixos temáticos. Embora o nosso trabalho

tenha como foco de análise o documento do 2º segmento do Ensino Fundamental (5ª a 8ª série), descreveremos os eixos temáticos do 1ª e 2ª série de modo possibilitar ao leitor uma visão de conjunto, ou seja uma visão integral do que é proposto para as oitos séries (nos 4 ciclos) do Ensino Fundamental. No primeiro ciclo (1ª e 2ª série) o eixo temático sugerido pelo referencial foi “ *A História da localidade e do cotidiano*” e para o 2º ciclo (3ª e 4ª série) “*História das Organizações populacionais*”. Para o terceiro ciclo (5ª e 6ª) foi proposto o eixo temático “*História das relações sociais, da cultura e do trabalho*”, que desdobra-se em dois subtemas: “*As relações sociais e a natureza*” e “*As relações de trabalho*”. De acordo com PCN’s, o eixo temático e seus subtemas dirigem os estudos históricos para as questões sociais, em que o ponto de partida deveria ser a realidade em que o aluno está inserido. A partir dessa concepção são trabalhadas as transformações sociais significativas para a população e para a história. A pesquisa em diferentes fontes, a observação, a confrontação e a reflexão sobre os temas estudados são também privilegiadas como estratégias de ensino. Segundo os PCN’s (1998, p.55):

O primeiro subtema sugere estudos sobre as relações entre a sociedade e a natureza. Entre muitas possibilidades, podem ser trabalhadas questões pertinentes aos recursos naturais, às matérias – primas e a produção de alimentos, vestimentas, utensílios e ferramentas, aos mitos sobre a origem do mundo e do homem, às relações entre os ciclos naturais e as organizações culturais, às explicações e valores construídos para os elementos da natureza, às representações da natureza na arte, ao tipo de propriedade e o uso da terra, aos patrimônios ambientais, às relações entre natureza e as atividades de lazer.

O segundo subtema sugere estudos históricos sobre como as sociedades estruturam em diferentes épocas suas relações sociais de trabalho, como construíram organizações sociais mais amplas e como cada sociedade organizava a divisão de trabalho entre os indivíduos e grupos sociais. Nesse sentido, podem ser pesquisadas, relacionadas, confrontadas e analisadas diferentes formas de trabalho, como o comunitário, o servil, o escravo, o trabalho assalariado; a divisão de trabalho no espaço doméstico, no espaço urbano, no rural e na indústria; os tipos de remuneração, as diferenças entre sexos, idades, etnias e formação escolar; e os valores culturais atribuídos ao trabalho manual e criativo.

Para o quarto ciclo (7ª e 8ª séries), o referencial nacional propõe o eixo temático “*História das representações e das relações de poder*” que se desdobra nos dois subtemas: “*Nações, povos, lutas, guerras e revoluções*” e “*Cidadania e cultura no mundo contemporâneo*”. Nesse eixo temático, os PCN’s privilegiam estudos sobre

relações de poder no Brasil e no mundo, procurando desta forma, favorecer as discussões sobre as semelhanças, as transformações, a continuidade e a descontinuidade. Contudo, no referido eixo temático para alguns pesquisadores, o documento mantém a tradição de listar os conteúdos comumente trabalhados da História do Brasil e do mundo. Algumas passagens para ilustrar esta afirmação podem ser encontrada no anexo nº 10.

Percebemos que há uma ruptura entre os conteúdos e/ou temas listados no terceiro ciclo e quarto ciclo. Enquanto no ciclo 3º ciclo, os Parâmetros sugerem temas inspirados na história sócio cultural e na Nova História, a exemplo da História da sexualidade e dos adornos, no último ciclo são reproduzidos os mesmos conteúdos tradicionalmente trabalhados. Em virtude dessas contradições é que alguns estudiosos argumentam que os Parâmetros Curriculares Nacionais não chegam a constituir propriamente uma proposta de ensino na linha da História temática. Outros afirmam ainda que o documento é de base temática, isto é, organizado por eixos temáticos. Neves<sup>1</sup> enfatiza, em um dos seus artigos, que o documento substitui o recorte cronológico ou espacial por um recorte temático e, em seguida, contraditoriamente, apresenta uma listagem com os mesmos conteúdos programáticos encontrados em proposta curricular de orientação diversas. Segundo essa pesquisadora, essa forma de organização dos temas é, na verdade, uma falsificação da História temática.

A produção sobre História temática é esparsa e encontra-se em um estado, hoje, que carece de maior aprofundamento teórico, o que tem gerado muitas controvérsias e discussões. A esse respeito diz a pesquisadora Bittencourt (1998, p. 16),

as propostas que introduzem os eixos temáticos, embora pequem pela imprecisão em discernir eixos temáticos escolares de história temática tal qual tem sido realizada pela pesquisa historiográfica, justificam a opção pela constatação da impossibilidade de se “estudar toda a história da humanidade” e como meio de superar a noção de tempo evolutivo.

Percebemos nos nossos estudos que essa nova abordagem de ensino no Brasil parece ter partido da Nova História ou “Escola” dos Annales que surgiu nos anos 20 do século XX, com sua pluralidade de métodos, de objetos e de temas. Essa “Escola” propõe estudos temáticos a partir da perspectiva do cotidiano, do regionalismo, das

---

<sup>1</sup> Esta discussão de Joana Neves encontra-se em um artigo mimeografado, intitulado “O ensino temático de História”, publicado nos **Anais do IX Encontro Estadual de Professores de História em Patos**, julho de 2000 em João Pessoa, apresentado no mini- curso: “Ensino Temático de História”.

mentalidades e da história dos vencidos (Silva, s/d, p.4). Trata-se como afirma Filho (1989, p. 23): do “... *fascínio pelo brilho dos temas não usuais, heterodoxos, tradicionalmente desprezados pela historiografia “moderna”. Assistimos então a um assalto pela miríades das novidades temáticas que vão desde o sexo, o prazer, a moda, o cheiro, até o sonho e a feitiçaria...*” Cabe-nos indagar nessa discussão o seguinte: o que é História temática? É novamente Neves (2000) que nos esclarece:

...o ensino temático é pensado e proposto como uma nova forma de abordagem dos conteúdos de história em substituição ao tradicional ensino programático.

Ele significa uma abordagem dos conteúdos a serem estudados a partir da **seleção consciente e explicitamente** estabelecida, feita a partir dos interesses e necessidades dos alunos, em consonância com o processo educativo, visando alcançar objetivos claramente proposto.

Uma forma de construção do conhecimento histórico tendo como ponto de partida a necessidade de compreender a realidade atual, a partir das inserções e perspectivas do aluno, e tendo como base, referência e suporte metodológico o saber já estabelecido.

De acordo com as definições acima citadas, entendemos que a História temática é um modo de tratar os conhecimentos históricos, na escola, ligando-os às necessidades do presente e visando a compreensão no mundo local, atual e global ao mesmo tempo. Parte-se de um tema que aflora na própria dinâmica da sala de aula, isto é, das discussões dos professores com seus educandos e que vai sendo planejado pelo docente de acordo com os anseios do grupo. Em outras palavras, esta nova forma de organizar o ensino explora a história através de temas específicos, agregando múltiplos tempos. Para recuperar o processo histórico, compara períodos, hábitos e costumes verificando as mudanças, as permanências e as transformações nas diversas sociedades. No dizer de Antonacci (1987, p. 230),

o levantar questões colocadas pelo presente, vivido como espaço de tensões e conflitos, que se manifestam em múltiplas e variadas dimensões, tem como pressuposto trabalhar com as experiências cotidianas. Experiências estas que podem ser resgatadas por vários ângulos – no caso, eixos temáticos – que, partindo do presente, vivenciado, refletido e sistematizado, buscam a apreensão de outras realidades no tempo e no espaço, também a partir de um referencial que redimensiona a relação com o passado histórico.

Nessa perspectiva, a História deixa de ser etapista e procura, a um só tempo, articular o todo com as partes e vice-versa num constante vai e vem no tempo e no espaço, permitindo a compreensão da totalidade do social, suas contradições, mudanças e permanências. A história temática constituiu-se como construção de conhecimento e de praxis (Funari & Alves, apud Silva, s/d). A História deixa de ser vista numa visão linear e evolucionista. Ela é tomada como um processo de avanço e recuo, de ordem e desordem, de lutas e de construção de diversas representações dessa mesma realidade. Enfim, é um processo indeterminado em que múltiplas possibilidades se apresentam. É com essa perspectiva que os Parâmetros Curriculares Nacionais incentivam os trabalhos por eixos temáticos como fios condutores para os diversos temas que poderão ser tratados pelo docente. Segundo Antonacci (1987, p. 231)

essa opção por eixos-temáticos articula-se a um referencial atento à várias possibilidades, sejam elas culturais, mentais, políticas, econômicas, que abrem, no cotidiano, ao exercício da dominação, e da resistência, constituindo/reconstituindo as formas de organização do social.

A opção por eixos-temáticos também se articula com a tentativa de redimensionar relações com o passado, rompendo com o raciocínio apenas cronológico e casual, como também com o conhecimento e as práticas produzidas em torno da visão processual determinada num dever ser a qualquer custo. Consideramos que a história temática possibilita outra relação com o tempo histórico ao ultrapassar a dimensão temporal que lhe dá um tratamento regular, uniforme, simétrico, ordenando-o metodicamente do mais remoto ao mais próximo e reduzindo-o a uma concepção linear.

Os eixos temáticos são abordagens não cronológicas e como o próprio nome indica, são os eixos que irão nortear, a partir das discussões da sala de aula, os diversos conteúdos ligados direta ou indiretamente às questões levantadas. Assim, afirmam os PCN's (1998, p. 55):

o professor pode selecionar alguns temas históricos, alguns procedimentos de estudo e atitudes importantes de serem valorizados de acordo com o diagnóstico que faz dos domínios dos alunos e de acordo com as questões contemporâneas pertinentes à realidade social, econômica, política, cultural, da localidade onde mora, da sua região, do seu país e do mundo.

Nesse sentido, o referencial nacional deixa claro que o docente pode, de acordo com o contexto que está inserido e do encaminhamento das discussões com os discentes, escolher diversos temas que respondam a questionamentos surgidos no decorrer do processo de ensino-aprendizagem. No dizer Helffer (2000, p. 89-90),

o eixo temático, tem como base a escolha de um tema-guia, isto é, um tema condutor e, ao mesmo tempo, provocador, para uma iniciação de uma atitude científica com relação ao ensino de História

Na verdade, na perspectiva da temporalidade, o eixo-temático possibilita ao professor um outro tratamento à questão, qual seja, a abordagem não-cronológica e fragmentada como tradicionalmente vem sendo feito em História do Brasil e História Geral, Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea). Ao contrário, o eixo-temático oportuniza a abordagem do tempo de outras formas, não exclusivamente de forma linear, dependendo dos questionamentos feitos pelo professor e pelos alunos.

Em linhas gerais, as discussões sobre História temática são polêmicas. Alguns autores afirmam que esta não deve ser ensinada aos alunos do Ensino Fundamental e médio por romper com a cronologia. Assim, afirma Oliveira (2003, p. 174): *“...restringir essa complexidade a uma substituição de uma narrativa da histórica política ou econômica para uma narrativa de temas diferentes não é mudar nada, ou talvez mudar para pior.”* Ainda continua a estudiosa (idem, p. 176),

(...) corremos o risco de imaginarmos que a substituição de um programa pelo ensino por temas seja, necessariamente, uma nova concepção de História ou mesmo que o ensino dessa disciplina por temas garantisse a priori uma narrativa mais próxima de quem escuta, diferente da história oficial.

Neves (2000, p. 4), por sua vez, afirma que: *“a vantagem do ensino temático não está em eliminar a cronologia ou demarcação espacial e sim em torná-las mais compreensíveis e significativas.”* Esta estudiosa afirma ainda que a História temática tem como referência o tempo presente e, nessa perspectiva, o local é entendido em sentido amplo: espacial, social, cultural e econômico. Para além do debate, consideramos pertinente afirmar que a História temática trabalhada no Ensino Fundamental e Médio é uma transposição didática da História temática da Nova História (entretanto, com a própria especificidade) que teve por preferência o estudo de

objetos recortados do social como História das mulheres, dos homossexuais, dos loucos, enfim, das minorias discriminadas. Helffer (2000, p. 90) afirma que,

para tanto, trabalhar com temática significa destacar um problema ou tema do cotidiano e que, partindo do presente vivido, refletido e sistematizado, busca a apreensão de outras realidades no tempo e no espaço, também a partir de um referencial que redimensiona a relação com o passado histórico. De fato, trabalhar com temática implica abordar as diferentes visões dos vários grupos sociais, ou seja, trabalhar com um conjunto de experiências da vida de determinado grupo social significa confrontar tais experiências e leituras com diferentes leituras dos demais grupos sociais da atualidade, de outros tempos e de outros lugares.

Em síntese, podemos afirmar que o ensino de História por abordagem temática tem como pressuposto que o aluno e a aluna aprenda História nas múltiplas dimensões temporais. Desta forma, essa abordagem se justifica pela impossibilidade de se tratar a totalidade dos estudos históricos, recuperando assim a relação entre vida e saber, escola e criação. Trabalhar nessa perspectiva significa uma aprendizagem que valoriza as idéias, as diferentes interpretações, o que favorece ao uso de diferentes linguagens. Por sua vez, a professora Circe Bitencourt nos esclarece sobre a diferença entre os eixos temáticos e a História temática,

a organização dos conteúdos por eixos temáticos que não pode ser confundida por história temática, é uma proposta muito interessante mas muito polêmica pelas dificuldades de sua aplicação. O primeiro problema é exatamente entender que os conteúdos são organizados por eixos temáticos, ou seja, por uma problemática geral que estabelece os critérios para a seleção dos conteúdos significativos que se agrupam de acordo com as condições de trabalho das diferentes escolas, com grupos de alunos diferentes: alunos trabalhadores, alunos sem experiência de trabalho, condições culturais diferentes, idades diferentes, histórias de vida, etc., além do tempo pedagógico, disponibilidade de materiais didáticos, etc. A confusão reside em se pensar em um ensino escolar com história temática que abarca um único tema que é aprofundado em sua verticalidade e é o que normalmente realiza o historiador em suas pesquisas. No caso do ensino, o importante é ampliar o conhecimento histórico do aluno e, portanto, fornecer tanto métodos quanto informações abrangentes e não trabalhar com um único tema durante todo o ano letivo. O eixo temático serve para delimitar os conteúdos dentro do tempo e do espaço estabelecidos mas que não se restringe a um único tópico, como o estudo da agricultura, por exemplo. O eixo temático tem como critério básico a organização de conteúdos articulados em torno de conceitos e estes são apreendidos no decorrer do processo de escolarização. Creio que esta compreensão do ensino de uma história escolar que rompe com uma concepção de história linear e



europocêntrica (lembrando que os conteúdos escolares tem sido construídos desde o século XIX, dentro da ótica da história francesa e suas periodizações) é fundamental para se entender o conceito de história escolar proposto pelo PCN.<sup>2</sup>

Desta forma, fica claro que um currículo envolve sempre uma relação de poder, uma relação na qual aqueles que podem e ditam as normas buscam fazer da sua palavra uma expressão da verdade. Neste aspecto, os Parâmetros Curriculares Nacionais por ser um documento nacional de certa forma impõem seus dizeres aos professores. Entretanto, queremos deixar claro que nem os discursos, nem os sujeitos e nem o próprio currículo real estão completos, já feitos, constituídos definitivamente. Estes devem ser sempre objetos de análise, de debates e de reflexão. Assim, o currículo real é o espaço onde os docentes reconstituem as propostas curriculares de acordo com suas experiências e de acordo com a realidade da sua sala de aula.

O currículo como uma construção cultural faz parte da dimensão humana e como tal está sempre sendo repensado de acordo com a posição que ocupamos na sociedade. É nessa perspectiva que entendemos a importância da clareza do professor e da professora sobre esses dizeres, sobre sua prática pedagógica e sobre o seu trabalho como um todo. A incompletude nos faz reconstruir sempre o que já foi dito, pensado e realizado. Nessa dimensão, o trabalho docente não está pronto e determinado, ele será sempre uma página escrita na história queiramos ou não.

## **BIBLIOGRAFIA**

- ANTONACCI, Maria Antonieta. *História em construção: recuperando um saber-fazer na escola de 1º grau*. In: LIGIA, Chiappini Leite; MARTINS, Maria Helena; SOUZA, Maria Lúcia Z. De Souza. *Reinventando o diálogo: Ciências e humanidades na formação do professor*. São Paulo: brasiliense, 1987.
- BITTENCOURT, Circe *Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História*. In: BITTENCOURT, Circe (org). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: contexto, 1998 – (Repensando o Ensino).

---

<sup>2</sup> Entrevista concedida via e-mail em abril de 2004. BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais: história: Secretaria de Educação Fundamental - Brasília: MEC/sef, 1998. Volume 5.

- HELPER, Nadir Emma. *A memória do ensino de História*. In: LENSKIJ, Tatiana; HELPER, Nadir Emma (Org.). *A memória e o ensino de História*. Santa Cruz do Sul: Eunic; São Leopoldo: ANPUH/RS, 2000.
- NEVES, Joana. *O ensino temático de História*. **Anais do IX Encontro Estadual de professores de História em Patos**, julho de 2000 em João Pessoa, apresentada no mini-curso: “Ensino Temático de História.”
- OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. *O direito ao passado (uma discussão necessária à formação do profissional de História)*. **Tese de Doutorado**, Recife, UFPF/UFPB, 2003.
- BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais: história: Secretaria de Educação Fundamental - Brasília: MEC/sef,1998. Volume 5.

## REPENSANDO O DOCUMENTO HISTÓRICO E SUA UTILIZAÇÃO NO ENSINO

Vera Cabana Andrade

CPII

No processo de construção do saber histórico, tanto historiadores como professores consideram imprescindível o trabalho com as fontes documentais, partindo-se do princípio firmado por Paul Veyne de que: “*por essência a história é conhecida através dos documentos.*”<sup>1</sup> Contudo, na reflexão acerca do fazer histórico e do fazer pedagógico, na sala de aula do Ensino Fundamental e Médio, destacam-se algumas questões relacionadas à concepção, ampliação e utilização do que se reconhece teórica e metodologicamente como *documento*.

O termo latino *documentum* assumiu, no fim do século XIX e início do XX, o significado de *prova* para os historiadores positivistas que apresentavam o *documento/texto* como fundamento do fato histórico, como testemunho escrito do historiador, apesar da subjetividade do historiador frente ao texto, como criticava, em tese, Fustel de Coulanges (1888, *La Monarchie Franque*): “*A única habilidade (do historiador) consiste em tirar dos documentos tudo o que eles contêm e em não lhes acrescentar nada do que eles não contêm. O melhor historiador é aquele que se mantém o mais próximo possível dos textos.*”

O primado da fonte documental textual se tornou forte elemento da análise histórica, não obstante a “história científica” permitir a utilização crítica do documento. Todavia, a definição do termo *documentum* foi retomada, ainda do latim, como derivado do verbo *docere* – ensinar, e neste contexto, embora sua concepção original tenha sido ratificada, seu conteúdo foi se modificando, a medida que seus limites de entendimento foram-se ampliando pelos historiadores dos *Annales*. Os pioneiros da “*nova história*” situaram a questão – “*Não há história sem documentos*” – em outras bases, para além do texto, como afirmam Samaran e Lefebvre.

Charles Samaran, enunciando os princípios do método histórico registra: “*Não há história sem documentos. Há que tomar a palavra documento no sentido mais*

---

<sup>1</sup> VEYNE, Paul. *Como se escreve a História*. Brasília:UNB, 1982.

*amplo, documento escrito, ilustrado, transmitido pelo som, a imagem, ou de qualquer outra maneira.*”<sup>2</sup>

Lucian Lefebvre, no seu curso de historiografia moderna na Sorbonne (1945-46), reafirmava que: “*Não há notícia histórica sem documentos (...) Pois se dos fatos históricos não foram registrados documentos, ou gravados ou escritos, aqueles fatos perderam-se.*” (1971, *La naissance de l’historiographie moderne*, p.17). Sua reflexão crítica sobre a questão reencaminha a análise para a necessidade de ampliar a noção de documento, quando reitera que: “*A história faz-se com documentos escritos, sem dúvida. Quando estes existem. Mas pode fazer-se, deve fazer-se sem documentos escritos, quando não existem. [Faz-se] Com tudo o que a habilidade do historiador lhe permite utilizar (...) Logo, com palavras. Signos. Paisagens e telhas. Com as formas do campo e das ervas daninhas. Com os eclipses da lua e a atrelagem dos cavalos de tiro. Com os exames de pedras feitos pelos geólogos e com as análises de metais feitas pelos químicos. Numa palavra, com tudo o que, pertencendo ao homem, depende do homem, serve ao homem, exprime o homem, demonstra a presença, a atividade, os gostos e as maneiras de ser do homem.*” (Artigo da Revista dos Annales, ed. 1953).

O alargamento do conteúdo do conceito de *documento/monumento* é retomado nos processos de balanços historiográficos e perspectivas, principalmente a partir das décadas de 70 e 90 do século XX: a *Nouvelle Histoire e o Passés Recomposés*. Na primeira coletânea, dirigida por Jacques Le Goff e Pierre Nora, obra clássica da historiografia francesa, que propôs Novos Objetos, Novas Abordagens e Novos Problemas para o fazer histórico, o próprio Le Goff elucida: “*Uma estatística, uma curva de preços, uma fotografia, um filme, ou para um passado mais distante, um pólen fóssil, uma ferramenta, um ex-voto são para a História Nova, documentos de primeira ordem.*”<sup>3</sup>

Vinte anos após o *Faire de l’histoire*, nova obra coletiva, organizada por Jean Boutier e Dominique Julia, reapresenta e atualiza as questões inerentes ao fazer histórico; a volta ao arquivo e ao documento bruto, a especificidade da narrativa histórica e a noção de sentido da História. O caráter inovador dessa coletânea começa pela proposta do próprio título e subtítulo: “*Passados recompostos: campos e canteiros*

---

<sup>2</sup> SAMARAN, Charles. (org) *L’histoire et ses méthodes*. In: Encyclopédia La Pléiade. Paris: Gallimard, 1961. v. XV. P. XII.

<sup>3</sup> LE GOFF, Jacques. *A História Nova*. (org) São Paulo: Martins Fontes, 1990. p. 28.

*da História.*”<sup>4</sup> Passados no plural, indicando uma variedade e multiplicidade de tempos, e recompostos, no dizer do Professor Francisco Falcón: “*refeitos mas não exatamente reconstituídos ou simplesmente revelados.* Por outro lado, continua o Professor, “*a idéia de campos vale como afirmação da pluralidade dos espaços postos à disposição do conhecimento histórico, o sem sentido das fronteiras rígidas e as possibilidades infinitas das trocas com os campos vizinhos – das ciências humanas e sociais.*”<sup>5</sup>

A partir dessas proposições teóricas, podemos pressupor que a leitura de um recorte do passado, isto é, o exercício de estabelecer o diálogo entre o passado e o presente, se desenvolve em torno da documentação e do lugar socio-institucional de produção do conhecimento. A hierarquização das fontes documentais se (re)organizam na confluência das fronteiras da produção dos saberes (história, sociologia, antropologia, geografia, etc), na (re)definição dos objetos e métodos da História, na dilatação dos campos da memória coletiva, na categorização dos lugares de memória e na (re)construção da relação das temporalidades do passado/presente. Ou seja, o inverso do estudo do passado morto, acabado, afastado do presente pela tradição positivista. A exclusão do presente do campo da História justificada, na interpretação positivista, pela pretensa falta de objetividade e cientificidade atribuída à sua análise, é refutada pelo Professor Marcos Silva, quando afirma que: “*o historiador do presente aparece não como um intérprete que fala em nome da objetividade, mas como um agente da historicidade que, inevitavelmente, também se interpreta.*” (1987, *O puro objeto e a vontade de impotência*).

A intervenção do historiador no passado começa quando ele escolhe um documento num conjunto de dados e constrói um objeto de análise, ponto de partida do seu ofício de historiador. O documento como construção histórica é resultante de uma época, de uma sociedade que o produziu, o manipulou ou o silenciou. Como conclui Jacques Le Goff: “*O documento é uma coisa que fica, que dura, e o testemunho e o ensinamento (para evocar a etimologia) que ele traz devem ser em primeiro lugar analisados desmistificado-lhe o seu significado aparente. O documento é monumento. Resulta do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro – voluntária ou involuntariamente – determinada imagem de si próprias.*”<sup>6</sup>

---

<sup>4</sup> BOUTIER, Jean e JULIA, Dominique (org) *Passados recompostos: campos e canteiros da História.* Rio de Janeiro: EdUFRJ / Ed FGV, 1998.

<sup>5</sup> Idem. Apresentação. p. 10 e 11.

<sup>6</sup> LE GOFF, Jacques. *Documento/Monumento.* In: Enciclopédia Einaudi. *Memória e História.* Lisboa: DIFEL, s/d. p. 103.

Transpondo a questão do fazer histórico para o fazer pedagógico podemos partir da apropriação da conhecida frase de Pierre Vilar – *A história fala da história* – uma vez que entendemos que a *história-disciplina* e a *história-matéria* devam existir de forma correlacionada, pois, principalmente na atualidade, é impossível pensar a Escola como mera instituição reprodutora do saber, a medida que se transforma, cada dia mais, em espaço complexo de poder e saber. Considerando que “*o ato educacional é fundamentalmente um ato político,*” como afirmava Paulo Freire, e que a escola na sua dimensão democrática deve atender a alunos provenientes de todas as camadas sociais, a Professora Circe Bittencourt adverte que: *as propostas curriculares devem responder ao desafio de construir um conhecimento histórico significativo, cujas problemáticas formuladas são aquelas vividas pela sociedade brasileira que, evidentemente, não se identificam com uma História restrita a um passado [pronto, único e homogêneo] de valorização de uma elite.*”<sup>7</sup>

Ensinar História hoje – história como construção, diálogo passado/presente, problematização de questões oriundas do presente mas que se apresentam em diferentes tempos históricos – nos parece, encerra uma questão básica: Como ensinar os alunos a pensar historicamente? Em outras palavras: como direcionar as ações pedagógicas no sentido do desenvolvimento do pensamento histórico dos alunos? Sem dúvida, tarefa das mais complexas, considerando que o exercício mental de pensar historicamente não é uma capacidade inata, ou mesmo dada, mas sim uma forma de raciocinar adquirida através da prática sistemática e específica de operações cognitivas e afetivas. Tarefa das mais difíceis para o professor formado na história tradicional – visão evolucionista do tempo linear e da narrativa cronológica, onde o antes explica o depois – e que não foi “educado”, aqui entendido como sinônimo de treinado e/ou preparado para “*perceber a dimensão temporal das ações humanas manifestas, no presente, sob as mais diferentes formas, [o que] aumenta a dificuldade de problematizar a relação presente, passado, futuro*”<sup>8</sup> argumenta a professora Lana Mara.

As novas concepções pedagógicas paralelas aos novos aportes teóricos e metodológicos da História legitimam o uso escolar do documento histórico, não apenas como suporte informativo, mas aqui entendido como: “*todo conjunto de signos, visual,*

---

<sup>7</sup> BITTENCOURT, Circe. *Identidade Nacional e Ensino de História do Brasil*. In: KARMAL, Leandro (org) *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. São Paulo: Contexto, 2003. p. 198.

<sup>8</sup> SIMON, Lana Mara de Castro. *A temporalidade histórica como categoria central do pensamento histórico: desafios para o ensino e a aprendizagem*. In: ROSSIE, Lucia Sabongi e ZAMBONI, Ernesta. *Quanto tempo o tempo tem?* Campinas: São Paulo: Ed. Alínea, 2003. p. 116.

*textual, produzido numa perspectiva diferente da comunicação de um saber disciplinar, mas utilizado com fins didáticos.*” (1992, INRP)

O trabalho do professor-pesquisador tem início com o planejamento pedagógico, quando seleciona conteúdos, libertando-se da tirania conteudística dos programas – priorizando a construção de conceitos, a análise do contexto temporal, aplicação de categorias e emprego específico de vocábulos; quando faz a opção pela criatividade na sala de aula – experimentando novas e diferentes metodologias e utilizando diversos recursos pedagógicos. No cotidiano da sala de aula, problematiza o ensino, colocando questões do universo acadêmico e da vivência dos alunos, fazendo com que o conteúdo, tantas vezes completamente externo e estranho a vida deles, adquira significado para os educandos. Especificamente inerente ao nosso tema, orienta seus alunos a construir o sentido da História através da observação, descrição, comparação e análise dos documentos. Ao escolher um documento, ao qual também atribui um valor de testemunho, sugere um procedimento didático capaz de conduzir seus alunos à superação da compreensão do documento como prova real, passando a ser entendido como fonte, isto é, marca(s) do passado, fragmentos de memória, vestígios de um tempo vivido, indícios de situações vividas, representação de uma época: *“elementos que possibilitam a construção de saberes e significados que não existem em si mesmos, mas a partir de problemáticas, olhares e questões que lhe são colocadas,”* na definição da Professora Maria Auxiliadora Schmidt<sup>9</sup>.

A nova concepção de *documento*, que explicita sua utilização para muito além da mera função de ilustração e/ou motivação, aponta para o redirecionamento da atividade didática do professor como condutor do processo ensino-aprendizagem. Em contato com os *documentos*, professores e alunos constroem, no ato de ensinar e aprender, as relações e representações entre o passado e o presente, numa experiência possível de leitura do mundo. O ensino de História a partir do trabalho com fontes documentais possibilita, ainda, a professores e alunos identificarem, recuperarem, registrarem e (re)significarem no cotidiano vivido as marcas do passado.

Na atualidade, as principais discussões acerca do ensino de História encaminham a análise da questão da utilização de diferentes documentos como fundamento do método de ensino: *“o desafio de usar diferentes documentos como fonte de produção*

---

<sup>9</sup> SCHIMIDT, Maria Auxiliadora. *A formação do professor de História e o cotidiano na sala de aula*. In: BITTENCOURT, Circe.(org) *O saber histórico na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. São Paulo: Contexto, 2003. p.62.

*para o conhecimento histórico e também como veículo para o ensino da História (...) com o objetivo de construir propostas de ensino identificadas com as expectativas dos alunos.*”<sup>10</sup>

Concluindo, chamamos atenção para algumas questões presentes no cotidiano escolar: 1ª) a necessária reflexão sobre a pesquisa e o ensino como faces de um mesmo fazer histórico/pedagógico, a medida que qualquer prática pedagógica nasce de uma concepção teórica; 2ª) o necessário entendimento dos limites e das possibilidades de renovação do ensino nos níveis fundamental e médio, que ocorre, impreterivelmente, no interior do projeto político-educacional institucional; 3ª) a necessidade de dar significado ao ensino de História e aos fazeres e saberes de professores e alunos, com ênfase nos processos de construção de conhecimento e não no produto final; 4ª) a necessária renovação da concepção de documento histórico pressupõe o repensar de sua utilização em sala de aula, em consonância com as linguagens contemporâneas. Estes questionamentos nos remetem a grande questão do debate atual: a formação continuada do professor, em suas dimensões de necessidade e prioridade, de direito e dever.

---

<sup>10</sup> SCHIMIDT, Maria Auxiliadora e CAINELLI, Marlene. *Ensinar História*. São Paulo: Scipione, 2004. (Pensamento e ação no magistério) p. 105.



**A DIMENSÃO PRÁTICA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE HISTÓRIA:  
CONTRIBUIÇÕES PARA UMA ANÁLISE DE SENTIDOS  
NA LEGISLAÇÃO ATUAL**

Everardo Paiva de Andrade<sup>1</sup>

*Licenciado em História e Doutorando FE-UFF (FAFIC)*

Ana Cléa Braga Moreira Ayres

*Doutoranda FE-UFF (FFP-UERJ)*

Sandra L. Escovedo Selles

*FE-UFF*

**Primeira Contribuição**

Compreende-se que a preparação de professores, além de uma história que é possível recuperar, articula-se também através de modelos e de práticas de formação. A Reforma em curso, no Brasil, desencadeada a partir da promulgação da LDB e cujo arsenal compõe-se de Pareceres e Resoluções do CNE, além de documentos produzidos pela comunidade acadêmica chamada a participar (ainda que precariamente, no ritmo imprimido pelas autoridades e em espaços insuficientes, permeados por silêncios, compreendidos como “*permissão não utilizada para falar*”<sup>2</sup>), constitui, portanto, *um modelo* de formação e sugere um determinado conjunto de *práticas*, ou melhor, ancora-se em determinada concepção de *prática*.

Contudo, essa concepção não emerge claramente dos textos legais, fato ainda mais agravado pela própria polissemia do termo “*prática*”. Estabelecendo um mínimo de 800 horas para a formação *prática*, por exemplo, divididas ao meio entre “*prática como componente curricular*” e “*estágio curricular supervisionado de ensino*”, a Resolução nº 2/2002, do CNE, multiplica seus sentidos. Só aí é possível entrever níveis ou dimensões de um mesmo conceito (ou serão conceitos diferentes, abrigados numa mesma expressão verbal?). De acordo com LINHARES & SILVA (2003),

---

<sup>1</sup> Este trabalho contou com importantes interlocutores no Programa de Pós-Graduação da FE-UFF. Nossos especiais agradecimentos a Márcia Serra Ferreira (FE-UFRJ), Mariana Lima Vilela (FE-UFF), Margarida Gomes (CAP-UFRJ), Daniele Tavares (FE-UFF) e Marcele Xavier Torres (FAFIC).

<sup>2</sup> LINHARES, C. & SILVA, W.C. da. Formação de professores: a travessia crítica de um labirinto legal. Brasília, Plano, 2003. p. 16. Para simplificar, todas as referências aos pareceres e resoluções são deste livro.

“a concepção de formação prática desenvolvida por meio de estágios encontra resistência em várias IES. O componente “prática”, que permanece indefinido na Resolução e para o qual se devem destinar 400 horas no mínimo, encontra-se separado do “estágio”, que não deixa de ser, ou melhor, que é claramente uma modalidade de formação prática, o que gera confusão”<sup>3</sup>.

Nosso objetivo aqui é, portanto, operar uma espécie de exegese do termo *prática*, ao menos no universo de suas possibilidades na legislação atual<sup>4</sup>, ficando para outro momento uma pesquisa mais ampla sobre os significados de *prática* em outros contextos<sup>5</sup>. Para tanto, vamos inicialmente considerar três sentidos gerais possíveis para, em seguida, destacar passagens da legislação onde o termo aparece, discutindo brevemente seus significados situados. Antes, porém, vale lembrar que este problema é particularmente importante no campo educacional, talvez por conta da exigência de intervenção e do ímpeto reformista presente nas Ciências da Educação. No *Prefácio* à obra fundamental de ROMANELLI (1997), Francisco Iglésias enuncia de modo cristalino que “na denúncia das distorções na educação está o desejo de reforma”<sup>6</sup>.

Consideremos então os três principais sentidos com que o termo “*prática*” pode freqüentar os textos legais. Em primeiro lugar, como *princípio* numa *dimensão filosófica*, a prática constitui uma unidade com a teoria na produção tanto do conhecimento quanto da própria condição humana. Marx e Engels expressam esse sentido de *práxis* sustentando que: “As idéias nunca podem executar coisa alguma. Para a execução das idéias são necessários homens que ponham em ação uma força prática”<sup>7</sup>.

Assim, a prática é sempre *práxis* no humano, e nunca somente ação descolada de significados. Isto tanto no âmbito da consciência (do senso) comum ou não teoricamente fundamentada, quanto na consciência filosófica ou teoricamente fundamentada. Mas a prática é também *práxis*, em unidade indissolúvel com a teoria, no processo da produção de conhecimentos e saberes, seja porque toda pesquisa ou atividade cognitiva tem sempre um fazer (não se trata apenas de um movimento virtual

---

<sup>3</sup> Idem, ibidem, p. 57.

<sup>4</sup> Mais especificamente, os Pareceres 9 e 28 / 2001 e as Resoluções 1 e 2 / 2002, do CNE.

<sup>5</sup> Sobre o assunto, ver PIMENTA, S.G. *O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?* 5ª ed., São Paulo, Cortez, 2002. 200 p.

<sup>6</sup> ROMANELLI, O. de O. *História da educação no Brasil (1930-1973)*. 19ª ed., Petrópolis, Vozes, 1997. p. 9.

<sup>7</sup> MARX, K. & F. ENGELS, cit. p. RIBEIRO, M.L.S. *Educação escolar: que prática é essa?* São Paulo, autores Associados, 2001. p. 35.

de teorias que se procuram), seja mesmo pela dimensão ontológica do conhecimento, que o remete sempre ao ser ou à coisa em si, existente fora dele<sup>8</sup>.

Mas a *prática* implica também, em segundo lugar, num sentido de *ação*, numa dimensão propriamente *profissional*, na medida em que toda profissão pressupõe a utilização *prática* de conhecimentos previamente adquiridos, além da construção de um *saber prático*, na ação, que se constitui numa espécie de patrimônio coletivo (mesmo que apropriado individualmente) sob a forma de um *saber da experiência*. A articulação entre esse *saber adquirido* na formação e o *saber construído* na experiência ou no exercício da profissão é uma questão central em toda aprendizagem profissional. No caso concreto da Reforma da formação de professores, a proposta oficial pretende dar conta dessa articulação através dos conceitos de “*simetria invertida*” e de “*aprendizagem por competências*”<sup>9</sup>.

Nesse caso, então, o termo “*prática*” remete à ação profissional docente ou ao movimento por meio do qual o professor atualiza um saber em seu trabalho cotidiano. Recupera-se aqui, obviamente, o sentido anterior de *práxis*, na medida em que o trabalho não é um agir irrefletido, mas uma ação que mobiliza e articula *saberes da formação e saberes práticos ou da experiência*, produzidos na prática, mas sempre considerados numa dimensão dinâmica, de modificação da realidade. Referindo-se a esses “*saberes experienciais*”, TARDIF (2002) afirma que

“eles não se superpõem à prática para melhor conhece-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente (...). Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação”<sup>10</sup>

Outro é o caso, finalmente, da prática numa *dimensão curricular* ou, nos termos do Parecer nº 9 do CNE, da “*prática como componente curricular*”: nesse caso, embora ela também possa ser considerada como um *saber*, trata-se de um saber que remete à ação, quer se antecipe à ou se construa a partir da ação, existindo em si mesmo e disponível para uso, embora num dado momento possa não estar em plena mobilização. Trata-se, de fato, de um repertório de saberes situados, potencialmente utilizáveis, razoavelmente sistematizados, constituindo algo próximo daquilo que SHULMAN

---

<sup>8</sup> CARDOSO, C.F. Uma introdução à História. 5ª ed., São Paulo, Brasiliense, 1986. p. 121.

<sup>9</sup> Cf. especialmente Parecer CNE / CP nº 9, in: LINHARES & SILVA (2003), pp. 100-101.

<sup>10</sup> TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, Vozes, 2002. p. 49.

(1987) denomina de *conteúdo pedagógico* ou *conteúdo pedagogizado* (“*pedagogical content knowledge*”)<sup>11</sup>.

Além disso, esse “*modo de se fazer a prática*”, de que fala especialmente o Parecer CNE CP nº 28 / 2001, que juntamente com o “*estágio curricular supervisionado de ensino*” aparece como um dos dois “*componentes próprios do momento do fazer*”, deve permitir ao formando empreender, também, i) uma “*busca de significados na gestão, administração e resolução de situações*” “no ambiente escolar; ii) uma articulação com “*os órgãos normativos e com os órgãos executivos do sistema*” e, ainda; iii) com as “*agências educacionais não-escolares*” (representação profissional, famílias dos alunos etc).

Em face do exposto, parece possível, desde já, reunir elementos para enfrentar o seguinte problema: quais seriam as possibilidades de entendimento do que, por vezes, aparece genericamente denominado como “*prática pedagógica*”, tanto na institucionalização da Reforma quanto fora dela, referindo-se ao trabalho no magistério? Ora, essa parece ser exatamente uma expressão de síntese, reunindo os três significados mencionados até aqui: i) como práxis, isto é, parte de uma unidade indissolúvel com a teoria e, portanto, princípio essencial da docência, numa dimensão filosófica; ii) como ação, propriamente dita, no exercício cotidiano do ofício, numa dimensão profissional e, finalmente; iii) como saber que constitui um repertório de saberes que tornam menos incerto e mais possível o indeclinável compromisso com a docência.

## **Segunda Contribuição**

Os recentes terremotos provocados pela legislação que vem transformando a formação de professores no Brasil, desde meados da década de 1990, tem um alvo a atingir e, portanto, uma torre a derrubar: em busca de uma identidade própria, comum a todas as licenciaturas, por contraste com a especificidade dos diversos bacharelados, trata de desconectar a formação de professores da formação de pesquisadores e produtores de conhecimento nas áreas específicas, sob o argumento de que é pedagógica e profissionalmente indispensável demolir o famigerado “*modelo 3 + 1*”.

Se a Reforma acerta o alvo, e é difícil ignorar igualmente o alvo e o tiro<sup>12</sup>, deixa, no entanto, um grito parado no ar: o novo paradigma que propõe para a formação será

---

<sup>11</sup> SHULMAN, L. S., cit. p. ANDRADE, E.P. Mais história e ainda mais docência (Por uma epistemologia da prática docente no ensino de história). Campos dos Goytacazes, FAFIC, 2002. pp. 150 e 227.

melhor, então, do que aquele que se procura superar e esquecer? Difícil dizer, especialmente se não nos prendemos ao passado apenas por um vínculo (e um vício) de origem: o fato de termos nascidos juntos, professores das disciplinas para a Educação Básica e pesquisadores para a produção do conhecimento “*desinteressado*” nas ciências e humanidades, no contexto de fundação tardia da universidade, no Brasil.

Este brevíssimo texto não tem a ambição de possuir a resposta. Procura apenas enumerar algumas críticas que andam circulando nas cabeças e nas bocas de quem se preocupa, sincera e profissionalmente, com os destinos da formação de professores. Algumas críticas já estão publicadas, por isso são mais conhecidas e mais bem assentadas. Outras, apenas sussurradas, estão menos fundamentadas e mais imprecisas, motivo pelo qual ainda não se pode avaliar sua propriedade e seu alcance. Constituem, por assim dizer, críticas ainda em processo... Vamos, pois, a elas.

01. Os pareceres que fundamentam o arsenal da reforma, parte integrante do que a literatura vem denominando de “*labirinto legal*”, empenham-se em construir um passado para si próprios, em cuja lógica apareçam como a irrupção do “*novo*” na ordem dos fatos<sup>13</sup>. No contexto pós-industrial e pós-moderno, de redemocratização e resgate da cidadania, característico da década de 1980, as novas condições impõem a criação de uma nova escola e engendram os materiais para uma nova concepção de um novo professor. Este novíssimo gênese produziu uma primeira geração de reformas no campo educacional, entre a Constituição de 1988 e a LDB de 1996, ingressando, desde então, numa segunda geração cujo foco principal parece ser a formação de professores.

02. Essa “*obsessão pelo novo*”, traduzida numa política de “*terra arrasada*” que simplesmente desqualifica e descarta o passado, expressão do “*velho*” que se quer finalmente abandonar, faz com que a fundamentação dos textos normativos procure evidenciar o caráter necessário, inexorável e unívoco das mudanças em curso. Assim, muda-se a formação de professores porque muda a educação básica, porque mudou a sociedade brasileira e, afinal de contas, porque o mundo já não é mais o mesmo.

---

<sup>12</sup> “*As questões a serem enfrentadas na formação são históricas. No caso da formação nos cursos de licenciatura, em seus moldes tradicionais, a ênfase está contida na formação nos conteúdos da área, onde o bacharelado surge como a opção natural que possibilitaria, como apêndice, também, o diploma de licenciado. Nesse sentido, nos cursos existentes, é a atuação do físico, do historiador, do biólogo, por exemplo, que ganha importância, sendo que a atuação destes como ‘licenciados’ torna-se residual e é vista, dentro dos muros da universidade, como ‘inferior’, em meio à complexidade dos conteúdos da ‘área’, passando muito mais como atividade ‘vocacional’ ou que permitiria grande dose de improviso e autoformulação do ‘jeito de dar aula.’”*. Cf. Parecer CNE/CP nº 9/2001, in: LINHARES & SILVA (2003), p. 89.

<sup>13</sup> Sobre o “*labirinto legal*”, ver especialmente LINHARES & SILVA (2003).

03. Neste contexto de *reforma total*, em que as estruturas educacionais vão-se adequando às novas estruturas sociais e culturais globais, a formação de professores, também, para adequar-se, deve se reformar, tanto no campo institucional quanto no campo curricular. Está implícito, portanto, o princípio de que os professores devem ser formados na perspectiva conservadora de adequação à ordem, e não de sua transformação. Por isso mesmo, importantes experiências instituintes em formação de professores e mesmo a cultura de formação produzida e acumulada por formadores, também devem ser esquecidas.

04. Ao fazer a crítica do *modelo 3 + 1* e propor seu desarme, a reforma passa de passagem por sobre algumas questões que talvez valesse a pena considerar com mais cautela, sobretudo ao:

a) desarticular a formação de professores e a formação de produtores de conhecimentos nas “*áreas*” específicas, o que, se não significa em si mesmo uma desarticulação entre teoria e prática (parece descartada essa crítica ingênua, posto que há teorias e práticas tanto na docência quanto na pesquisa básica), *na prática* descompromete os professores dos rumos da produção de conhecimento na área ou ciência de referência;

b) desconsiderar relações historicamente constituídas entre universidade e escola, descartadas em meio a um passado integralmente descartável;

c) ignorar a situação concreta da formação dos profissionais que atuam na formação de professores (os formadores dos professores), cuja história profissional e de formação pertence a um modelo disciplinar que não parece prestes a naufragar (embora não sejam poucas ou desprezíveis as críticas a ele dirigidas, inclusive oriundas do próprio meio acadêmico);

d) apontar abstratamente para saberes e práticas que, sem que estejam constituídos e sem que se perceba num horizonte próximo a articulação concreta de pesquisas que visem a sua produção em quantidade e qualidade suficientes, não estão propriamente disponíveis (tanto saberes e práticas quanto seus sujeitos), para imediata utilização na formação;

05. Ainda que se possa admitir, finalmente, algum avanço na Reforma, em relação aos abismos entre teoria e prática (como princípio filosófico), entre formação e prática (como ação profissional) e entre conteúdos e práticas (como saberes curriculares), implícitos no *modelo 3+1* e suas variações, o novo paradigma parece apontar para uma excessiva ancoragem na prática, por exemplo, ao tomar as idéias de

“competência” e de “simetria invertida” como conceitos-chave e princípios orientadores nucleares da nova formação. O resultado é que a aventura intelectual fica secundarizada e a dimensão política da formação naufraga em face de uma concepção utilitária que bem poderia ser qualificada como uma “*formação de resultados*”.

### **Terceira Contribuição**

#### **a) Generalidades**

O objetivo neste ponto é simples: já que, no item anterior, terminou-se por identificar no novo paradigma uma “*excessiva ancoragem na prática*”, motivo pelo qual se fala numa “*reforma de resultados*”, pretende-se, agora, buscar referências à *prática*, em geral, nos textos normativos da Reforma, especialmente Pareceres nº 9 e nº 28 / 2001, do CNE / CP. O que se pretende é transcrever a referência ou registrar o mais fielmente possível seu significado, evitando, por hora, a interferência de juízos e opiniões. O momento é de ouvir o documento, de deixá-lo falar por si mesmo.

Note-se, no entanto, que é importante ter em mente que a Reforma proclama insistentemente a necessidade de se criar uma identidade própria para a Licenciatura. Os dois fragmentos a seguir ratificam esse fato. Primeiro, a colocação do problema:

“As questões a serem enfrentadas na formação são históricas. No caso da formação nos cursos de licenciatura, em seus moldes tradicionais, a ênfase está contida na formação nos conteúdos da área, onde o bacharelado surge como a opção natural que possibilitaria, como apêndice, também o diploma de licenciado. Nesse sentido, nos cursos existentes, é a atuação do físico, do historiador, do biólogo, por exemplo, que ganha importância, sendo que a atuação destes como ‘licenciados’ torna-se residual e é vista, dentro dos muros da universidade, como ‘inferior’, em meio à complexidade dos conteúdos da ‘área’, passando muito mais como atividade ‘vocacional’ ou que permitiria grande dose de improviso e autoformulação do ‘jeito de dar aula’” (p. 89).

Sendo assim, detectado este problema, que é a “*inferioridade*” atribuída à licenciatura em face da complexidade da formação no bacharelado, o legislador ergue a espada. Agora a solução prescrita:

“O processo de elaboração das propostas de diretrizes curriculares para a graduação, conduzido pela SESu, consolidou a direção da formação para três categorias de carreiras: Bacharelado Acadêmico, Bacharelado Profissionalizante e Licenciatura. Dessa forma, a Licenciatura ganhou,

como determina a nova legislação, terminalidade e integralidade própria em relação ao Bacharelado, constituindo-se um projeto específico. Isso exige a definição de currículos próprios da Licenciatura que não se confundem com o Bacharelado ou com a antiga formação de professores que ficou caracterizada como modelo ‘3+1’” (p. 80).

Quer dizer, então, que pelo novo paradigma a ênfase não deverá estar mais nos “conteúdos da área”. Onde estará, então? O documento responde um pouco mais adiante:

“Nos cursos de formação para as séries finais do ensino fundamental e ensino médio, a inovação exigida para as licenciaturas é a identificação de procedimentos de seleção, organização e tratamento dos conteúdos, de forma diferenciada daquelas utilizadas em cursos de bacharelado; nas licenciaturas, os conteúdos disciplinares específicos da área são eixos articuladores do currículo<sup>14</sup>, que devem articular grande parte do saber pedagógico necessário ao exercício profissional e estarem constantemente referidos ao ensino da disciplina para as faixas etárias e as etapas correspondentes da educação básica” (p. 116).

Contra o modelo existente de graduação que subordina a Licenciatura ao Bacharelado, propõe-se resgatar a especificidade pela via da autonomização da Licenciatura pautada, do ponto de vista curricular, em novos procedimentos de seleção, organização e tratamento dos conteúdos, senão propriamente em conteúdos de uma outra natureza.

#### ***b) Parecer CNE / CP n° 9 / 2001<sup>15</sup>***

##### ***b.1) Estrutura do Parecer: A produção do passado***

O documento divide-se em duas partes: o Relatório, produzindo o passado, seguido do Voto, contemplando o futuro. Ao produzir o passado, reafirmam-se compromissos com características e princípios tomados de empréstimo ao movimento de educadores, em tese ausentes da formação tradicional, tais como: i) o desenvolvimento de “*práticas investigativas*” como princípio, ii) a docência como base, articulando teoria e prática. iii) tal articulação, “*inclusive mediante a capacitação em serviço*” (p. 86), como fundamento metodológico e, finalmente, iv) a recuperação das

---

<sup>14</sup> Ver, especialmente, as “*diretrizes para a organização da matriz curricular*”, na última parte do documento. Cf. LINHARES & SILVA (2003), pp. 120-126.

<sup>15</sup> As referências de pp. são sempre de LINHARES & SILVA (2003).



“*aprendizagens significativas*”, considerado essencial na Educação Básica, também como fundamento da formação:

“para construir junto com os seus futuros alunos experiências significativas e ensina-los a relacionar teoria e prática, é preciso que a formação de professores seja orientada por situações equivalentes de ensino e de aprendizagem” (p. 87).

Ainda nesse contexto de produção do passado, a Reforma deverá enfrentar os *problemas da formação tradicional* de professores nos campos institucional e curricular. Um dos principais problemas, neste último campo, é o que denomina de “*concepção restrita de prática*” (prática ativista ou praticista). A caracterização que dele faz o documento aproxima-se do que outros autores chamam de “*modelo da racionalidade técnica*”, embora essa expressão não esteja presente aqui. Trata de separar *teoria e prática* em dois pólos complementares, mas distintos: i) o das aulas, que supervaloriza o conhecimento teórico, prescritivo e analítico, a ser aplicado posteriormente (“*visão aplicacionista da teoria*”), e; ii) o do estágio, que supervaloriza o fazer pedagógico entendido como aplicação de teorias (“*visão ativista da prática*”). Qual a alternativa que a legislação apresenta ao problema? Propõe-se, então, partir da “*prática como componente curricular*”, isto é, de uma concepção de prática “*como dimensão do conhecimento*”, envolvendo e articulando tanto i) uma reflexão sobre a atividade profissional (aulas), quanto; ii) um exercício da atividade profissional (estágio). Nesse sentido, finalmente, o conceito de *prática* (ou melhor, as *práticas como componentes curriculares*) emerge como elemento integrador do currículo, nas dimensões dos conteúdos e do estágio (papel esse que já vinha sendo reservado, discursivamente, à *prática de ensino* nesses últimos tempos que antecederam aos Pareceres). V. pp. 94-95.

### ***b.2) Estrutura do Parecer: A contemplação o futuro***

Feito o diagnóstico dos problemas, o documento inicia sua proposta para o novo paradigma formulando seus **princípios norteadores**. O **primeiro** princípio trata da **nuclearidade da concepção de competência**. Partindo da idéia de que a noção de competência é fundamental para o estabelecimento de um novo profissionalismo, posto que não basta “*ter conhecimentos*”, mas é preciso saber mobilizá-los e transformá-los em ação, insiste em que essa noção deverá ser fundamental também para a formação, na

medida em que *“permite a articulação entre teoria e prática e supera a tradicional dicotomia entre essas duas dimensões”*. Refletindo-se, pois, em todos os aspectos da formação mediante uma *“ação teórico-prática”* (fórmula: *“toda sistematização teórica articulada com o fazer e todo fazer articulado com a reflexão”*); isto é uma *“formação de resultados”*, onde não há espaços para maiores vãos intelectuais desinteressados!), *“o desenvolvimento de competências pede uma outra organização do percurso de aprendizagem, no qual o exercício das práticas profissionais e da reflexão sistemática sobre elas ocupa um lugar central”*. Ver pp. 100-101.

O **segundo** princípio trata da necessidade de **coerência entre a formação oferecida e a prática esperada** do futuro professor. Partindo da constatação de que: i) na formação, o professor aprende a profissão em um lugar similar ao que vai atuar depois, mas em situação invertida, além de que; ii) na socialização escolar anterior, já tenha vivido como aluno a etapa onde irá atuar como professor, o texto propõe o conceito de *“simetria invertida”* para descrever o fato de que essa dupla experiência como aluno *“é constitutiva do papel que exercerá futuramente como docente”*, sem que isso signifique *“infantilizar a educação do professor”*. Ver p. 101.

Ao estabelecer as diretrizes para a organização do curso, além de referir-se explicitamente às competências que deverão nortear essa organização, refere-se também aos *âmbitos de conhecimento para o desenvolvimento profissional*, como requisitos para a construção de competências. Um desses âmbitos é o *“conhecimento da experiência”*, construído *na e pela* experiência (em condições de trabalho) e não *sobre* ela (como aprender uma teoria ou um conceito). Alerta, no entanto, para a necessidade de enriquecer esse conhecimento por intermédio da reflexão sistemática.

Finalmente, partindo do princípio metodológico geral de que *“todo fazer implica uma reflexão e toda reflexão implica um fazer”*, ao estabelecer diretrizes para a organização da matriz, o Parecer propõe a definição de espaços e tempos para as *práticas*, cujo objetivo é antecipar, ainda na formação, mediante situações didáticas planejadas, problemas característicos da atuação profissional. Esses tempos e espaços incluem: i) o *interior das áreas ou disciplinas*, trabalhando suas dimensões práticas (aplicação ao mundo, didática específica); ii) uma *coordenação da dimensão prática*, que não depende apenas da observação direta, podendo ser conduzida até a formação mediante tecnologias, narrativas, simulações etc, e; iii) o *estágio curricular supervisionado de ensino*, na escola, a partir da segunda metade do curso, envolvendo todos os formadores.

c) *Parecer CNE / CP n° 28 / 2001*<sup>16</sup>

Tratando da duração e da carga horária das Licenciaturas, envolvendo elementos obrigatórios e facultativos articulados entre si, este Parecer procura distinguir *prática de ensino de estágio*:

“No caso de prática de ensino, deve-se respeitar o art. 65 da LDB, verbis:

“A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas.”

“Logo, um mínimo de 300 horas de prática de ensino é um componente obrigatório na duração do tempo necessário para a integralização das atividades acadêmicas próprias da formação docente.

“Além disso, há a obrigatoriedade dos estágios” (A seguir, discute a normatização dos estágios...) “A Lei n° 6.494/77, modificada pela Medida Provisória n° 7.709/98, e o seu Decreto regulamentador n° 87.497/82 ao serem recebidos pela Lei n° 9.346/96 exigem, para o estágio supervisionado de ensino, um mínimo de 1 (um) semestre letivo, ou seja, 100 dias letivos” (p. 138-139). Conclui-se, pois, que existem duas exigências distintas: 300 horas para a prática de ensino e 100 dias letivos para o estágio curricular supervisionado de ensino.

O Parecer cuida, também, de justificar a extensão da carga horária da *prática de ensino*, para além das 300 horas da LDB: i) discutindo a relação entre prática (“fazer algo”) e teoria (“significar”), como princípio que perpassa todos os componentes curriculares, e ii) falando em “vários modos de se fazer a prática”: seja a “prática como componente curricular”, propriamente dita (antiga *prática de ensino*), seja como “estágio curricular supervisionado de ensino” (ou somente *estágio*).

A prática sob a forma de “prática como componente curricular”: i) fala de sua articulação, com o “projeto pedagógico” do curso e da necessidade de sua presença ao longo de toda a formação; ii) diz o que, de fato, inclui: a) uma “busca de significados na gestão, administração e resolução de situações” no ambiente escolar, mas também, transcendendo seus muros; b) a articulação, por um lado, “com os órgãos normativos e com os órgãos executivos do sistema” e; c) por outro lado, com “agências educacionais não-escolares” (representação profissional, famílias de estudantes etc); iii) finalmente, conclui sobre a necessidade de se acrescentar mais 100 horas sobre o mínimo legal (o

---

<sup>16</sup> As referências de pp. são sempre de LINHARES & SILVA (2003).

que, então, permite associar, claramente, as “*práticas como componentes curriculares*” à prática de ensino que até então se fazia e de que trata a LDB, que não se confunde com o estágio). Cf. pp. 141-142.

A prática sob a forma de “*estágio curricular supervisionado de ensino*”: i) define como a relação pedagógica entre “*alguém que já é um profissional*”, um “*aluno estagiário*”, um “*ambiente institucional de trabalho*” e um “*período de permanência*”, como um modo especial de “*capacitação em serviço*”; ii) formula três objetivos principais: a) o “*conhecimento do real em situação de trabalho*”; b) a verificação e prova da realização das competências exigidas, “*especialmente quanto à regência*” e, enfim; c) o acompanhamento de momentos e aspectos de organização da vida escolar (elaboração do projeto pedagógico, matrícula, organização de turmas, horários e espaços etc); iii) quanto ao tempo, deve ser concentrado, consolidado a partir da segunda metade do curso, expresso não necessariamente em dias letivos mas em carga horária (400 horas e não mais 100 dias letivos). Cf. pp. 142-145.

A esses dois “componentes curriculares próprios do momento do fazer” o Parecer contrapõe o “componente curricular formativo do trabalho acadêmico”, que inclui “o ensino que se desenvolve em aula” ou ensino presencial (mínimo de 1.800 horas), além de outras “atividades de caráter científico, cultural e acadêmico” de enriquecimento (seminários, participação em eventos, estudos, visitas, produções, projetos, relatórios etc), com mínimo de 200 horas.

**TEXTO DE APRESENTAÇÃO DO GRUPO DE TEMÁTICO  
HISTÓRIA DA HISTÓRIA ENSINADA**

Arlette Medeiros Gasparello

FE/UFF

Kazumi Munakata

PUCSP

O Grupo temático *História da história ensinada* tem por objetivo discutir estudos e pesquisas que se inserem numa linha historiográfica da educação e que têm por objeto o processo histórico de constituição da História como disciplina escolar.

O enfoque desses estudos tem privilegiado o curso secundário brasileiro a partir do século XIX, quando se consolida um plano de estudos com diferentes disciplinas sob a responsabilidade de professores específicos.

Nas fronteiras da História e da Educação, corresponde a uma subárea da *história das disciplinas escolares*, com perspectivas teóricas associadas às contribuições da história cultural e da sociologia histórica e tem procurado, a partir de uma pluralidade de fontes e perspectivas de análise, compreender o lugar da disciplina no currículo, suas inter-relações com as exigências e demandas sociais a que atendeu em diferentes momentos históricos e seus diferentes atores na constituição desse conhecimento em seus aspectos cognitivos e simbólicos.

## TEXTO DE APRESENTAÇÃO DO GRUPO TEMÁTICO EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ENSINO DE HISTÓRIA

Monique Franco

UERJ

Falar da relação entre História e Inclusão, na contemporaneidade, nos remete a um contexto em que, frente a opressão e a tirania, uma grande massa se moveu a favor dos ideais da liberdade, da igualdade e da fraternidade entre os homens.

Passados mais de dois séculos da Revolução que fundou nossa era, novos contornos para antigos problemas e impasses parecem reconfigurar as reflexões, as lutas e as ações frente a um insistente cenário de controle, de dominação e de exclusão social.

Nesse sentido, o debate histórico atual tem o papel de trazer à tona importantes elementos que questionem valores, conceitos ou certezas em prol de um processo inclusivo que respeite as diferenças e redefina padrões.

Diante das desafiadoras questões colocadas, por exemplo, nas discussões pós-colonialistas, nas questões étnicas ou de gênero, nos enfrentamentos travados pelo movimento *queer*, ou mesmo na luta pela destigmatização dos chamados “deficientes”, o ensino de história tem lugar de destaque posto que pode ser veículo de reflexão e desnaturalização de estruturas e de concepções cristalizadas no corpo social.

Cabe, ainda, ao ensino de História na sua relação com o processo inclusivo, a experiência de rever os processos universalistas de seleção do conhecimento e abrir-se às discussões apontadas pelo relativismo de modo a oportunizar que a tensão estabelecida entre esses dois extremos possa revelar aspectos de uma História contada pelos diferentes sujeitos sociais, no âmbito de suas vidas e mentalidades, no interior das práticas e das relações de poder estabelecidas em diferentes momentos, sociedades e culturas.

Diante das imensas transformações que marcam esse novo século, cabe perguntar-nos se o ideário das Luzes e da Revolução Francesa ainda tem o mesmo significado e impacto num contexto generalizado de fragmentação e incerteza. Qual o verdadeiro sentido da inclusão social e educacional? Cabe ainda falar de igualdade numa sociedade tão plural? Como tratar da profusão identitária, cognitiva, lingüística

que emerge, se impõe e reivindica espaço e tratamento diferenciado diante de um processo de tecnologização profundamente homogeneizante e normatizante?

Essas e outras questões fazem parte do corpo desse encontro que pretende, sobretudo, estabelecer contatos e travar reflexões.

## **TEXTO DE APRESENTAÇÃO DO GRUPO DE TEMÁTICO FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Sônia Maria Leite Nikitiuk

FE/UFF

Elison Antônio Paim

UNOCHAPECÓ

Pensar a formação de professores significa pensar profissionalização, inovação, mudanças, cotidiano escolar, sala de aula, práticas pedagógicas, enfim projeto político pedagógico.

O trabalho a ser desenvolvido por este GT visa discutir questões relativas ao estatuto da profissão docente, perpassando-o por estudos e práticas que tratem do saber, do pensar e do fazer dos professores em todos os níveis de ensino. Discursos, saberes docentes, práticas educativas, representações e percepções, resistências às mudanças, práticas dicotômicas e trajetórias de construção de identidades profissionais serão matéria-prima das nossas reflexões.

Na organização do GT pensamos em instigar análises que possibilitem reflexões sobre os problemas vividos cotidianamente na formação de professores em diferentes níveis e espaços. Neste sentido a apresentação dos trabalhos selecionados foi agrupada nos seguintes eixos temáticos:

- 1- Relação entre formação inicial e continuada e o estágio no processo de formação;
- 2- Identidade profissional: desafios e construção;
- 3- Políticas de formação e suas implicações no cotidiano escolar;
- 4- Práticas de formação presencial e à distância e os desafios da modernidade.

Esperamos assim destacar aspectos sobre a formação de professores que mereçam maior aprofundamento e/ou estudos contribuindo para o conhecimento na área.



## **TEXTO DE APRESENTAÇÃO DO GRUPO DE TEMÁTICO ENSINO DE HISTÓRIA E SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO**

Sonia Wanderley

UERJ

Ana Maria de Almeida Santiago

UERJ

É cada vez mais freqüente o uso das chamadas “novas linguagens” no ensino, tanto na escola básica quanto no nível universitário. Portanto, nada mais atual e necessário do que o V Encontro Perspectivas do Ensino de História propor um grupo temático sobre esse tema.

Como se verá através dos trabalhos que se apresentaram, as “novas linguagens” vêm sendo utilizadas não apenas como estratégia para motivar as aulas, mas também como instrumento que traz para dentro da licenciatura toda a discussão sobre atualização da concepção de documento histórico, o que deve ser aplaudido.

Percebe-se como as imagens, tanto as paradas, como os quadrinhos, quanto as em movimento, como o cinema e a televisão, estão sendo abordadas cada vez mais como documentos fecundos no cotidiano escolar e, sobretudo, objetos para experiências teórico-metodológicas do campo do ensino da História. Os trabalhos do GT apresentam também experiências na produção de material didático, utilizando-se da Tecnologia da Informação e da Comunicação na produção de Cd-rom e *softwares* educativos.

Por tudo isso, o principal objetivo do GT Ensino de História e Sociedade da Informação é contribuir para a reflexão de professores e historiadores sobre a forma como tem sido utilizadas essas linguagens e como a sala de aula deve incorporar a discussão sobre o documento histórico e sua importância para o ensino e a pesquisa.

## TEXTO DE APRESENTAÇÃO DO GRUPO DE TEMÁTICO ENSINO DE HISTORIA E FONTES DOCUMENTAIS

Vera Cabana Andrade

CPII

Nicolas Alexandria

UERJ

A proposta de organização do GT Ensino de História e Fontes Documentais tem por objetivo encaminhar uma discussão ampliada sobre as múltiplas possibilidades pedagógicas de utilização de diferentes fontes documentais no cotidiano da sala de aula de História, no Ensino Fundamental e Médio, a partir da problematização de algumas questões que envolvem a concepção e a diferenciação do que se reconhece teórica e metodologicamente como *documentos*.

A intervenção do professor no processo de construção do saber histórico na sala de aula ocorre quando, ao escolher um *documento*, ao qual atribui um valor de testemunho ancorado no tempo e no espaço, o utiliza como instrumento metodológico do processo ensino-aprendizagem. Portanto, a construção do conhecimento na sala de aula se faz a partir da utilização das fontes documentais – tradicionais, novas, revisitadas e diversificadas – especificamente através dos questionamentos/perguntas que fazemos aos diferentes *documentos* e que devem responder às necessidades do processo ensino-aprendizagem no tempo presente.

Como alcançar os objetivos da disciplina de preparação do aluno para a participação social cidadã, convivência com a diversidade e (re)construção dos valores democráticos?

O professor-pesquisador pode desenvolver um trabalho criativo a partir da ousadia da experimentação, se libertando da tirania conteudística dos programas através da priorização de conteúdos, optando por novas e diferentes metodologias com o uso de diversos recursos pedagógicos (humanos e materiais), sem medo de “errar” contrapondo a avaliação por objetivos e/ou de projetos à avaliação formal e tendo sempre como meta a construção de uma cidadania acadêmica, isto é, a democratização do conhecimento através da formação de novas parcerias de produção e divulgação dos saberes: professores/professores – professores/alunos – alunos/alunos – escola/comunidade – escola/sociedade.

## TEXTO DE APRESENTAÇÃO DO GRUPO DE TEMÁTICO ENSINO DE HISTORIA E FONTES DOCUMENTAIS

Vera Cabana Andrade

CPII

Nicolas Alexandria

UERJ

A proposta de organização do GT Ensino de História e Fontes Documentais tem por objetivo encaminhar uma discussão ampliada sobre as múltiplas possibilidades pedagógicas de utilização de diferentes fontes documentais no cotidiano da sala de aula de História, no Ensino Fundamental e Médio, a partir da problematização de algumas questões que envolvem a concepção e a diferenciação do que se reconhece teórica e metodologicamente como *documentos*.

A intervenção do professor no processo de construção do saber histórico na sala de aula ocorre quando, ao escolher um *documento*, ao qual atribui um valor de testemunho ancorado no tempo e no espaço, o utiliza como instrumento metodológico do processo ensino-aprendizagem. Portanto, a construção do conhecimento na sala de aula se faz a partir da utilização das fontes documentais – tradicionais, novas, revisitadas e diversificadas – especificamente através dos questionamentos/perguntas que fazemos aos diferentes *documentos* e que devem responder às necessidades do processo ensino-aprendizagem no tempo presente.

Como alcançar os objetivos da disciplina de preparação do aluno para a participação social cidadã, convivência com a diversidade e (re)construção dos valores democráticos?

O professor-pesquisador pode desenvolver um trabalho criativo a partir da ousadia da experimentação, se libertando da tirania conteudística dos programas através da priorização de conteúdos, optando por novas e diferentes metodologias com o uso de diversos recursos pedagógicos (humanos e materiais), sem medo de “errar” contrapondo a avaliação por objetivos e/ou de projetos à avaliação formal e tendo sempre como meta a construção de uma cidadania acadêmica, isto é, a democratização do conhecimento através da formação de novas parcerias de produção e divulgação dos saberes: professores/professores – professores/alunos – alunos/alunos – escola/comunidade – escola/sociedade.

## **TEXTO DE APRESENTAÇÃO DO GRUPO DE TEMÁTICO ENSINO DE HISTÓRIA E PATRIMÔNIO**

Paulo Knauss

UFF

Juçara Luzia Leite

UFES

As questões relacionadas ao patrimônio, no Brasil, vêm ganhando novas correlações desde que, nos últimos anos, os bens intangíveis passaram a ser considerados também parte desse patrimônio. Assim, a idéia de um patrimônio histórico e artístico, constituído de bens tangíveis e restauráveis, passou a dar lugar a uma noção de patrimônio cultural.

No setor dos museus, por exemplo, houve uma revitalização de novas práticas discursivas que expressam um específico reconhecimento da realidade contemporânea. Assim, a perspectiva museal ampliou-se para além do próprio espaço físico do museu, incorporando também aspectos da educação patrimonial.

No caso específico do ensino de história, percebe-se uma associação entre Memória, Patrimônio e Identidade e suas interseções com as demais Ciências Sociais e Humanas. O profissional do ensino de história tem diversificado sua atuação incorporando aspectos da educação patrimonial ao seu cotidiano profissional, possibilitando, assim, um trabalho mais amplo no que diz respeito às questões relativas à memória e à identidade. Percebe-se, portanto, uma intensificação da percepção da necessidade de se construir um sentimento de pertença junto ao aluno, o que seria uma das possibilidades do ensino da história e da construção de uma consciência histórica.

O presente GT pretende, ao relacionar os trabalhos apresentados, verificar o estado da arte da questão, apontar tendências e definir possíveis abordagens.

## **TEXTO DE APRESENTAÇÃO DO GRUPO DE TEMÁTICO**

### **ENSINO DE HISTÓRIA NAS SÉRIES INICIAIS**

Helenice Aparecida Bastos Rocha

UERJ/CPII

O ensino de História nas séries iniciais (s.i) do Ensino Fundamental vem recebendo propostas de reformulações que poderiam contribuir para sua transformação. De uma história representada como repetitiva e desinteressante - preservada por uma cultura escolar que vivenciamos como alunos e depois como professores - saltamos a propostas de uma história em que os alunos aprenderiam a valorizar sua própria história e a de seu lugar, passando a exercer sua cidadania no tempo presente.

O ensino de História das s.i. vivencia a efetivação das propostas relativas a ele de forma diferenciada. Um exemplo é o lugar reclamado nas propostas curriculares - como nos P.C.N.s - para a cultura, a identidade e a política. Sua concretização em práticas didáticas é dificultada por um vazio existente entre esses conceitos, os conteúdos relacionados a eles, as relações que eles implicam e a formação e atuação de professores. Atualmente exige-se que os docentes das s.i. atuem com diferentes componentes curriculares, atendendo a finalidades que extrapolam às do ensino de História, em um contexto social de extrema complexidade.

Uma das decorrências dessa característica mais geral do Ensino Fundamental nas s.i. tem sido a tendência ao adiamento de um trabalho mais efetivo em História, levando-se em conta as necessidades e dificuldades existentes na aprendizagem da leitura e da escrita. Se, por um lado, essas aprendizagens possuem de fato prioridade entre as das s.i., sendo extremamente necessárias para a aprendizagem da História, desconsidera-se aí que a comunicação humana ocorre através de diferentes linguagens e a disciplina História poderia ser um dos componentes a contribuir para a aprendizagem da leitura e da escrita, além de estudá-la.

Um outro ponto instável quanto às posições de professores e estudiosos da área e ao aprofundamento do tema, que resulta em práticas controversas – no campo do ensino e da formação de professores - é o das condições necessárias do aluno das s.i. para a aprendizagem da História. Como essa aprendizagem, entre outras coisas, envolve a elaboração ou construção de noções de tempo e espaço, o que implica o

desenvolvimento do aluno em um terreno complexo entre o social e o psicológico, se estabeleceu na tradição escolar um tratamento pedagógico pautado em etapas sucessivas (relacionadas a estágios da teoria psicogenética) e que pretende ir do “concreto ao abstrato”. A concepção metodológica dos círculos concêntricos, afinada com esses pressupostos, distribuiu os conteúdos “do próximo para o distante” (tanto temporal quanto espacialmente) e se mantém nos currículos das s.i. com grande força. Ocorre que ninguém está preservado da realidade social que nos circunda. Especialmente com a grande presença da mídia em diferentes espaços públicos e privados, a criança realiza um trabalho de interpretação e apropriação construtiva dessa realidade, que pode ser a de seu bairro hoje, de sua cidade no século passado, de seu país há quinhentos anos, ou de seu planeta a qualquer tempo. Tal constatação apresenta implicações para o ensino de História que não podem ser ignoradas.

O **GT SA 04 – História nas séries iniciais**, discute o quadro existente no ensino de História neste segmento do Ensino Fundamental, bem como acolhe estudos e experiências relativas a esse ensino tão diverso. Visamos contribuir para a reflexão da área e para a circulação de idéias e alternativas possíveis no ensino de História nas séries iniciais.

## **TEXTO DE APRESENTAÇÃO DO GRUPO DE TEMÁTICO**

### **ENSINO DE HISTÓRIA NAS SÉRIES INICIAIS**

Helenice Aparecida Bastos Rocha

UERJ/CPII

O ensino de História nas séries iniciais (s.i) do Ensino Fundamental vem recebendo propostas de reformulações que poderiam contribuir para sua transformação. De uma história representada como repetitiva e desinteressante - preservada por uma cultura escolar que vivenciamos como alunos e depois como professores - saltamos a propostas de uma história em que os alunos aprenderiam a valorizar sua própria história e a de seu lugar, passando a exercer sua cidadania no tempo presente.

O ensino de História das s.i. vivencia a efetivação das propostas relativas a ele de forma diferenciada. Um exemplo é o lugar reclamado nas propostas curriculares - como nos P.C.N.s - para a cultura, a identidade e a política. Sua concretização em práticas didáticas é dificultada por um vazio existente entre esses conceitos, os conteúdos relacionados a eles, as relações que eles implicam e a formação e atuação de professores. Atualmente exige-se que os docentes das s.i. atuem com diferentes componentes curriculares, atendendo a finalidades que extrapolam às do ensino de História, em um contexto social de extrema complexidade.

Uma das decorrências dessa característica mais geral do Ensino Fundamental nas s.i. tem sido a tendência ao adiamento de um trabalho mais efetivo em História, levando-se em conta as necessidades e dificuldades existentes na aprendizagem da leitura e da escrita. Se, por um lado, essas aprendizagens possuem de fato prioridade entre as das s.i., sendo extremamente necessárias para a aprendizagem da História, desconsidera-se aí que a comunicação humana ocorre através de diferentes linguagens e a disciplina História poderia ser um dos componentes a contribuir para a aprendizagem da leitura e da escrita, além de estudá-la.

Um outro ponto instável quanto às posições de professores e estudiosos da área e ao aprofundamento do tema, que resulta em práticas controversas – no campo do ensino e da formação de professores - é o das condições necessárias do aluno das s.i. para a aprendizagem da História. Como essa aprendizagem, entre outras coisas, envolve a elaboração ou construção de noções de tempo e espaço, o que implica o

desenvolvimento do aluno em um terreno complexo entre o social e o psicológico, se estabeleceu na tradição escolar um tratamento pedagógico pautado em etapas sucessivas (relacionadas a estágios da teoria psicogenética) e que pretende ir do “concreto ao abstrato”. A concepção metodológica dos círculos concêntricos, afinada com esses pressupostos, distribuiu os conteúdos “do próximo para o distante” (tanto temporal quanto espacialmente) e se mantém nos currículos das s.i. com grande força. Ocorre que ninguém está preservado da realidade social que nos circunda. Especialmente com a grande presença da mídia em diferentes espaços públicos e privados, a criança realiza um trabalho de interpretação e apropriação construtiva dessa realidade, que pode ser a de seu bairro hoje, de sua cidade no século passado, de seu país há quinhentos anos, ou de seu planeta a qualquer tempo. Tal constatação apresenta implicações para o ensino de História que não podem ser ignoradas.

O **GT SA 04 – História nas séries iniciais**, discute o quadro existente no ensino de História neste segmento do Ensino Fundamental, bem como acolhe estudos e experiências relativas a esse ensino tão diverso. Visamos contribuir para a reflexão da área e para a circulação de idéias e alternativas possíveis no ensino de História nas séries iniciais.



## TEXTO DE APRESENTAÇÃO DO GRUPO DE TEMÁTICO A HISTÓRIA REPENSA SEUS SUJEITOS

Helenice Ciampi  
PUCSP

Dois elementos constitutivos do V Encontro Perspectivas do Ensino de História contribuíram para a orientação do GT. Eles são: a *problemática central*, “a identidade da disciplina escolar-História frente às questões postas pelos debates e diálogos epistemológicos com o conhecimento historiográfico, a produção do campo educacional e das demais ciências sociais”, e o *tema central* Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas, “um lugar privilegiado de interlocução entre os diversos sujeitos e saberes envolvidos no ensino de História, para a renovação de práticas educativas”.

Essa problemática e esse tema central possibilitam recuperar as preocupações historiográficas, metodológicas e conceituais, tanto dos estudos históricos como das pesquisas educacionais das últimas décadas do século XX e início do atual. Nessa passagem de séculos, desestruturaram-se os referenciais explicativos da realidade, com a crise dos ismos: humanismo, estruturalismo e determinismos. O estar no olho do furacão, no interior das crises, provocou, no campo das ciências humanas, uma revisão de suas ambições totalizadoras e de explicações racionalistas e materialistas. Esta desestruturação desencadeou, no campo da história, uma reflexão sobre a natureza e a especificidade do trabalho do historiador e suas relações com as ciências sociais. A coleção dirigida por Pierre Nora e Jacques Le Goff, *Faire de l’histoire*, publicada em 1974, propõe novos problemas, novas abordagens e novos objetos. Representa a passagem da *prioridade* da análise macro-econômica para uma história centrada nas questões culturais.

Paralelamente, nesse mesmo período, os movimentos sociais no Brasil, especialmente em São Paulo, colocaram *em cena novos personagens*, com padrões novos de ação coletiva. Sujeitos que agem procurando encontrar caminhos que os relacionassem às suas instituições em crise. O alargamento do espaço da política acabou levando a pensar a escola e o ensino como espaços políticos significativos na luta pela democratização. Por outro lado, a ameaça de extinção dos cursos superiores de História, substituindo-os por licenciaturas plenas de Estudos Sociais, provocou um amplo debate sobre a história e seu ensino, inclusive enquanto disciplina escolar. O processo de redemocratização política e o debate nacional e internacional redimensionaram os estudos e a compreensão do papel e significado da *instituição escolar*. Como lugar social, a

escola possibilitara diferentes análises, não só vista como reprodução e distribuição, mas também considerada como espaço de produção de conhecimentos. Essa questão da produção do conhecimento e dos interesses nele presente, ou seja, a relação entre o poder e a produção/distribuição do conhecimento em diferentes instituições, em formações culturais e contextos históricos específicos, contribuiu para estudos significativos no campo dos *saberes escolares*.

O saber escolar, pensado como configuração cognitiva própria e original e não como mera simplificação do saber acadêmico, possibilita-nos pensar as práticas pedagógicas numa outra dimensão: ações de sujeitos históricos numa configuração cultural específica. É essa perspectiva de diálogo que o GT- A HISTÓRIA REPENSA OS SEUS SUJEITOS propõe aos seus participantes.

## TEXTO DE APRESENTAÇÃO DO GRUPO TEMÁTICO A HISTÓRIA REPENSA SEUS SUJEITOS

Helenice Ciampi  
PUCSP

Dois elementos constitutivos do V Encontro Perspectivas do Ensino de História contribuíram para a orientação do GT. Eles são: a *problemática central*, “a identidade da disciplina escolar-História frente às questões postas pelos debates e diálogos epistemológicos com o conhecimento historiográfico, a produção do campo educacional e das demais ciências sociais”, e o *tema central* Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas, “um lugar privilegiado de interlocução entre os diversos sujeitos e saberes envolvidos no ensino de História, para a renovação de práticas educativas”.

Essa problemática e esse tema central possibilitam recuperar as preocupações historiográficas, metodológicas e conceituais, tanto dos estudos históricos como das pesquisas educacionais das últimas décadas do século XX e início do atual. Nessa passagem de séculos, desestruturaram-se os referenciais explicativos da realidade, com a crise dos ismos: humanismo, estruturalismo e determinismos. O estar no olho do furacão, no interior das crises, provocou, no campo das ciências humanas, uma revisão de suas ambições totalizadoras e de explicações racionalistas e materialistas. Esta desestruturação desencadeou, no campo da história, uma reflexão sobre a natureza e a especificidade do trabalho do historiador e suas relações com as ciências sociais. A coleção dirigida por Pierre Nora e Jacques Le Goff, *Faire de l’histoire*, publicada em 1974, propõe novos problemas, novas abordagens e novos objetos. Representa a passagem da *prioridade* da análise macro-econômica para uma história centrada nas questões culturais.

Paralelamente, nesse mesmo período, os movimentos sociais no Brasil, especialmente em São Paulo, colocaram *em cena novos personagens*, com padrões novos de ação coletiva. Sujeitos que agem procurando encontrar caminhos que os relacionassem às suas instituições em crise. O alargamento do espaço da política acabou levando a pensar a escola e o ensino como espaços políticos significativos na luta pela democratização. Por outro lado, a ameaça de extinção dos cursos superiores de História, substituindo-os por licenciaturas plenas de Estudos Sociais, provocou um amplo debate sobre a história e seu ensino, inclusive enquanto disciplina escolar. O processo de redemocratização política e o debate nacional e internacional redimensionaram os estudos e a compreensão do papel e significado da *instituição escolar*. Como lugar social, a

escola possibilitara diferentes análises, não só vista como reprodução e distribuição, mas também considerada como espaço de produção de conhecimentos. Essa questão da produção do conhecimento e dos interesses nele presente, ou seja, a relação entre o poder e a produção/distribuição do conhecimento em diferentes instituições, em formações culturais e contextos históricos específicos, contribuiu para estudos significativos no campo dos *saberes escolares*.

O saber escolar, pensado como configuração cognitiva própria e original e não como mera simplificação do saber acadêmico, possibilita-nos pensar as práticas pedagógicas numa outra dimensão: ações de sujeitos históricos numa configuração cultural específica. É essa perspectiva de diálogo que o GT- A HISTÓRIA REPENSA OS SEUS SUJEITOS propõe aos seus participantes.

## **TEXTO DE APRESENTAÇÃO DO GRUPO DE TEMÁTICO NARRATIVAS E LEITURAS NO ENSINO DE HISTÓRIA**

Carmen Teresa Gabriel Anhorn

UNESA

O objetivo deste GT é abrir um espaço de reflexão e de discussão sobre as diferentes formas de incorporação das contribuições oriundas do estreitamento do diálogo entre os campos da História e da Linguagem e suas implicações para pensar o processo de construção do saber histórico escolar.

Trata-se de socializar as pesquisas e/ou relatos de experiências relacionadas ao ensino de História que de uma maneira ou de outra sublinham a importância do papel desempenhado tanto pelas diferentes linguagens e representações discursivas como pelas leituras de mundo passado e presente de diferentes sujeitos e saberes envolvidos direta e indiretamente no processo de ensino-aprendizagem desta disciplina.

Dessa forma neste GT serão apresentados e discutidos no decorrer desses três dias trabalhos que buscam pistas de reflexão para enfrentar o desafio de algumas das tensões epistemológicas centrais e específicas do conhecimento histórico, tais como compreensão x explicação; sentido x verdade. Presentes nas diferentes instâncias de reelaboração didática do saber histórico, essas tensões podem ser vistas aqui como eixos de problematização em torno dos quais tendem a ser pensadas questões como o papel desempenhado pelo conhecimento prévio dos alunos na apreensão dos conteúdos históricos, as diferentes formas e suportes de narrativas históricas que podem e devem ser trabalhados no ensino da História, as lutas de representação de determinadas práticas sociais e da própria disciplina em diferentes contextos históricos bem como a fertilidade teórica de conceitos como representação e memória para pensar os desafios que se colocam para esta área de pesquisa.

## **TEXTO DE APRESENTAÇÃO DO GRUPO TEMÁTICO NARRATIVAS E LEITURAS NO ENSINO DE HISTÓRIA**

Carmen Teresa Gabriel Anhorn  
UNESA

O objetivo deste GT é abrir um espaço de reflexão e de discussão sobre as diferentes formas de incorporação das contribuições oriundas do estreitamento do diálogo entre os campos da História e da Linguagem e suas implicações para pensar o processo de construção do saber histórico escolar.

Trata-se de socializar as pesquisas e/ou relatos de experiências relacionadas ao ensino de História que de uma maneira ou de outra sublinham a importância do papel desempenhado tanto pelas diferentes linguagens e representações discursivas como pelas leituras de mundo passado e presente de diferentes sujeitos e saberes envolvidos direta e indiretamente no processo de ensino-aprendizagem desta disciplina.

Dessa forma neste GT serão apresentados e discutidos no decorrer desses três dias trabalhos que buscam pistas de reflexão para enfrentar o desafio de algumas das tensões epistemológicas centrais e específicas do conhecimento histórico, tais como compreensão x explicação; sentido x verdade. Presentes nas diferentes instâncias de reelaboração didática do saber histórico, essas tensões podem ser vistas aqui como eixos de problematização em torno dos quais tendem a ser pensadas questões como o papel desempenhado pelo conhecimento prévio dos alunos na apreensão dos conteúdos históricos, as diferentes formas e suportes de narrativas históricas que podem e devem ser trabalhados no ensino da História, as lutas de representação de determinadas práticas sociais e da própria disciplina em diferentes contextos históricos bem como a fertilidade teórica de conceitos como representação e memória para pensar os desafios que se colocam para esta área de pesquisa.

## TEXTO DE APRESENTAÇÃO DO GRUPO DE TEMÁTICO

### HISTÓRIA LOCAL

Luís Reznik

UERJ/PUC-Rio

Magali Engel

UFF/UERJ

O objetivo deste **GT** é congregar pesquisas que se desenvolvem em torno do que se convencionou chamar de história local. O recorte do local, tomado a princípio como uma abrangência geograficamente delimitada – a cidade, o bairro, o distrito, a “região” –, engloba, hoje, na dilatação de fronteiras dos territórios do historiador, objetos de estudo variados. Tamanha abrangência implica na necessidade de refinar balizas teóricas e perspectivas metodológicas.

Buscamos **dimensionar o volume dos trabalhos** desenvolvidos nos mais variados espaços de prática pedagógica. Procuramos sublinhar um **lugar teórico-metodológico**. As narrativas sobre o local nos remetem para a *microhistória*, como prática historiográfica que pretende construir narrativas que tem buscado uma “descrição mais realista do comportamento humano”. A eleição de um local específico, sob essa perspectiva, não implica uma simplificação do número de variantes e aspectos da trama social. O local, alçado em categoria central de análise, pode vir a constituir uma nova densidade no quadro das interdependências entre agentes e fatores pertinentes a determinadas experiências históricas então eleitas pela lupa do historiador. Nesse sentido, a história local não se opõe à história nacional, muito pelo contrário. Ao eleger o local como circunscrição de análise, como escala própria de observação, não abandonamos as margens, os constrangimentos e as normas, que, regra geral, ultrapassam o espaço local ou circunscrições reduzidas. A escrita da história local costura ambientes intelectuais, ações políticas, processos econômicos que envolvem comunidades regionais, nacionais e globais. Sendo assim o exercício historiográfico incide na descrição dos mecanismos de apropriação – adaptação, resposta e criação – às normas que ultrapassam as comunidades locais.

Queremos evidenciar os **usos pedagógicos** dessa narrativa, na escola e em suas localidades. O exercício da história local vincula-se a processos de identificação,

relacionados a um determinado sistema cultural que enfatiza as relações de vizinhança, contiguidade territorial, proximidade espacial; enfim, uma determinada ética de pertencimento. Por isso mesmo, a nossa tradição de ensino nas primeiras séries enfatiza um recorte local, tido como mais próximo, e por isso mais “concreto”, menos “abstrato”. São inúmeros os esforços das Universidades, no mais das vezes associados aos professores das redes de ensino da Educação Básica, na construção de narrativas e atividade para uma pedagogia do local: memórias, depoimentos orais, imagens, seleção de documentação escrita, entre outros, são postos à disposição das comunidades e dos professores.

Nesse sentido, propomos que o **GT** seja um lugar de encontros, de troca de experiências e de difusão através de publicações, sobre as diversas dimensões relativas à História local.



## TEXTO DE APRESENTAÇÃO DO GRUPO TEMÁTICO

### HISTÓRIA LOCAL

Luís Reznik

UERJ/PUC-Rio

Magali Engel

UFF/UERJ

O objetivo deste **GT** é congregar pesquisas que se desenvolvem em torno do que se convencionou chamar de história local. O recorte do local, tomado a princípio como uma abrangência geograficamente delimitada – a cidade, o bairro, o distrito, a “região” –, engloba, hoje, na dilatação de fronteiras dos territórios do historiador, objetos de estudo variados. Tamanha abrangência implica na necessidade de refinar balizas teóricas e perspectivas metodológicas.

Buscamos **dimensionar o volume dos trabalhos** desenvolvidos nos mais variados espaços de prática pedagógica. Procuramos sublinhar um **lugar teórico-metodológico**. As narrativas sobre o local nos remetem para a *microhistória*, como prática historiográfica que pretende construir narrativas que tem buscado uma “descrição mais realista do comportamento humano”. A eleição de um local específico, sob essa perspectiva, não implica uma simplificação do número de variantes e aspectos da trama social. O local, alçado em categoria central de análise, pode vir a constituir uma nova densidade no quadro das interdependências entre agentes e fatores pertinentes a determinadas experiências históricas então eleitas pela lupa do historiador. Nesse sentido, a história local não se opõe à história nacional, muito pelo contrário. Ao eleger o local como circunscrição de análise, como escala própria de observação, não abandonamos as margens, os constrangimentos e as normas, que, regra geral, ultrapassam o espaço local ou circunscrições reduzidas. A escrita da história local costura ambientes intelectuais, ações políticas, processos econômicos que envolvem comunidades regionais, nacionais e globais. Sendo assim o exercício historiográfico incide na descrição dos mecanismos de apropriação – adaptação, resposta e criação – às normas que ultrapassam as comunidades locais.

Queremos evidenciar os **usos pedagógicos** dessa narrativa, na escola e em suas localidades. O exercício da história local vincula-se a processos de identificação,

relacionados a um determinado sistema cultural que enfatiza as relações de vizinhança, contiguidade territorial, proximidade espacial; enfim, uma determinada ética de pertencimento. Por isso mesmo, a nossa tradição de ensino nas primeiras séries enfatiza um recorte local, tido como mais próximo, e por isso mais “concreto”, menos “abstrato”. São inúmeros os esforços das Universidades, no mais das vezes associados aos professores das redes de ensino da Educação Básica, na construção de narrativas e atividade para uma pedagogia do local: memórias, depoimentos orais, imagens, seleção de documentação escrita, entre outros, são postos à disposição das comunidades e dos professores.

Nesse sentido, propomos que o **GT** seja um lugar de encontros, de troca de experiências e de difusão através de publicações, sobre as diversas dimensões relativas à História local.

# EDUCAR PARA “O NUNCA MAIS”: ENSINO DE HISTÓRIA E EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Cinthia Araujo

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio

cinthiaraujo@hotmail.com

## **I) Educar para nunca mais: a educação em direitos humanos e o ensino de história**

Este trabalho consiste numa primeira aproximação ao tema da educação em direitos humanos e suas possíveis relações com o ensino de história<sup>1</sup>. Para realizar essa análise, optamos por operar com dois documentos significativos das ações do governo federal na última década nesta área, a saber, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o ensino fundamental, em especial os PCNs para o ensino de história.

A opção por estes documentos oficiais não deve ser entendida como uma aceitação acrítica de seus princípios e objetivos. Nesse momento, nosso interesse é apenas o de apontar para espaços de possíveis alianças entre a educação em direitos humanos e o ensino de história, na forma mesma em que estão pensadas essas propostas pelas políticas públicas.

A visualização desses possíveis contatos surge da análise do próprio contexto no qual se desenrola o debate em direitos humanos. A educação em direitos humanos é uma questão que emerge logo após a Declaração de 1948, baseada na constatação da insuficiência da dimensão educativa das denúncias e das ações voltadas para proteção dos direitos. Esta demanda por criar metodologias capazes de inserir o debate sobre direitos humanos nos espaços formais e não formais de educação surge da necessidade de se criar uma cultura de paz, voltada para transformação nos nível das mentalidades, nos planos individuais e coletivos.

A expressão “*educar para el nunca más*” foi cunhada no contexto das ditaduras militares latino-americanas, mas que pode ser usada no contexto do pós-guerra. Nascida

---

<sup>1</sup> As idéias que são expressas aqui são frutos de um processo de reflexão coletiva, que se realizou, especialmente, no âmbito do curso “Sociedade, Direitos Humanos e Educação” oferecido pela professora Vera Maria Candau no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Além das referências bibliográficas indicadas no fim deste texto, contamos com a contribuição das discussões com a professora e os colegas de curso e do seminário “Sociedade e Direitos Humanos hoje: desafios à educação”, coordenado pelo professor José Maria Gómez, do Instituto de Relações Internacionais da PUC-Rio.

com o objetivo de sublinhar a importância da construção de uma memória coletiva na constituição dessa cultura de paz, estabelece uma relação entre a história – em sua função de (des)construir memórias – e a educação em direitos humanos.

## **II) Os direitos humanos e a dimensão educativa**

### Direitos humanos: um tema global e o perigo do discurso vazio

Para Maria Vitória Benevides os direitos humanos são:

“aqueles direitos considerados fundamentais a todos os seres humanos, sem quaisquer distinções de sexo, nacionalidade, etnia, cor da pele, faixa etária, classe social, profissão, condição de saúde física e mental, opinião política, religião, nível de instrução e julgamento moral”. (Benevides, 2000, p. 1)

Aceitando-se essa definição, é fácil concluir que o eixo principal e óbvio, no qual se sustentam todos os direitos humanos, é o direito à vida, não apenas à sobrevivência, mas sobretudo a uma vida digna e à alegria e vontade de viver.

O tema dos direitos humanos assume o papel de uma questão global no pós-guerra fria e passa a ocupar posição central nos discursos dos Estados e nos fóruns de debates dos organismos internacionais, em especial na Organização das Nações Unidas (ONU)<sup>2</sup>. Nesse contexto, ainda que marcado por oposições e conflitos, foi possível a construção de alguns consensos<sup>3</sup>. Por outro lado, é também possível vislumbrar alguns riscos trazidos por esse caráter global e consensual que os direitos humanos assumem.

O perigo da universalização do discurso se reflete no risco de sua banalização. Se por um lado nunca se falou tanto em direitos humanos, por outro lado há uma imensa distância entre o discurso e a prática. À universalização do discurso não corresponde a universalização dos direitos. Por baixo dessa distância é possível se identificar uma adaptação dos sentidos e significados dos direitos humanos aos interesses de forças dominantes.

“Neste sentido, se a luta pelos direitos humanos – individuais e sociais – se coloca como necessária e legítima na conjuntura brasileira atual, torna-

---

<sup>2</sup> Ver Alves, 2002 e 2003.

<sup>3</sup> Ver Lima Jr., 2001.

se fundamental estar atento para o risco de metamorfose desta luta a fim de se adequar às exigências do projeto neoconservador e neoliberal implementado desde os anos 80, contribuindo dessa forma para o fortalecimento de uma cidadania de papel, limitada aos aspectos formais e políticos e mantenedora da exclusão social indispensável para o sucesso de tal projeto” (Candau, 2000, p. 92).

Se no cenário nacional essa metamorfose no discurso pode comprometer a realização dos direitos humanos, é, contudo, inegável o avanço que nosso país alcançou, sob o ponto de vista normativo, nesta área na última década. Além da adesão a tratados e acordos internacionais e da participação destacada da representação oficial e da sociedade civil brasileira nos fóruns internacionais, é merecedora de igual valor a conformação legal interna. Tendo como marco a própria Constituição Federal, o final da década de 1980 inaugura um período caracterizado pelo surgimento de uma série de instrumentos legais voltados para a temática dos direitos humanos.

Não pretendemos negar a distância entre os marcos normativos e a realidade, mas, por outro lado, gostaríamos de destacar que a presença desses instrumentos não pode ser desprezada, já que são eles que devem servir de base para o direcionamento das lutas pela exibibilidade desses direitos.

### O que é educar em direitos humanos?

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei no. 9.394/96) estabelece em seu Artigo 2º que:

“A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”

Se entendida como um processo que objetiva o pleno desenvolvimento da pessoa humana, considerando-se, então, suas dimensões intelectual, moral, ética, política, afetiva; que busca a formação de sujeitos ativos e conscientes de seus deveres e direitos, e capazes de exercer conscientemente sua cidadania, a educação, por definição, já contribui para a formação de uma cultura em direitos humanos.

No âmbito do debate dos direitos humanos, a educação é comumente considerada um direito em si mesma, mas também uma condição para a realização de

outros direitos. Neste sentido, os movimentos de promoção, de denúncia contra violações e de garantia dos direitos humanos já carregam em si uma dimensão educativa. Porém, há certo consenso em torno da necessidade de ações educativas que apontem para realização dos direitos humanos. Para Fritzsche (2004), a educação em direitos humanos é indispensável para o desenvolvimento dos direitos, e é, ao mesmo tempo, um de seus componentes, ou seja, há um direito humano de ter acesso à educação em direitos humanos.

Talvez a grande questão que entremeie esse debate é a ausência de critérios definidos para caracterizar uma ação em educação em direitos humanos. Aqui, com a ajuda de autores como Benevides (2001), Candau (2000 e 2001), Fritzsche (2004) e Magendzo (2000), tentaremos oferecer uma definição provisória, definição essa que corresponde, obviamente, ao nosso posicionamento diante da temática. Então, para nós, educação em direitos humanos é – ou pode vir a ser:

- Um processo de formação de cultura e desenvolvimento de valores, conhecimentos, atitudes e práticas sociais na escola e na sociedade, de caráter pluridimensional – intelectual, psicológica, afetiva, ética e política – de forma a desenvolver a consciência da igualdade em direitos e dignidade para todos;
- Um processo que promova a formação de sujeitos de direitos e deveres, em nível individual e coletivo, capazes de exercer de forma ativa e participativa sua cidadania, e de desenvolver responsabilidades. Para Fritzsche (2004), a palavra chave é *empowerment*;
- Um processo de construção de memória histórica e de identidades. Através da identificação e valorização das raízes históricas é possível se construir uma consciência de respeito às diferenças. Dessa forma, se realiza o lema “educar para el nunca más”, no sentido de criar uma memória histórica capaz de ajudar a romper com a cultura da impunidade e do silêncio, com vistas a construção de uma sociedade verdadeiramente democrática e humana, onde é possível construir a identidade dos povos na pluralidade de suas etnias e culturas (Candau, 2001);
- Um processo que objetiva a mudança social. Quando se fala em uma cultura em direitos humanos, se pensa na mudança cultural – não na preservação – na formação de uma nova mentalidade que possa efetivamente mexer com tudo aquilo que, enraizado em nossa cultura, orienta preconceitos, discriminação, não aceitação da igualdade de direitos e das diferenças (Benevides, 2000). Mudança também que

possa implicar na transformação das estruturas econômicas, sociais e políticas de injustiça (Magendzo, 2000).

Está claro para nós que esse processo que estamos definindo como educação em direitos humanos está para ser construído e que apresenta alguns impasses. Contudo, é possível identificar algumas iniciativas que procuram, de alguma forma, colaborar para essa construção.

### Algumas ações em educação em direitos humanos no Brasil

Segundo Candau (2000)<sup>4</sup> O trabalho mais sistemático e intencional voltado para a educação em direitos humanos surge no Brasil no contexto dos movimentos de redemocratização da segunda metade da década de 1980. Por razões óbvias, os movimentos comprometidos com os direitos humanos, até então, concentraram suas forças em ações de proteção e denúncias de violação no período imediatamente anterior. A década de 1990 é marcada por um crescimento dessas experiências. Diante da dificuldade de mapear a totalidade de ações e com o objetivo de identificar tendências, a autora aponta para dois movimentos: um de continuidade e ampliação das ações realizadas na década anterior; o segundo marcado pela incorporação de novos atores, e particularmente o governo federal. E é este movimento que nos interessa para o escopo desse trabalho.

Nesta década, foi significativa a participação do governo federal nesta área, e dentre suas principais iniciativas destacamos a formulação do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH) e seus desdobramentos, e a dos PCNs para o ensino básico.

O PNDH é fruto das recomendações da Conferência Mundial de Viena, realizada em 1993<sup>5</sup>; e, desde então, o Estado brasileiro realizou várias iniciativas nesta direção (campanhas, prêmios, grupos de trabalho). Em relação a educação o PNDH propõe medidas de curto, médio e longo prazo: criar e fortalecer programas nas escolas de educação básica através do sistemas de temas transversais e da criação de uma disciplina de direitos humanos; apoiar a criação e desenvolvimento de programas de ensino e de pesquisa que tenham como tema a educação em direito humanos; apoiar programas de informação, educação e treinamento de direitos humanos para diferentes

---

<sup>4</sup> Em 2000, realizou-se no Peru um encontro de especialistas em educação em direitos humanos que tinha por objetivo compilar as experiências desenvolvidas na América Latina nas últimas duas décadas. Vera Maria Candau é a responsável pela relatoria do caso brasileiro e é nesse trabalho que nos baseamos para as considerações deste item.

<sup>5</sup> Sobre a Agenda Social da ONU para essa década ver Alves, 2002.

profissionais. Um dos seus desdobramentos é o Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH).

Quanto a formulação dos PCNs, que também se insere nesse movimento de iniciativas federais em direção de uma política de direitos humanos, trataremos no próximo item, que procura identificar pontos de contato entre estes e o PNEDH.

### **III) Os PCNs e o PNEDH: aliança possível?**

#### Alguns pontos de encontro

Magendzo (2000), ao discorrer sobre a identidade da educação em direitos humanos, destaca sua aproximação – em alguns aspectos – com os princípios e metodologias das reformas educacionais implementadas em quase todos os países da América Latina na década de 1990. Neste contexto insere-se a elaboração do PCNs no Brasil.

Não resta dúvidas que o alinhamento desse documento às questões do debate mundial responde a uma série de interesses econômicos e políticos próprios do mundo globalizado e liderado por uma corrente ideológica hegemônica. Por outro lado, gostaríamos de tentar encontrar alguns pontos de encontro entre a proposta dos PCNs e o PNEDH, junções que pudessem contribuir para a construção desse processo que chamamos de educação em direitos humanos.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) foi elaborado pelo Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH), instituído em maio de 2003 pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Formado por especialistas na área, o CNEDH ouviu contribuições de pessoas e instituições ligadas a temática em audiências públicas, e apresentou em dezembro de 2003 uma primeira versão do PNEDH para ser debatido com a sociedade.

No texto de apresentação, o PNEDH revela a identificação de objetivos e métodos da política implementada pelo Ministério da Educação com a possibilidade de conhecimento e consolidação dos direitos humanos. E aponta para a eleição da educação em direitos humanos como prioridade e eixo fundamental das políticas públicas.

O PNEDH tem por função orientar ações de diferentes atores e setores da sociedade, para tanto estabelece linhas de ação para a educação básica, o ensino



superior, a educação não-formal, a educação dos profissionais dos sistemas de justiça e segurança e para as relações entre educação e mídia. Para todos os casos são relacionadas ações prioritárias, público a ser alcançado e órgãos ou instituições responsáveis pela realização. Dentre as linhas de ação para a educação básica, destacamos:

- universalização da educação básica com qualidade e equidade, o que prevê a inclusão das camadas tradicionalmente excluídas;
- interação entre escola e comunidade, o que prevê a participação ativa da comunidade no espaço escolar, assim como a participação da escola na comunidade;
- combate à discriminação e violência em diferentes espaços; o que prevê o tratamento e a consideração de diferenças e identidades.

Ao considerarmos os fundamentos nossa definição anterior de educação em direitos humanos e as linhas de ação estabelecidas pelo PNEDH para a educação básica, podemos encontrar algumas coincidências: os princípios de participação, equidade e identidade. No que se refere aos PCNs, parece haver algum consenso em relação ao componente de educação para a cidadania, neste sentido, essas políticas de reformas podem tornar-se aliadas da educação em direitos humanos, já que podemos atravessar o conceito de cidadania pelos mesmos princípios de participação, equidade e identidade.

### Críticas e possibilidades

Os PCNs são, sem dúvida, alvo de muitas críticas, principalmente no que se refere às motivações que impulsionaram sua criação, a sua configuração em currículo nacional, por sua abrangência e pelo próprio processo de elaboração, que excluiu grande parte da sociedade civil interessada nessa discussão.

Logo nos primeiros parágrafos do documento dirigido aos professores, o texto nos deixa claro sua racionalidade e suas proposições. Dessa forma revela que a revisão nos currículos é imposta por uma demanda criada a partir das novas exigências do mundo do trabalho, definidas por progressos técnicos e científicos, “numa era marcada pela competição e pela excelência.” (Brasil,SEF, 1998a ). Não nos interessa aqui analisar a filiação ideológica do projeto de reforma curricular no qual se insere a constituição dos PCNs, nossa intenção é localizar as possibilidades de associação entre os seus objetivos e aqueles próprios da educação em direitos humanos. Por essa razão

vamos priorizar aqui um viés possível de análise dessas possibilidades que a adoção da cidadania como eixo central no processo de construção dos currículos escolares.

O PCNs, em seu volume introdutório apresenta a cidadania como centro de todo o discurso em torno da educação, tanto no que se refere à oferta de vagas, a qualidade do ensino ou a formação dos professores. Aponta, ainda, para a necessidade de rever o papel da escola e seus objetivos. O próprio desenvolvimento dos PCNs, conforme indica o documento, só se realizará a partir da apropriação dos seus princípios e sua operacionalização nos projetos educativos de cada escola. Dessa forma, há uma sinalização para a importância e necessidade do diálogo, responsabilidade e autonomia. Apesar de não propor caminhos concretos, o texto introdutório dos PCNs aponta para a construção do cotidiano escolar sobre os princípios da participação e da equidade. (Brasil,SEF, 1998a, pp. 9-11).

#### **IV) Participação e equidade pela construção de identidades**

Ainda acreditando nas possibilidades de formar alianças, propomos uma primeira aproximação aos espaços abertos pela proposta dos PCNs para o ensino de História. A escolha por essa área de conhecimento se justifica não só pela afinidade de formação, mas principalmente pela característica que lhe é própria de historicizar sua própria produção. Por isso, temos a chance de nos aproximar do debate com riscos menores diante da possibilidade do discurso vazio, pois a análise dos seus conteúdos, objetivos e significados é, antes de tudo, historicizada.

Os PCNs para o ensino de história alertam, em primeiro lugar, que a opção pela cidadania como orientação curricular não é novidade nesta área, assim como a adoção desse princípio pode assumir significados diferentes, variando no tempo e no interior de culturas e interesses diversos. “As questões envolvendo a cidadania só podem ser entendidas em dimensão histórica.” (Brasil,SEF, 1998b, p.37)

Tomando a cidadania como eixo orientador e assumindo os princípios de participação, equidade e identidade como base, recuperamos o sentido do lema “educar para el nunca más”, que tem tido sua importância reiterada frente a necessidade de realização de mudanças e de radicalização das democracias<sup>6</sup> (Magendzo, 2000). A memória, sustentação do sentido do “nunca más”, nos parece intimamente relacionada

---

<sup>6</sup> Para a discussão sobre as variações nas organizações democráticas, ver Santos, 2003.

com o princípio de identidade, que, por sua vez, também se coloca de forma central no ensino de história.

Os PCNs de história apontam como um dos objetivos do ensino fundamental: “construir identidade e sentimento de pertinência através do conhecimento de características da organização social, política, econômica e cultural brasileira”;

E como alguns dos objetivos para o ensino de história:

“valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a diversidade social, considerando critérios éticos;”

“valorizar o direito de cidadania dos indivíduos, dos grupos e dos povos como condição de efetivo fortalecimento da democracia, mantendo-se o respeito às diferenças e as lutas contra as desigualdades”;

“conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos, em diversos tempos e espaços, em suas manifestações culturais, econômicas, políticas e sociais, reconhecendo semelhanças e diferenças entre eles, continuidades e descontinuidades, conflitos e contradições sociais”

“compreender que as histórias individuais são parte integrantes das histórias coletivas” (Brasil,SEF, 1998b, p.43)

Uma rápida aproximação desses objetivos nos permite perceber a prioridade oferecida ao princípio da identidade no ensino de história e sua direta relação com o reconhecimento de igualdades e diferenças, assim como com o combate a discriminação.

Os PCNs para o ensino básico assumem como prioridade o combate a discriminação. Neste aspecto encontram eco no PNEDH, que entende a escola como portadora de um papel importante na promoção de uma cultura de direitos humanos, que deve priorizar o combate a discriminação e a promoção da educação intercultural e de diálogo inter-religioso.

A história contribuiu para o fortalecimento da unidade nacional, na sua dimensão lingüística, territorial, étnica, político-administrativa e cultural, e com isso tentou eliminar as diferenças características do povo brasileiro, apesar de classifica-lo como (Brasil,SEF, 1998b). A luta pela igualdade de direitos é histórica, e é uma categoria fundamental da modernidade. Ser igual em dignidade supõe igualdade de oportunidade, de acesso a bens e serviços. É importante que a educação em direitos humanos trabalhe em profundidade a consciência de que “cada pessoa humana é sujeito de direito simplesmente por sua condição de pertencer a humanidade.” (Candau, 2001, p.13).

## V) Conclusões provisórias

Lembrando as palavras do José Maria Gómez, a memória coletiva e o imaginário crítico podem se constituir como poderosas armas na luta pela participação e equidade plenas, já que as forças autoritárias e hegemônicas se utilizam do esquecimento e da “desmemória”. Dessa forma, podemos vislumbrar boas possibilidades de parcerias como a educação, de uma forma geral, e com o ensino de história, em particular, quando esses estiverem alicerçados sobre os princípios dos direitos humanos.

Mesmo estando diante de uma análise primeira e superficial dos documentos e identificando muitos pontos que precisam ser aprofundados, é possível perceber espaços férteis para o desenvolvimento de uma cultura de direitos humanos com a ajuda do ensino de história.

Pareceu-nos que – de acordo com a conformação dada pelos PCNs – o ensino de história se apóia sobre o princípio da identidade, e, considerando a relação dialética entre igualdade e diferença, aponta para a superação da discriminação e para promoção da equidade e da participação, realizando assim o princípio da cidadania.

Não é nosso objetivo simplificar essa relação e apresentar o ensino de história como o único caminho possível para a realização da educação em direitos humanos. Sabemos que marcos políticos, culturais e históricos orientam a educação em direitos humanos e seus sentidos e significados são historicamente construídos (Magendzo, 2000). É preciso evitar os sentidos existencialistas, já que eles estão em relação dialética com os contextos político, econômico, social, ético e cultural; têm história e vem sendo modificados a medida que surgem novas necessidades, desafios e demandas. No entanto, como apresentamos anteriormente, esse trabalho procura exatamente espaços de possibilidade.

Para Benevides, a educação em direitos humanos é entendida como um processo complexo e de longa duração, trata-se de uma educação permanente, global e difícil, mas não é impossível.

“É certamente uma utopia, mas que se realiza na própria tentativa de realizá-la, como afirma o educador Perez Aguirre, enfatizando que os direitos humanos terão sempre, nas sociedades contemporâneas, a dupla

função de ser, ao mesmo tempo, crítica e utopia frente á realidade social”  
(Benevides, 2000, p.7)

### Referências bibliográficas

- ALVES, J. A. Lindgreen, 2003. *Os Direitos Humanos como tema Global*. São Paulo: Perspectiva. (cap.1, 2 e 8)
- \_\_\_\_\_, 2002. “As conferências sociais da ONU e a irracionalidade contemporânea” in ALVES, J. A. L., TEUBNER, G., ALVIM, J. L. de R. e RÜDIGER, D. S. *Direito e Cidadania na Pós-Modernidade*. São Paulo: Ed. Unimep. (cap.1)
- BENEVIDES, Maria Victoria, 2000. “Educação em Direitos Humanos: de que se trata?”; Palestra de abertura do Seminário de Educação em Direitos Humanos em São Paulo In *Convenit Internacional*, n.6, Ed. Mandruvá. (<http://www.hottopos.com>).
- BRASIL, Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, 2003. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental, 1998a. *Parâmetros curriculares nacionais : terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: Ministério da Educação / Secretaria de Educação Fundamental.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental, 1998b. *Parâmetros curriculares nacionais: história*. Brasília: Ministério da Educação / Secretaria de Educação Fundamental.
- CANDAU, Vera Maria, 2001. *Educacion en derechos Humanos en Escuelas Básicas:avances, tendencias y principales desafíos*; Conferencia Regional sobre Educación en Derechos Humanos en América Latina y Caribe, ONU-OHCHR, UNESCO y Gobierno de México, Ciudad de México.
- CANDAU, Vera Maria, 2000. “Experiências de Educação em Direitos Humanos na América Latina: o caso brasileiro” In CUÉLLAR, R. (ed.) *Experiencias de Educación en Derechos Humanos en América Latina*. Costa Rica: IIDH, USAID, Fundação Ford.
- FRITZSCHE, K.-Peter, 2004. “What Human Rihts Education is all about - 15 teses” In

- GIORGIS, V. , SEBERICH, M. *International Perspective in Human Rigths Education*,  
Munich: Bertelsmannr, Foudation Publishere.
- LIMA Jr., Jayme Benvenuto, 2001. *O caráter expansivo dos Direitos Humanos na afirmação da sua indivisibilidade e exigibilidade*. Oficina sobre Direitos Humanos Econômicos, Sociais e Culturais, Fórum Social Mundial.
- MAGENDZO, Abraham, 2000. “Educación en Derechos Humanos en América Latina: temas, problemas y propuestas. Una síntesis analítica de la reunión de Lima.” In CUÉLLAR, R. (ed.) *Experiencias de Educación en Derechos Humanos en América Latina*. Costa Rica: IIDH, USAID, Fundação Ford.
- SANTOS, Boaventura de Sousa, 2003. *Globalización y democracia*. Conferência apresentada no FSM Temático: “Democracia, direitos Humanos, Guerras e Narcotráfico”, em Cartagena da Índias, Colômbia.

# POLÍTICAS E ESTRATÉGIAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E OS ESPAÇOS EDUCATIVOS NÃO-FORMAIS

Helena Maria Marques Araújo\*

“Não é possível fazer-se profissional da aprendizagem nas condições atuais, marcadas tão insistentemente pela lógica do instrucionismo. Há que mudar radicalmente o processo de formação, estudar como parte integrante do exercício profissional, ser capaz de projeto pedagógico próprio, saber pesquisar e elaborar. Ao mesmo tempo, é essencial imprimir à profissão o horizonte de atualização imprescindível para quem, pela reconstrução do conhecimento com qualidade formal e política, direciona os tempos.” (DEMO, 2000, p. 92)

## Educar para a cidadania

Nos dias de hoje muito se tem discutido e comentado sobre Educação. Em reuniões de professores, em escolas, em universidades e em outros espaços sociais – mídia, jornais, rodas de amigos etc. – se pensa e se repensa caminhos para a Educação Brasileira. Paralelamente, impõe-se a importância de se educar para a cidadania.

Mas de que tipo de cidadania estamos falando? E que tipo de Educação desejamos para se chegar a essa cidadania? Qual o papel da escola, da universidade e dos professores nessa educação para a cidadania?

Concordamos com Frigotto (1995, 1998) quando afirma que a função básica da educação não é inserir no mercado de trabalho, e sim, gerar cidadãos capazes de gerir sua própria História, função contrária aos interesses neoliberais. Sendo assim, acreditamos que a Educação deva formar cidadãos autônomos, capazes de atuar como leitores e agentes críticos no mundo.

Este artigo pretende refletir sobre alguns problemas inerentes à Educação para a cidadania. Vinculamos essa reflexão às políticas universitárias de formação de professores e ao papel social da escola/universidade na transformação da sociedade em

---

\* Professora Assistente de História do CAP/UERJ e de Prática de Ensino de História do IFCH/ UERJ. Mestre em Educação pela PUC-Rio. Pesquisadora do Laboratório de Pesquisas e Práticas de Ensino do IFCH/UERJ. Este artigo teve, em sua revisão, a valiosa colaboração da prof. Ana Maria Santiago.

prol de uma democratização do saber e da construção de um mundo mais justo e igualitário.

Além disso, pretendemos enfatizar a importância de se estreitar laços entre as práticas curriculares nos cursos de formação de professores e os lugares de preservação da memória. Referendamos, ainda, que se utilize, cada vez mais, os espaços educativos não-formais como campos de estágio curricular, sem abdicar da escola como *lócus* privilegiado de construção e de socialização de saberes, sendo, portanto, o principal campo de estágio supervisionado na formação inicial de professores.

### **Escola, memória e espaços educativos não-formais**

Na perspectiva dos Estudos Culturais, segundo Tomaz Tadeu da Silva (1999), a cultura é pedagógica e a pedagogia é cultural. Diversos programas de televisão, mesmo que não tenham o objetivo explícito de ensinar, educam. Por outro lado, toda a pedagogia está inserida num contexto histórico e cultural. Todo conhecimento se constrói, portanto, num sistema de significados.

“Tal como a educação, as outras instâncias culturais também são pedagógicas, também têm uma “pedagogia”, também ensinam alguma coisa. Tanto a educação quanto a cultura em geral estão envolvidas em processos de transformação da identidade e da subjetividade.” (SILVA, 1999, p.139)

A escola não é o único “lugar de conhecimento” e, portanto, de transformação de subjetividades, como nos afirma o autor. Existem outros espaços de saber que também educam – espaços não-formais de educação –, como museus, arquivos, programas de televisão e/ou rádio (educativos ou apenas de lazer), filmes, peças de teatro, músicas, espaços de exposições, visitas educativas etc.

Os museus, arquivos, locais de exposições e outros lugares de memória<sup>1</sup> possuem cultura própria, ritos e códigos específicos. Por outro lado, as escolas apresentam universos particulares com lógica própria. Faz-se necessário a busca de caminhos para a construção de uma pedagogia de museus como nos afirma Marandino (2000).

Vários motivos levam os professores a buscar os espaços educativos não-formais como lugares alternativos de aprendizagem. Dentre tais objetivos estariam a



apresentação interdisciplinar dos temas, a interação com o cotidiano dos estudantes e, por fim, a possibilidade de ampliação cultural proporcionada pela visita. Assim, as visitas teriam o objetivo de fazer uma alfabetização científica do cidadão. Para isso trabalha-se com elementos de relevância social que informam os indivíduos e os conscientizam de problemas político-sociais.

Nas últimas décadas, a questão educacional passa a ser um dos alicerces dessa nova museologia. Crescem pesquisas que analisam o processo de ensino ou divulgam o conhecimento nesses espaços, na perspectiva dos estudos sobre transposição didática ou museográfica.

A participatividade e a interatividade dos museus de ciência e técnica estenderam seus tentáculos a museus como os de história, arqueologia, etnografia e ciências naturais através sobretudo do advento de novas tecnologias. A base filosófica dessas mudanças reside na democratização do acesso ao saber que estão “depositados” nos museus.

Em contrapartida, a escola deve permitir a influência desses espaços educativos alternativos, através das visitas pedagógicas e das ações de parcerias.

“Há esperança de que a escola possa imbuir-se de uma nova função, a de ser um lugar de análises críticas, de atribuição de significado às informações e reconstrução do conhecimento, para que possa preservar seu status e função de formadora de sujeitos sociais e na qual o professor garanta seu espaço de ação.” (NOGARO, 1999, p. 29)

Para os gregos, memória significava vivência e êxtase. É com tal alegria e êxtase que esperamos que nossos alunos e alunas consigam perceber e apreender nossa memória através de vivências extra-muros escolares. A preservação da memória, como por exemplo, nas exposições e visitas guiadas, torna-se fundamental na ampliação de vivências pedagógicas diferenciadas para nossos alunos e alunas.

A aula reprodutiva reduz o aluno, não permite a formação de sua autonomia, já que apresenta modelos prontos, repetitivos e descolados de sua vivência real. Aprender é construir e reconstruir o conhecimento, elaborando e exercendo a autonomia de sujeito histórico. Crianças e jovens devem ser partícipes ativos de sua sociedade, gerando a transformação social e política da mesma. Logo, urge a necessidade da reinvenção da escola comprometida com uma cidadania participativa e democrática, ampliando e vencendo os seus próprios “muros”.

“Contudo, a busca da cidadania nos países da periferia esbarra na falta de cumprimento de direitos universais básicos, embora muitas vezes suas populações tenham esses direitos consagrados em lei. Além disso, num mundo em constante transformação podem surgir novos direitos, frutos de novas lutas e reivindicações. E é exatamente esse movimento que caracteriza a cidadania.” (CANDAUI, 2002, p. 37)

## **Políticas e estratégias da Educação Superior e a formação de professores**

Dividiremos este sub-item em duas partes: na primeira, abordaremos um breve histórico sobre a profissionalização docente no Brasil e sua interface com a nova legislação sobre formação de professores; na segunda, trataremos da necessidade da utilização dos espaços educativos não-formais pela escola e nos estágios curriculares dos cursos de formação de professores para a Educação Básica.

### **Breve histórico**

Dentre as inúmeras e diferentes formas de políticas públicas de Educação Superior Brasileira, priorizamos neste trabalho aquelas que tocam diretamente à formação de professores.

Segundo Weber (2000), foi nos anos 20 e depois nos anos 30, especialmente com o Manifesto dos Pioneiros da Educação (1930), que se iniciam as discussões sobre a formação docente. Esta já era relacionada naquela época à meta de se exigir a titulação de nível superior aos professores, o que se acentua a partir da SBPC de 1974, e se consolida, na “I Conferência Brasileira de Educação”, em 1980.<sup>2</sup>

A profissionalização docente vêm sendo discutida desde a vigência da Lei 5692/71, mas ganha relevo, no final dos anos 70 e início dos anos 80, com a luta pela democratização do país.

“O reconhecimento do professorado como profissional pela Constituição Federal de 1988 constitui um marco no debate sobre a Educação Básica de qualidade, representando o princípio constitucional – valorização dos profissionais do ensino (art. 206, item V), uma conquista dos professores, no âmbito da luta em favor da democracia.” (WEBER, 2000, p. 54)

Durante a década de 90 e início do novo milênio, o governo federal apresentou inúmeras propostas e nova legislação a respeito da Educação e da formação docente, dentre as principais leis estão: a Lei nº 9394, de 20/12/96 – LDBEN, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional –, a Resolução CNE/CP 1, de 18/02/02 e a Resolução CNE/CP 2, de 19/02/02.<sup>3</sup>

A tendência contemporânea da discussão sobre formação de professores delinea diversos aspectos como aqueles relacionados aos alunos, à escola e ao fracasso escolar. Aborda-se, também, o ensino dissociado das necessidades do aluno, a distância entre a escola e os problemas da comunidade, formas de gestão não participativas etc. Esta discussão remete também à profissionalização docente e à perspectiva da educação permanente.

É um equívoco pensar que investindo exclusivamente na formação de professores garantir-se-á mudanças “salvacionistas” na qualidade da ação escolar. Porém, também, entendemos que uma política de melhora na qualidade dos cursos de formação docente é essencial de ser formulada e materializada como uma política do Estado. Dessa forma, se poderá avançar em direção a uma educação mais democrática, garantindo-se o acesso à escola – como um direito de todos – e a qualidade da educação escolar – como uma dimensão da cidadania. Sabemos, contudo, que essas questões envolvem complexas relações sociais de natureza acadêmica e política.

Segundo Candau (1997), podemos afirmar que, apesar de existir uma boa produção de conhecimento na área – aprofundamento teórico e propostas concretas –, a problemática da formação de professores continua apresentando sérios problemas. Falta, principalmente, vontade política para introduzir mudanças significativas nos cursos de formação docente e nas estratégias de formação continuada.

Atualmente, porém, vivenciamos um momento histórico particularmente rico e estratégico – assim como perigoso – já que os rumos e a qualidade dos cursos de Licenciatura estão sendo redesenhados frente às novas resoluções ditadas pelo MEC (algumas das mais importantes já citadas anteriormente). Estas resoluções estão gerando mudanças e/ou ajustes nas matrizes curriculares de todos os cursos de formação docente do país. Nesse contexto, instala-se dentro de nós a esperança e o alerta sobre a necessidade de se investir, enquanto docentes, no sentido de que cada universidade brasileira reavalie seus cursos e opte por uma transformação real e significativa na qualidade de suas Licenciaturas, aproveitando todas as brechas possíveis para fazer

frente a esse projeto neoliberal que está posto na sociedade brasileira em geral, e particularmente na Educação.

Temos consciência de que as universidades públicas e diversas outras instituições educacionais e/ou sociais (sindicatos, ongs, e sociedade civil organizada), têm se empenhado em elaborar propostas alternativas para a área de formação de professores.

Mais do que nunca cabe a nós, enquanto membros da universidade, reflexões críticas e elaborações de projetos político-pedagógicos que viabilizem a implantação de tal legislação nos cursos de Licenciaturas. Esse processo de reformulação deve, contudo, garantir caminhos comprometidos com a qualidade da escola de Ensino Básico – direito social do cidadão – e fortalecer a identidade político-pedagógica dos professores em formação, em prol da transformação de uma sociedade mais democrática, justa e solidária.

Concordamos com Liszt Vieira (1998) quando afirma que

“a democracia não é apenas um regime político com partidos e eleições livres. É sobretudo uma forma de existência social. Democrática é uma sociedade aberta, que permite sempre a criação de novos direitos. Os movimentos sociais, nas suas lutas, transformaram os direitos declarados formalmente em direitos reais. As lutas pela liberdade e igualdade ampliaram os direitos civis e políticos da cidadania, criaram direitos sociais, os direitos das chamadas “minorias”- mulheres, crianças, idosos, minorias étnicas e sexuais – e, pelas lutas ecológicas, o direito ao meio ambiente sadio” (VIEIRA, 1998. In : CANDAU, 2002, p. 39).

### **Espaços educativos não-formais**

Como já foi dito anteriormente, faz-se necessário desvelar o horizonte universitário e pedagógico para a utilização dos espaços educativos alternativos. Assim sendo, entendemos ser necessário uma atenção especial à formação inicial dos professores.

É, nesse sentido, que entendemos que se deva aproveitar o preconizado pelas novas Diretrizes Curriculares para Formação de Professores, particularmente a ampliação da carga horária das práticas de ensino e estágio, além da diversificação dos campos de estágio curricular para campos educativos não-formais. É claro que a escola continua sendo o cerne do estágio, unindo teoria-prática na formação docente; porém, o

aprendizado sobre como utilizar outros espaços educativos, além da escola, na sociedade contemporânea, é fundamental.

Como exemplo de um espaço educativo não-formal temos o “Espaço da Ciência de Olinda”, em Pernambuco, criado em 1994, que desenvolve capacitação de professores através de centros de referência criados em 21 escolas da rede pública. Também há o MAST/ CNP, que em 1997 estabeleceu um projeto denominado “Formação continuada de professores de ciências e os espaços não-formais de Educação” para produzir material didático junto às escolas públicas municipais.

Marandino (2000), como já foi dito anteriormente, alerta para a necessidade da construção de uma pedagogia de museus, levando em consideração a especificidade pedagógica dos museus para otimizar as visitas escolares. Não se trata segundo a autora de opor o museu à escola, mas de definir as especificidades relacionadas ao lugar, ao tempo e aos objetos no espaço do museu, o que é essencial e deve ser incluído na formação de educadores numa didática de museu. Nesse sentido, poderíamos ampliar esse entendimento não só para museus, como para espaços educativos como o da ALERJ com exposições, arquivos públicos, centros culturais, etc.

Desta forma, em tais visitas pedagógicas seria oferecido aos nossos alunos e alunas diferentes leituras da ciência e do mundo. É essencial, cada vez mais, a parceria dos museus com as universidades, secretarias municipais e estaduais para a realização de cursos de formação de professores em todos os níveis. Além disso, é muito importante a implantação de pesquisas nos museus e investigações sobre a relação museus/espços culturais e escola. Esses estudos darão subsídios maiores aos programas educativos e culturais desenvolvidos nessas instituições.

### **Retomando as reflexões iniciais**

Nas últimas décadas, cresceram as pesquisas que analisam os processos de ensino em espaços não-formais, na perspectiva dos estudos sobre transposição didática.

Cabe à universidade, *locus* privilegiado na formação de docentes, buscar implantar currículos multiculturais de formação de professores, mais articulados entre teoria-prática, que corroborem para a transformação social.

Com todas as mudanças propostas pelo Ministério da Educação e Cultura, cabe-nos estar alertas para que tal efetivação nos cursos de Licenciaturas em cada faculdade e/ou universidade se dê de forma mais significativa aproveitando todos os espaços que

efetivamente possam melhorar a formação docente em nosso país, reduzindo o distanciamento universidade/escola, teoria-prática e revertendo em melhora da qualidade escolar, ampliando-se portanto, esta dimensão da cidadania.

“Os profissionais que enfatizam o papel da escola na sociedade enquanto transmissora de conhecimentos científicos historicamente produzidos apresentam uma postura que Candau (1994) classifica como transcultural. Tais conhecimentos, de caráter considerado universal, perpassam as particularidades de cada contexto social, e devem ser privilegiados em qualquer escola. O papel da escola deve estar referido aos aspectos culturais universais, dos quais todos e todas devem se apropriar. A escola é o lugar da igualdade e da universalidade e não da diferença e das particularidades.”(CANDAUI, 2002, p.98)

Pensar políticas públicas para a Educação Superior é fundamental. Isto se viabiliza principalmente através de propostas concretas de reformulação das matrizes curriculares dos cursos de Licenciatura. Alterando os currículos mínimos de formação de professores poderemos reforçar e esperar que, na prática, os professores interiorizem e projetem novos caminhos teórico-metodológicos na melhoria da qualidade da escola básica.

Uma das possibilidades por nós visualizadas para efetivar tal política educacional é que se minore a rigidez curricular e metodológica dos cursos de formação de professores impedindo uma maior união com a prática. O currículo interfere, direciona e determina os conceitos básicos que fazem o referencial e a prática dos professores formados, logo, atuando nas escolas.

Segundo Santos (1998)

“Em síntese, poderíamos dizer que a formação do docente pressupõe a reelaboração ou a recriação dos saberes dados pelos cursos, feita com base nas experiências vivenciadas tanto como aluno, antes e durante o curso de formação inicial, como, também posteriormente adquiridos no desemprego da atividade profissional.”(SANTOS, 1998, p. 25)

Para Demo (2000) é fundamental o resgate do professor, pois é impossível ampliar a cidadania com professores excluídos. Muito antes de se utilizar ou se preocupar com a parabólica, o computador, os livros didáticos, os parâmetros curriculares nacionais, e outros fatores, é necessário se resgatar o professor.

O professor é peça-chave para contribuir na construção da autonomia do aluno.

“(...) E é neste sentido que o professor se tornou o profissional mais estratégico dos tempos atuais: em primeiro lugar monitora decisivamente a entrada no mercado de trabalho, porque este depende cada vez mais da qualidade educativa; em segundo lugar, gesta a cidadania mediante o saber pensar, no sentido reconstrutivo político. Entretanto, só abandonando a posição ultrapassada de profissional de ensino, irá assegurar o posto de profissional da aprendizagem.(...)” ( DEMO, 2000, p.91)

### **Bibliografia:**

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

BOSI, Ecléa. *Memória e Sociedade: lembranças de velhos*. São Paulo: T.A. Queiróz, 1979.

CANDAU, Vera Maria. Pluralismo cultural, cotidiano escolar e formação de professores. In CANDAU, Vera Maria (org.). *Magistério: construção cotidiana*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_ (org.). *Sociedade, educação e cultura(s): questões e propostas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

DEMO, Pedro. *Ironias da Educação- Mudança e contos sobre mudança*. Rio de Janeiro: DP&A ed., 2000.

MARANDINO, Martha. Museu e escola: parceiros na Educação científica do cidadão. In CANDAU, Vera Maria (org.). *Reinventar a escola*. Petrópolis, RJ : Vozes, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade; uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

VIEIRA, Liszt. *Cidadania e globalização* (2ª edição). Rio de Janeiro: Record, 1998

WEBER, Silke. Políticas de formação de professores e seu impacto na escola. In CANDAU, Vera Maria (org.) *Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

---

<sup>1</sup> Jacques Le Goff. *História e memória*. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1992. p. 477.

<sup>2</sup> A SBPC realizou-se, em Recife, em 1974. Já a “I Conferência Brasileira de Educação” realizou-se em São Paulo.

<sup>3</sup> A Resolução CNE/CP 1 de 18 de fevereiro de 2002 institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Por outro lado, a Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002 institui a duração e carga

---

horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.



## **“PELOS CAMINHOS DA HISTÓRIA *IMAGINADA*”**

### **OS GRAFITES DE MUROS COMO PATRIMÔNIO DA CIDADE**

Marcelo da Silva Araújo\*

A atual diversidade que constitui as cidades contemporâneas nos causa permanente espanto. Seja quanto aos aspectos arquiteturais (o novo e o antigo que coexistem), industriais (mega-empresas coabitando com as micro-empresas), sociais (em que se observa, num caráter mais exacerbado do que nunca, as desigualdades como mendigos esfarrapados ao lado de executivos engravatados), espaciais (favela *versus* arranha-céus) e, por último mas não esgotando o extenso leque de manifestações, a diversidade visual. Nesta, sobre a qual me deterei, uma multiplicidade de imagens aparece e contribui na conformação visual deste espaço urbano.

É, portanto, natural que as pessoas expressem suas idéias e crenças neste ambiente que conjuga tantas diferenças. E muitas vezes isto ocorre através dos suportes vários: *outdoors*, paredes, no chão e nos muros. Estas manifestações podem ser então consideradas artísticas quando portam um sentido de embelezamento e de criatividade. Nesse quadro é que se coloca o grafite de muros, imagens coloridas alegres e irônicas que compõem a paisagem urbana, produzidos majoritariamente pelos adolescentes e jovens.<sup>1</sup>

Este texto parte de um trabalho etnográfico efetuado com a referida linguagem visual. Suas representações, entre outras tantas potencialidades, podem nos servir para fomentar uma certa modalidade de educação patrimonial. A partir originalmente de uma perspectiva antropológica, as discussões que serão tecidas aqui objetivam refletir sobre as particularidades acerca de sua existência no espaço das cidades e suas interseções possíveis com o ensino de história, viabilizando o aprendizado pelas imagens.

Alterando qualitativamente a imagem cinza do concreto urbano pela adição de cores a ela, a manifestação apresenta um exercício jovem de discursividade neste ambiente, baseando-se nos gostos e divertimentos do universo de seus criadores e adotando um caráter comunicativo em suas palavras e imagens. O auto-didatismo, o

---

\* Mestre em *História e Teoria da Arte*, docente de *História* da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro e docente do Departamento de História da Arte da Escola de Belas Artes/UFRJ.

<sup>1</sup> Não pretendo debater estes conceitos, *adolescência* e *juventude*, em si mesmos complexos. Entendo como representativas destes universos as variações, verificadas no campo, de 13 a 25 anos.

agudo senso pedagógico, de crítica social e política e a filiação ideológica específica que porta definem suas características principais.

Apresentando temas que sofrem a influência, ao mesmo tempo, dos eventos do cotidiano vivido e dos acontecimentos remotos, provenientes dos modernos meios de comunicação de massa, estimulam uma inclinação à conservação do patrimônio público e privado, o que o distingue de outras manifestações (pichação e panfletagem, por exemplo) que incidem no ambiente urbano.

### **Definição e desdobramentos**

O termo **grafite** é correntemente utilizado, com esta grafia, no português escrito. Entre alguns praticantes brasileiros, sobretudo os de São Paulo, o termo *graffiti* - plural do substantivo italiano *graffito* e adotado em inglês com a mesma grafia - é o mais usado. Deste modo, os grafites tanto podem ser somente as intervenções escritas (englobando a pichação) quanto as manifestações de exclusividade da composição de imagens, formando quadros.<sup>2</sup>

De forma breve, é necessário lembrar que a partir da segunda metade do século XX, e especialmente no Brasil, surge uma maneira mais intensamente transgressiva de discurso no ambiente urbano, utilizando essencialmente desenho e linha: a pichação. Esta manifestação, comum nos anos da ditadura militar no Brasil, ganhou, nos anos subseqüentes, sua vertente mais ligada aos grupos de jovens, cuja intenção básica era alcançar alguma notoriedade no anonimato.

Nas pichações, o anonimato é, na maioria das vezes, a garantia de segurança pessoal ou de conquista de fama entre os pares. O ataque ao patrimônio alheio funciona como exercício gráfico, muitas vezes encarado como vandalismo e depredação.

Da pichação ao grafite, os jovens vão experimentando os espaços da cidade, os re-significando a partir das cores que lhes aplicam, confirmando e evidenciando a mais recente forma de sua intervenção urbana.

Tal como nós o conhecemos atualmente, o grafite tem sua origem nos muros e trens do metrô de Nova Iorque dos anos 1960. Estreitamente ligado ao movimento contra-cultural então em voga, estas expressões se afinizam com as manifestações

---

<sup>2</sup> Não tratarei aqui desta modalidade, porém não se pode deixar de mencionar que existem também os chamados *throw ups*, isto é, os grafites rápidos que não constituem composições e que, em geral, contêm apenas o nome ou pseudônimo do(s) grafiteiro(s).

visuais associadas ao nascente *hip hop*, tendo indivíduos de origem negra e latina como grandes propulsores. Deste modo, o mais importante dentre todos os primeiros grafiteiros foi Jean Michel Basquiat, jamaicano radicado no Estados Unidos, que transformou a manifestação de intervenção urbana, ligada ao vandalismo, em arte consagrada pelo grande circuito, efetuando os seus grafites em telas.

No Brasil, alguns pintores, como Alex Vallauri, se notabilizaram por empregarem a estética do grafite, fazendo uso de uma técnica simples: repetir um tema infinitas vezes, alcançando um alto poder de comunicação. Outros grafiteiros, como Jaime Prades, Paulo Carratù e Maurício Villaça, também devem ser lembrados por verem nos grafites uma forma de subversão do espaço, da qualidade de vida, da arte urbana e pela participação do público em sua confecção.

Da produtiva década de 1980, basicamente instalada em São Paulo, para a segunda metade da década seguinte, o grafite de muros ganhou diferentes formas, volumes e combinações de cores em suas composições, associando-se diretamente às práticas musicais e de lazer juvenis. Ligado, deste modo, às dimensões do lazer urbano, da crítica social e política e a uma filiação ideológica específica, eles surgem como espaços indispensáveis para a constituição autônoma das identidades individuais e coletivas dos sujeitos envolvidos.

Os grafites apresentam-se como proposição de uma nova visualidade no âmbito urbano. Promovem a co-existência dos cenários cinzentos do cotidiano, com as formas e esquemas temáticos multicoloridos, adicionando novas perspectivas visuais para os olhares dos espectadores. Deste modo, os grafiteiros tornam públicas as suas idéias, produzindo “teses” a respeito de sua prática e do impacto que o resultado delas tem sobre a cidade.

### **Grafite como patrimônio urbano**

As manifestações do grafite, creio, já seriam por si só uma forma de valorização e de preservação do patrimônio. Isto se deve ao fato de manifestarem a necessidade de deixar um registro de suas presenças, uma prova de suas existências, mesmo que muitas vezes codificada, o que lhes conferem uma certa eternização, uma perenização de sua passagem pelos espaços em que se registram.

Tal situação traz, automaticamente, a necessidade de seu entendimento dentro de uma ótica documental. Ou seja, como artefatos que compõem parte da ampla cultura

material de um dado grupo, informando-nos sobre os padrões de comportamento (sociabilidade, posturas, atitudes, etc) de seus participantes, de sua relação e/ou adaptação com o espaço em que atuam e sobre seus valores cultuados.

Os grafites territorializam de um modo diverso o espaço urbano, tornando-se a referência mais bem identificada pelos usuários. Isto é, eles qualificam estes espaços como *esta* rua, *aquele* muro, *tal* quarteirão. Trazem também uma pequena dose do panorama social para as ruas, ao prover discursos aos muros por intermédio de suas inúmeras figuras que se revelam na promoção e na utilização das cores. O resultado possível é a detenção do olhar, freando o deslocamento de seu campo, possibilitando a contemplação e com ela o prazer estético.

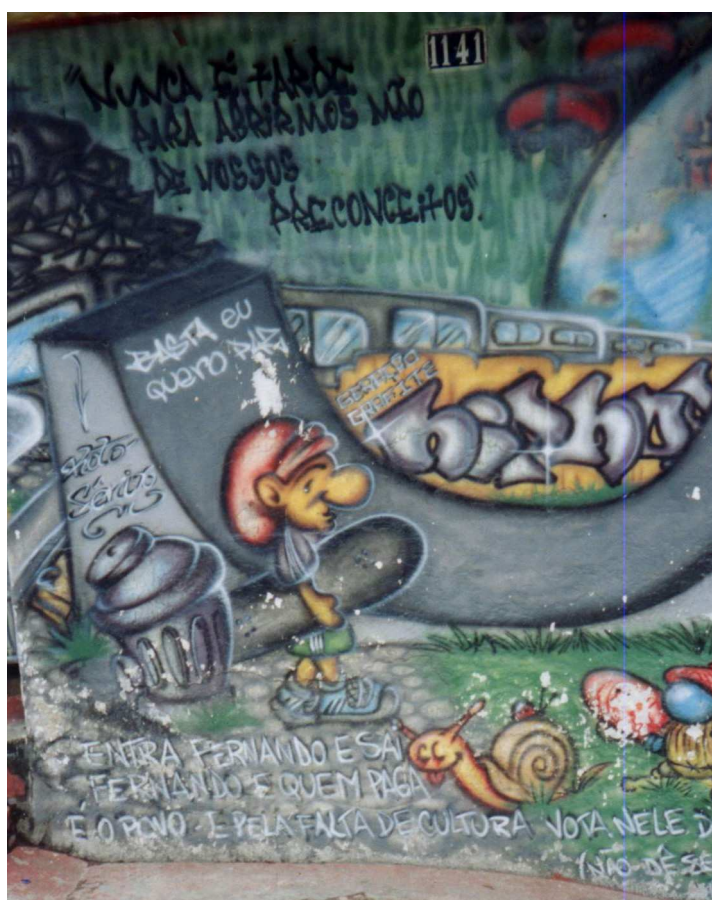
O grafite é visto como obra de arte. Os proprietários que o acolhem fruem especialmente de duas dimensões incorporadas na pintura: uma que é a garantia de proteção de seus patrimônios e outra que, por outro lado, os fazem zeladores de uma produção única. Assim, a pintura transforma-se em imagem que diferencia o imóvel, além de converter-se, muitas vezes, em referência de localização na cidade.

Portanto, a noção de patrimônio inerente a estas manifestações revela-se na própria preservação dos espaços em que elas incidem. É pois inevitável que as condições gerais (intempéries e interferências humanas) apaguem as composições, contudo, enquanto duram, conquistam um amplo respeito e fixam, do ponto de vista do meu interesse específico, um certo itinerário pedagógico, seja em torno das características que a compõem (cores, formas e volumes), estas com indiscutível potencial para uma apreensão estética, seja em torno dos temas e de seu discurso crítico recorrente, material fundamental para o ensino da história.

Quanto a este último ponto, será de especial interesse discutir duas imagens, retiradas de muros urbanos, a fim de melhor matizar as proposições tecidas até aqui. São imagens colhidas no município de São Gonçalo/RJ, extremamente significativas de todo o movimento do grafite de muros, fértil nesta localidade.

#### *Cultura urbana juvenil e política em imagens coloridas*

A imagem que segue é retirada de um muro do município acima mencionado. Trata-se da reprodução parcial de uma grande composição em painel. Não sendo minha intenção descrever minuciosamente a imagem, abordarei apenas os elementos pertinentes ao objetivo específico do texto.



Autor: diversos (painel realizado coletivamente)  
Dimensões: em torno de 2,20m de altura x 1,80m de largura  
Data: 2002

Na imagem, o imbricamento entre palavras e imagem é um primeiro elemento que pode ser ressaltado: há dizeres na parte superior, inferior e lateral desta sub-unidade. Na primeira, lemos “*Nunca é tarde para abirmos mão de nossos preconceitos*”; depois, “*Basta, eu quero paz*” e, por último, “*Entra Fernando e sai Fernando e quem paga é o povo. E pela falta de cultura, vota nele de novo*”.

Estes dizeres têm a intenção explícita de serem vistos, lidos, pelos passantes. Quanto ao primeiro, manifesta uma conduta primordial no mundo contemporâneo, em que a diversidade e a pluralidade são aspectos presentes na quase totalidade dos espaços cotidianos. A mensagem auxilia a tolerância ao próximo, fator básico para a resolução positiva do dissenso.

No seguinte, que em boa medida se aproxima do primeiro, os anseios de um mundo sem guerras e horrores, também são um sinal da situação vivida nos espaços

urbanos, igualmente compartilhada por todos os passantes, ainda que em graus e intensidades variadas.

No derradeiro, a mensagem explicita um protesto político, marca registrada do grafite, que visa a levar uma educação político-eleitoral à população média. Educação que também significa esclarecimento histórico, apelo à reflexão, ao exercício da memória.

Considerando a composição, se por um lado as palavras estão em visível desconexão de sentido com as imagens, por outro, é exatamente esta inusitada combinação que possibilita a riqueza da manifestação do grafite. A coexistência simbólica de elementos que o mundo sensível e empírico exclui por serem impossíveis, tais como o espaço compartilhado pelo menino com *skate* e pelo duende (este também com *skate*), fundamenta, talvez, uma crença na mudança de parâmetros (aqui políticos e de conduta moral), com vistas a uma melhoria de vida para as pessoas na sociedade global.

As mensagens estabelecem uma comunicação com os mais variados sujeitos urbanos, dando, simultaneamente, voz aos produtores de grafite.<sup>3</sup> A expressão de opiniões políticas, de crítica social e de filiação ideológica a um movimento, o *hip hop*, faz do grafite um veículo de excelência para estabelecer essa linguagem visual portadora de múltiplos sentidos.

Considerando outras pinturas da mesma cidade, esta expressão de opinião transforma-se em propostas de ação e em frases de efeito, sendo facilmente verificadas: “*A arma da democracia é o voto. Não jogue o seu voto no lixo. Não eleja políticos incompetentes. Conscientização é a cura...*”, “*Brasil, colônia americana*”. A perspectiva de educação político-eleitoral, de forte teor ideológico, funciona claramente aqui como uma espécie de salvaguarda para a atuação indevida de membros do corpo político, local ou outros, depois de eleitos pelo voto popular.

A produção destes discursos é uma recorrência que pode ser localizada em diversas pinturas ao longo do território do município. Constituem-se em assertivas de interesse público, inscrições de utilidade pública, em suportes que, pela sua visibilidade, cumprem seu papel de informar.

---

<sup>3</sup> As mensagens gráficas do grafite, segundo FONSECA, C., *A poesia do acaso (na transversal da cidade)*, SP: T. A. Queiroz, 1981, p. 38, teriam uma função de criar novos modelos de sensibilidade para as massas, baseadas nas admoestações públicas de opiniões que, embora pareçam ser privadas, fazem parte da opinião coletiva não manifestada.

Nesta outra imagem, temos um apelo à preservação que tenta lograr êxito através da tentativa de reprodução fiel de um elemento que propugna.



Autores: Bula, Babal e Cazuzza  
Dimensões: aproximadamente 1,25m de altura x 3,10m de largura  
Data: 2002

Impressiona portanto o aspecto de íntima aproximação com a reprodução do real. Na divisão do espaço pode-se identificar um indígena e um tucano que habitam o ambiente “natural”, diferente do urbano, o que por si só já poderia denotar a perspectiva preservacionista de um patrimônio (mais uma vez, natural) que está em vias de ser perdido. Deste modo, em ambos a fauna e a flora brasileiras são privilegiadas, o que apresenta uma dimensão da riqueza e da beleza naturais do Brasil para os passantes.

Os dizeres “*A arte, é como à natureza, ambas foram feitas para serem preservadas e não destruídas*”, embora não respeitem fielmente regras elementares da gramática corrente, ocupam proeminente lugar na tradução dada à pintura pelos seus produtores. A noção patrimonial pode ser captada em toda a sua substância nesta passagem. A mensagem lingüística efetua um tipo de conclamação da consciência pública quanto à importância existente no elo entre arte e natureza. Não interferir destrutivamente sobre ela, a representação, é demonstrar consciência sobre a conservação do patrimônio, que afinal passa a ser de todos. Seu suporte, o prédio, não é necessariamente histórico, na acepção de portador de uma importância temporal consideravelmente diferenciada, entretanto a própria pintura torna-se uma fonte de conhecimento da sociedade local de então. Em outras palavras, como já discutido, torna-se um *documento*.

A confecção da pintura funcionou como maneira de coibir as pichações que existiam em grande quantidade naquele muro. Mesmo sendo esta uma razão clássica para a feitura do grafite, quando contratado pelo(s) proprietário(s) de algum estabelecimento, o caso em questão destaca-se por ter sido um momento de expressão de criatividade, diferente de outros casos em que se estabelece um tanto rigidamente a temática a ser pintada, sendo esta uma reclamação constante dos grafiteiros. Portanto, a pintura tenciona informar sobre os benefícios da conservação do espaço freqüentado e, por assim dizer, do patrimônio público da cidade.<sup>4</sup>

### **À guisa de conclusão**

No grafite, os objetivos são prospectivos, direcionados ao futuro, enquanto proposição de práticas do fazer, ativas, e não do reproduzir ou fundamentalmente preservar o conteúdo histórico. Mas ambos dirigem-se à coletividade, aos membros do corpo social.

Produzir discursos, expondo formas de pensamento e de comportamento sociais, além do embelezamento do espaço urbano, não foge, portanto, ao escopo da atuação de suas realizações, convertendo os locais de trânsito em locais de experiência. São marcadores topográficos que estabelecem um outro espaço e, com isto, uma nova memória visual do ambiente praticado.

Permitem pois exercitar os sentidos de uma certa narrativa de conservação, em variados graus, que cobrem desde a preservação das próprias pinturas (apelando para a não pichação das mesmas, por exemplo), por serem “belas e artísticas”, até a conservação do suporte em que se instalaram (com relação à colagem de panfletos políticos e ao habitual voraz espraiamento dos informes publicitários de todas as naturezas). Enfim, à conservação da cidade!

Concluindo, contam-se, no grafite, histórias em imagens. Seus informes e apelos, com um certo ar *naïf*, descuidados da correta grafia, propõem e procuram instalar uma consciência acerca das condições produzidas por nós mesmos quanto ao próprio espaço em que habitamos.

---

<sup>4</sup> Por se tratar de uma casa de *shows* noturnos, a pintura apela para o fato de não se jogar o lixo produzido pela consumação, interna e externa (pois há barracas de alimentos e de bebidas que se colocam na periferia da casa em dia de *shows*), nos lugares estabelecidos para isso.



São modalidades de *histórias* de um tempo presente, com recomendações eleitorais e convocações ao exercício da memória. Há também chamados à prática de ações que se colocam como urgentes e que visam a preservar e a educar simultaneamente. Objetivam destilar conceitos e apreciações referentes ao campo da arte e, ao mesmo tempo, ver nisso formas de auto-educação. Assim fazendo, dimensionam igualmente sua exposição e se transformam, numa metáfora oportuna, em ‘vitrines de concreto na cidade’.

### Referências bibliográficas

- ARAÚJO, Marcelo da Silva. *Vitrines de concreto na cidade: juventude e grafite em São Gonçalo*, RJ: EBA/UFRJ, 2003. Dissertação (Pós-Graduação em Artes Visuais), 224p, il. (mimeo).
- ARCE, José Manuel Valenzuela. *Vida de barro duro: cultura popular juvenil e grafite*, RJ: Editora UFRJ, 1999.
- BECKER, Howard. “Arte como ação coletiva”. *Uma teoria da ação coletiva*, RJ: Zahar, 1977.
- CANCLINI, Néstor Garcia. *Culturas Híbridas*, SP: Edusp, 1997.
- CANEVACCI, Massimo. “Diversidade nômade e mutação cultural”. In: SANTOS, Rafael dos & TRINDADE, Azoilda. Loretto da (orgs.). *Multiculturalismo: mil e uma faces da escola*, RJ: DP&A, 1999.
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*, Petrópolis: Vozes, 1994.
- DUARTE, Geni Rosa. “A arte na (da) periferia: sobre... vivências”. In: ANDRADE, Elaine Nunes (org.). *Rap e educação, rap é educação*, SP: Summus, 1999.
- FONSECA, Cristina. *A poesia do acaso (na transversal da cidade)*, SP: T. A. Queiroz, 1981.
- GEERTZ, Clifford. *Saber local*, 4ª ed., Petrópolis: Vozes, 1997.
- LE GOFF, Jacques. *História/Memória*, vol. 1, Lisboa: Enciclopédia Einaudi, Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1997.
- RAMOS, Célia Maria Antonacci. *Grafite, pichação & cia*, SP: Annablume, 1994.
- RIOUT, Denys. *Le livre du graffiti*, Paris: Éditions Alternatives, 1985.
- ROCHA, Janaína et al. *Hip-Hop - a periferia grita*, SP: Fundação Perseu Abramo, 2001.
- SODRÉ, Muniz. “Cultura, diversidade cultural e educação”. In: SANTOS, Rafael dos & TRINDADE, Azoilda Loretto da (orgs.). *Multiculturalismo: mil e uma faces da escola*, RJ: DP&A, 1999.
- SPOSITO, Marília Pontes. “A sociabilidade juvenil e a rua: novos conflitos e ação coletiva na cidade”. *Tempo Social*, vol. 5, nºs. 1 e 2, SP: Edusp, 1993.
- VENÂNCIO FILHO, Paulo. “História, cultura periférica e a nova civilização da imagem”. *Arte & Ensaio*, vol. V, nº 5, 1998.

## **POSSIBILIDADES EDUCATIVAS DO OLHAR: AS CHARGES COMO FERRAMENTAS PARA AS CONSTRUÇÕES DE NARRATIVAS E INTERPRETAÇÕES HISTÓRICAS – UM RELATO DE EXPERIÊNCIA**

Marcelo da Silva Araújo\*

Este texto se baseia no relato de uma experiência intitulada “*História e imagens contemporâneas*”, desenvolvida com alunos da 8ª série do Ensino Fundamental, em uma escola pública municipal da cidade do Rio de Janeiro. O material pedagógico utilizado foram imagens geradas e veiculadas em ambiente eletrônico: charges da internet.

A proposta surgiu da necessidade de utilizar uma outra estratégia que criasse uma situação de aprendizagem, possibilitando, concomitantemente, refinar as abordagens pedagógicas e experimentar, acima de tudo, uma nova possibilidade educativa, explorando as sensibilidades do olhar. Logo, percebi que o conteúdo lúdico e divertido das imagens só auxiliaria na aceitação e na assimilação crítica e criativa do material.

Nesta era da imagem, há uma grande resistência aos conteúdos tipicamente transmitidos nas escolas, o que faz com que nós nos deparemos cotidianamente com as situações mais difíceis, e até mesmo embaraçosas, quanto ao que ensinar. Isto ocorre, creio, especialmente nas instituições públicas de ensino, face ao seu caráter mais amplamente inclusivo, no sentido de sua acessibilidade. Por outro lado, a intensa impressão de inadaptabilidade destes mesmos conteúdos pelo universo discente é um sintoma que corrobora com o fato de uma renovação constante e urgente dos métodos e das metodologias. Os tempos em que vivemos são excepcionalmente rápidos e manter determinadas posturas torna-se incompatível, portanto, com as transformações que inevitavelmente se colocam.

Por isso, alternar estes métodos e metodologias com abordagens mais abertas e experimentais, tais como a que trago nesta ocasião, apresenta-se como uma das várias possibilidades de escapar ao chamado ensino tradicional dentro de sala. Quero deixar claro que não postulo, com isso, nenhuma revolução extraordinária e milagrosa das formas de trabalho do professor, visando a abalar os alicerces da prática educativa. Pelo

---

\* Mestre em *História e Teoria da Arte*, docente de *História* da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro e docente do Departamento de História da Arte da Escola de Belas Artes/UFRJ.

contrário, eu mesmo faço questão de manter determinadas práticas e posturas tidas consensualmente como ‘tradicionais’. E isto não necessariamente tem um sentido pejorativo. Acredito que certas formas não devem mesmo sofrer alterações bruscas em sua composição e realização. Proponho, deste modo, a implementação de uma prática alternativa que contempla documentos (visuais) configurados de um modo diferente do clássico livro didático, portando um sentido auxiliar quanto à sua utilização.

### **Novo tempo, novas abordagens: breves características acerca da imagem**

A vida moderna nos penetra pelos sentidos. Nestes canais de percepção do mundo, os olhos são os mais acionados: eles sofrem o assalto contínuo da proliferação das imagens. Sendo assim, a comunicação no mundo contemporâneo faz-se cada vez mais frequentemente através delas. Emanadas dos mais diversos meios de comunicação da vida moderna (televisão, cinema, internet, entre outras), elas fazem com que parte significativa de nossa educação passe pelo exercício do olhar.

Além disso, nossa vida encontra-se mergulhada em processos de constituição de memória e/ou de informação pública (fotografia, *outdoors*, panfletos com forte apelo visual, etc.) em que as imagens são, por excelência, o canal de interação. Saber efetuar uma leitura e entendê-la como parte integrante da complexidade do mundo contemporâneo significa compartilhar de suas versões de domínio público, não abrindo mão, entretanto, de suas significações particulares, pessoais. Isto é, uma imagem não contém um só significado, mas sim múltiplos e condicionados por subjetividades e formas de olhar. São, portanto, resultados de um processo social básico, sendo o seu entendimento compartilhado por determinados agrupamentos sociais, numa relação de afinidade.

As imagens são documentos, artefatos que compõem parte da ampla cultura material de variados e singulares grupos. Se, como disse, boa parte de nossa educação passa pelo exercício do olhar, pela educação visual, pode-se supor que está, em boa medida, excluído de determinados processos do mundo moderno aquele que não sabe efetuar uma leitura coerente desta configuração imagética em que se transformou o cotidiano. Todas as representações imagéticas têm uma história, com sentidos e funções investidas, e representam visões de mundo, formas de discurso e estilos de vida de quem as produzem. Elas solicitam uma análise visual que depende mais da capacidade de

avaliar e de estimar as possibilidades contextuais do que de um ato de simples tradução, de acordo com uma postura ‘presentista’.

## **O público e as imagens**

Certamente, algumas instituições concentram especiais condições para lidar com esta complexidade inerente à imagem. Dentre elas a escola é, sem dúvida, um espaço fundamental para as manifestações nas/das quais o mundo jovem - meus interlocutores - é rico.

Os canais de aprendizado dos jovens são fortemente influenciados por estes veículos. Não somente os filmes e desenhos animados têm seu peso, mas também os *videoclips* musicais e os meios virtuais (internet) transformam-se num manancial imagético para a reprodução de suas formas e cores.<sup>1</sup> Assim como em outros usos de material imagético, também na atividade desenvolvida provou-se que uma aproximação com os sentidos das imagens, por si só múltiplos e variantes de acordo com o olhar, confere ao analista o estatuto de autor de novas interpretações. É necessário, pois, ter sempre em mente a noção de *autoralidade*. Ou seja, ao lermos uma imagem, nós a re-significamos, dando vida a outras imagens. Assim, multiplicamos as possibilidades de novas re-significações, que, por sua vez, agirão sobre outras, numa escala *ad infinitum*.

Ao monitorar o sentido ‘holístico’, global, do documento imagético, os significados são encaminhados de modo ordenado e controlado. Assim, sem podar as possibilidades de construção criativa, estes significados podem conscientemente originar agradáveis e interessantes leituras da realidade.

Baseadas em vivências e experiências dos próprios alunos, estes entendimentos capitalizam benefícios para o grupo, amortizando, ao mesmo tempo, interpretações isoladas e desconexas, não condizentes com parâmetros básicos de rigor analítico, quais sejam, a história, a cultura, a ideologia e os interesses do material estudado.

Pensando desta forma, desenvolvi uma atividade que visava unir, ênfase, o aspecto lúdico e de entretenimento e a capacidade de efetuar as leituras e interpretações propriamente ditas destas mensagens, estivessem elas explícitas ou subliminares.

---

<sup>1</sup> Vale lembrar que embora percam progressivamente terreno, como indício da acelerada tecnologização moderna, para àquelas mídias não tangíveis, as histórias em quadrinhos desempenham papel de relevante importância, com suas personagens de vilões e heróis, constituindo-se em uma outra fonte de aprendizado.

A partir da evidência de que as imagens engendram processos de constituição de memórias, o resultado foi o desenvolvimento da identificação, pelos alunos, do grande poder discursivo e educativo das charges e, conseqüentemente, do aperfeiçoamento de uma consciência crítica, em que diversos conteúdos foram positivamente exercitados e postos em prática.

### **Charge: importância, leituras e a criação de outras realidades**

Em artigo recente, Aragão indica, ao tratar de charges no século XIX, aqueles que podem ser mapeados como os primeiros passos desta manifestação na história do Brasil. Perseguindo os trabalhos de Angelo Agostini, ele nos informa que o mesmo é sem dúvida um dos pais da charge no Brasil, tendo desenvolvido uma técnica de narrativa gráfica bastante inovadora ao mesclar elementos da *charge portrait* (cuja caricatura deforma o modelo) e do surrealismo, disponibilizando recursos narrativos dignos dos quadrinistas mais contemporâneos. O mérito deste histórico chargista foi o de transformar as duas páginas centrais do periódico que editava, a *Revista Ilustrada*, num grande painel cheio de desenhos concatenados e sublinhados por textos imersos em fina ironia, através dos quais retratava o dia-a-dia da Corte e de seus personagens mais peculiares.<sup>2</sup>

Assim como em nossos dias, este trabalho logrou um alcance popular, por intermédio de seu poder de modificar, pela arte seqüencial, as estruturas sociais. A narrativa cômica e a verve poderosa dos desenhos de Agostini foram armas que ajudaram a mudar o panorama político do país.<sup>3</sup>

A importância da charge na cultura brasileira é indiscutível. Aqui, diferentemente de outras realidades sociais, ela ganha a primeira página dos jornais e, sempre que necessário, o faz espicaçando com “vara curta” os representantes do poder, transformando a função política numa fatia indissociável da (sua) produção artística.

Há um território ocupado pela charge na cultura nacional e global que permite transparecer todo o seu poder nos mais diversos níveis. Estes níveis são fundamentais

---

<sup>2</sup> ARAGÃO, Octavio. “Angelo Agostini: a arte de levar a sério um trabalho bem-humorado”. In: *Arte & Ensaios*, nº 10, RJ: PPGAV/EBA/UFRJ, 2003, p. 37s.

<sup>3</sup> Vale, deste modo, a título de comentário, a passagem do texto “A crítica de arte de Angelo Agostini”, de Rosângela Silva, na p. 410: “Monteiro Lobato comparou a obra de Agostini à importância de documentação histórica que tiveram os trabalhos de Debret e Rugendas. Para Lobato ‘(...) em nada se estampa melhor a alma de uma nação do que na obra de seus caricaturistas. Parece que o modo de pensar coletivo tem seu resumo nessa forma de riso’.”. In: PEREIRA, Sonia Gomes e CONDURU, Roberto (orgs.). *Anais do XXIII Colóquio de História da Arte*, RJ: CBHA/UERJ/UFRJ, 2004.

para a formação da consciência crítica na atualidade, abrangendo o campo da arte, da política, da ideologia, do social e, é claro, da criatividade e liberdade temáticas. Essas produções são, portanto, reconstituições de cenas da vida cotidiana, da vida social, ou então criações de alegorias puramente imaginárias, mas cuja fonte é um acervo cultural compartilhado, pois elas são partes interessadas no cenário e na expressão de representações sociais.

Infelizmente, ainda não é profícua a literatura crítica que trata destas charges oriundas dos meios virtuais. Esse é realmente um fato limitador de uma reflexão mais aprofundada acerca destas novas dinâmicas educativas, uma vez que tais documentos acessíveis a um ampliado contingente de pessoas socializam, amplificam e democratizam as possibilidades críticas e de construção de discursos plurais, dependendo, entretanto, da igualmente ampla acessibilidade a estes meios ainda não generalizados (mas, como querem as administrações educacionais, caminhando a largos passos para a universalização) e do estoque de informações agregadas de que é detentora o estrato social que tem contato com as mesmas.

A dinâmica seguiu um roteiro que incluía atividades grupais de criação de legendas e de textos analíticos sobre os documentos trabalhados. Este roteiro foi elaborado da seguinte forma:

1. Em grupo: com imagens iguais.
  - Constituição de grupos de 5 alunos;
  - Distribuição de uma mesma imagem para reflexão e discussão grupais. Duração da etapa: 5 minutos;
  - Atribuição de uma legenda por cada grupo à imagem em análise. Em seguida, criação de um pequeno texto sobre ela. Duração da etapa: 10 minutos;
  - Após isso, um aluno de cada grupo foi à frente da sala de aula para ler sua legenda e explicar o seu texto. Duração da etapa: 2 minutos;
  - Finalizando, houve a realização de um debate ampliado sobre as semelhanças e as diferenças das conclusões de cada grupo.

Uma outra possibilidade de trabalho que, embora vislumbrada e sistematicamente organizada, não foi posta em prática, tratava do trabalho com etapas individualizadas, como descrito abaixo:

2. Individual: com imagens diferentes.

- Distribuir diferentes imagens a cada grupo de 5 alunos tomados isoladamente, totalizando, no máximo, 9 imagens distintas;
- Fixar o tempo de 10 minutos para a confecção de legendas e de textos explicativos;
- Na seqüência, juntar os alunos com as imagens iguais para a comparação de suas legendas e rediscussão, agora, de uma legenda comum. Duração da etapa: 15 minutos;
- A legenda que resultar desta reunião seria discutida perante as outras que, mesmo diferentes, guardam proximidades em relação a todas, seja pela sua temática mais ampla (por exemplo, violência, política, etc), seja pelas características plásticas da imagem;
- Encerrando, seria esboçada uma visão ampla sobre as legendas, procurando conectá-las num todo coerente, visando criar um discurso crítico sobre as imagens.

O preceito que norteou a atividade foi o de que nunca olhamos apenas para uma coisa, mas sim sempre para as relações entre as coisas e nós mesmos. Deste modo, a apresentação e discussão dos resultados da atividade pedagógica visam enriquecer e servir igualmente como possibilidade educativa, que utiliza um outro e inusitado suporte, do ponto de vista do ambiente escolar, que não se exaure em sua exploração sob o formato demonstrado mas sim, pelo contrário, permite a implementação de outros, adaptados às diversas realidades e especificidades locais.



Autor: Novaes

Nesta imagem, foi pedido para os alunos que completassem as etapas subseqüentes para interpretá-la, criando um texto escrito. Isto é, a partir de uma mídia visual criariam uma interpretação gráfica, escrita, transformando-se em autores de, por assim dizer, uma outra imagem. Mas, secundarizando estas questões mais metodológicas, importantes pontos foram levantados nesta interpretação. Seguem-se algumas “falas” dos grupos formados:

“ ‘-Vamos fazer como fizeram com o Saddam, derrubaremos a estátua e acabaremos com o governo!’. Esse é o argumento de pessoas também insatisfeitas com o governo da Rosinha Garotinho, esposa de Garotinho, Secretário de Segurança Pública.”<sup>4</sup>

Sob o título de “Bang-Bang no Governo”, o grupo formado por 5 alunos conseguiu efetuar uma fundamental associação do local com o global, demonstrando estarem atentos aos movimentos da política internacional, a ponto de relacionarem fatos geograficamente longínquos que, de acordo com um pensamento mais apressado, não teriam qualquer impacto na situação brasileira.

Por outro lado, a ligação simbólica entre Rio de Janeiro e Iraque quanto à tomada do poder pelos “bandidos” toca na tão discutida situação de bandidos da história em que se converteram os Estados Unidos da América, personificados pela figura de seu presidente. Os bandidos urbanos da imagem, fortemente armados simbolizam, de uma forma um tanto canhestra, o desejo concretizado do povo, que almeja paz nas ruas. Paz que o referido governo não consegue garantir, sucumbindo pois à pressão do crime, ao mesmo tempo vilão e herói da charge e do discurso dos alunos.

É curioso que a fala “-Vamos fazer como fizeram com o Saddam, derrubaremos a estátua e acabaremos com o governo” parece ser emitida por populares descontentes, o que é confirmado pelo trecho “Esse é o argumento de pessoas também insatisfeitas com o governo da Rosinha Garotinho” preferindo usar o termo pessoas em vez de bandidos (ou similares), como apresenta claramente a charge. Também a precisão, ou preciosismo, em identificar a governadora como “esposa de Garotinho, Secretário de Segurança Pública” é sintomática. Articula no mesmo discurso as ‘filiações’ que o governo atual possui, fazendo parecer, com a devida licença, um feudo. A acidez e a

---

<sup>4</sup> Por motivos éticos, os nomes dos alunos, bem como suas turmas, não serão identificados neste trabalho, lembrando-se apenas que são estudantes da 8ª série do Ensino Fundamental. Do mesmo modo, para fazer justiça aos textos integrais relativos às duas figuras analisadas, não corrigi os erros e não conformidades dos mesmos quanto a regra culta da gramática.



visão acurada dos alunos deixa evidente a sua percepção da atual conjuntura. Apontar fatos geográfica e politicamente distintos, integrando-os a um mesmo contexto de calamidade, concretizado pelos movimentos de violência, indica um fino senso de coerência, que é especificamente denotada pela escrita e pelas relações construídas.

Noutro trecho, encontramos a seguinte passagem:

“A Rosinha tombando para a falência e o ‘pau está comendo’ entre os políticos e é tiroteio para tudo quanto é lado entre os deputados ladrões. E eu [nós] vejo que a Rosinha não vai ficar em seu cargo por muito tempo. E ela pode morrer feio.”

Intitulado “Tiro no Corcovado”, este comentário de um grupo de 4 alunos guarda aberta semelhança com o anterior. Ele utiliza-se de uma expressão popular (‘pau está comendo’) para se fazer inteligível, relacionando a queda da estátua com um processo de decadência da administração quanto à gestão de recursos financeiros. É interessante que os alunos não se atêm apenas ao visível, indo além do que “diz explicitamente” a imagem. Localizam políticos, fazendo uma associação implícita entre esta declarada “falência” e sua motivação: a apropriação indevida dos recursos públicos por aqueles que deveriam legislar para a sua regulação.

Nesse caso, a acidez do comentário é tamanha que até chega a prever a derrocada política da chefe do Executivo estadual. E não param por aí: relacionam o estado de insegurança generalizada com a perda da vida da governadora. Isto sem dúvida reflete este estado, afetando mesmo àqueles, como é o caso destes jovens, que não seriam alvos preferenciais dos assaltantes urbanos. Portanto, fica patente a descrença na classe política, vista como causadora dos males sociais, mesmo não sendo referida pela imagem.

Numa próxima imagem, há o seguinte texto:

“A violência no Rio vem aumentando a cada dia. Os traficantes vem tomando conta da cidade, a governadora está perdendo cada vez mais o controle sobre os traficantes. A governadora está mais preocupada com as Olimpíadas e o Pan, mas para ser sede das Olimpíadas ela tem que garantir em 1º lugar a segurança da população e a dos turistas.”

Já este diz o que a imagem mostra mais explicitamente: a violência de grupos armados. Entretanto, faz uma relação diferente, em que a governadora, como representante do poder constituído, perde o controle sobre os traficantes. O texto não

menciona que ela perde o controle *sobre a violência* de um modo mais amplo, mas sim sobre os traficantes. Isto é, qualifica-os como o pior dos problemas quanto à segurança pública. As outras formas de violência, diversas em sua variedade, nem são lembradas como representativas de seus específicos contextos de ocorrência.

Somente num segundo momento, a análise vai mais além do meramente visível, fazendo a relação entre as preocupações tidas como “oficiais” pelo grupo (Jogos Olímpicos e Pan-Americanos) e os desdobramentos negativos que inviabilizam a realização dos mesmos. Arrolam aí uma perspectiva mais ampla de segurança, incluindo não somente a si mesmos mas também aos turistas que porventura estejam aqui. Com isso, demonstram saber não somente que os referidos jogos têm este impacto, de atração de turistas, mas também parecem reconhecer a vocação da cidade do Rio de Janeiro, em especial, para esta forma de benefícios econômicos – e nesse sentido associam este contexto com o cenário de ocorrência do “atentado”.<sup>5</sup>

Esta charge intitulada “Será o fim do Governo Rosinha?” nos transmite a idéia de que determinados eventos esportivos são alvo primordial do poder constituído, na qualidade de instrumentos que se situam para além do campo meramente esportivo; são essencialmente políticos. Entretanto, o grupo, constituído por 5 alunos, visualiza a população como a primeira que deve ser atendida e portanto respeitada num direito fundamental seu.

O próximo é o último dessa seleção. Tendo por título “Rosinha é derrubada pelas favelinhas”, o grupo relaciona bandidos e favela, aditivando o preconceito há muito sedimentado no imaginário quanto a estes dois segmentos, em nada necessariamente coincidentes, mas que renovadamente são aproximados:

“A governadora Rosinha Matheus do Estado do Rio de Janeiro é publicamente derrubada pelos marginais que tomaram o lugar de ‘governadora’. Agora são claramente governadores, donos do Rio de Janeiro (...) ‘Parece até história de terror’.”

O argumento da derrubada comparece mais uma vez neste texto. A tão decantada noção de *marginal* é acionada para explicar a imagem. Juntamente com ele está a idéia implícita de crime organizado, posto que tomam o lugar do governo instituído.

---

<sup>5</sup> Tais aferições não podem, realmente, ser observadas no comentário tecido pelos alunos. Contudo, puderam ser verificadas na etapa final da atividade: a apresentação para a classe.

Ser governador e ser dono do Estado do Rio de Janeiro são condições que andam em par na interpretação do grupo. Isso faz vir à tona um dos mais novos lugares-comuns que galopam nos cenários do telejornalismo e da mídia impressa: o poder paralelo.

Ser ‘dono do Rio’ transforma-se em cenário de caos para os autores. Preconizam isto com o termo “Parece até história de terror”. O liame compartilhado por todos é a situação quase insustentável que se instalou na cidade por conta da violência e, simultaneamente, no Estado, mais amplamente quanto à corrupção política.

O conteúdo lúdico da charge, percebido e explorado pelos alunos com outros títulos para os textos, tais como “O dia em que a ‘Rosa murchou’ ”, não deixa, portanto, de acionar sua veia crítica e, invariavelmente, ácida.

Desse modo, sem dúvida são analistas da História, construtores de textos que de um modo ou de outro constroem sua noção de direitos e deveres (quanto à segurança pública, por exemplo) e, por assim dizer, de cidadania e de exercício discursivo acerca de sua própria realidade.



Autor: Bemba (?)

Esta charge contextualiza simultaneamente a ocorrência do movimento de identificação compulsória promovida pelos aeroportos brasileiros aos cidadãos norte-americanos, em represália ao idêntico tratamento dado aos cidadãos brasileiros, turistas e outros, que pisavam em solo daquele país, face à intensa onda de terrorismo

internacional pós-11 de setembro de 2001 e o fato de o presidente Lula ser alvo de recentes críticas envolvendo suas constantes viagens internacionais.<sup>6</sup> Desse modo, a charge possibilitou verificar o grau de atualização dos alunos com tais informações e, por outro lado, colher suas opiniões acerca das mesmas.

Antes de um primeiro comentário, são significativos os títulos que fazem alusão ao aspecto turístico da mensagem gráfica da representação visual. Entre eles está especialmente um, “O principal turista do Brasil”, que expressa, em seu texto, uma aproximação histórica entre o atual e o último ex-presidente do Brasil. Este, constantemente acusado de ausentar-se excessivamente do país, parece ter encontrado, de acordo com o comentário, um rival à altura, revelando uma associação de cunho histórico que nega o fato tão repetidamente cantado de que ‘o povo tem memória curta’.

Sob o título “Olha o Lula vindo...”, o texto é incisivo quanto à postura dos governantes máximos, tecendo uma forte e estruturada crítica ao mesmo:

“Nos tempos de hoje, os presidentes o Brasil não param mais no seu próprio país. Eles fingem estar fazendo negócio nos outros países mas estão apenas viajando de um lado para o outro.”

Na acepção do aluno, que fez a atividade individualmente, tais viagens e sua constância denunciam o lado frívolo de governar e de ser responsável pela gestão do dinheiro público, aqui mais uma vez lembrado. Mas ele ressalta que isto é uma prática dos “tempos de hoje”, parecendo não relacionar a postura como “enraizada” na cultura política de tais governantes da nação.

A idéia de fingimento e de uso da máquina em benefício próprio agora não mais se centra nas classes legislativas, mas no Executivo federal, na condução essencial do país. Segundo o comentário, parece ser mais interessante viajar “de um lado para o outro” que enfrentar os problemas históricos para os quais foi eleito para resolver...

Além disso, aparece no texto outra importante alusão a uma fonte de informação presente nas vidas cotidianas e, como afirmado no início desse texto, impregnadora da educação contemporânea: a televisão. O título recorre a uma solução atualmente consagrada que repete os dizeres de um quadro temático do programa humorístico noturno exibido aos sábados pela Rede Globo denominado “Zorra Total”. Neste, dois limpadores de janela conversam sobre as situações do dia-a-dia e das dificuldades da

---

<sup>6</sup> Além disso, como veremos, a imagem irá deflagrar comentários quanto aos gastos presidenciais com aeronaves de alto valor.

vida, enquanto lavam a janela de um prédio. Ao fim da conversa, sempre temperada pela paródia e pela crítica à sociedade mais ampla e especialmente às classes economicamente dirigentes dizem, ao passar de um avião: “Olha o Lula indo, olha o Lula vindo...”.

Num texto seguinte, o título “A desconfiança é para todos” põe em foco a questão, enfaticamente lembrada, da descrença na classe política.

“A situação do Brasil está precária temos que desconfiar de todos os políticos, senadores, vereadores etc, são os verdadeiros chefões do crime. E é nesse vai e volta de um país para o outro é que acontece o tráfico de drogas que passam a chegar rapidamente nas favelas de todo o Brasil.”

A profícua associação entre corrupção política e tráfico de entorpecentes é desvelada como um dos detonadores da criminalidade generalizada, que começa pelos centros políticos de poder constituído. A precariedade da situação brasileira advém da imoralidade da classe política, que não é cumpridora dos desígnios do povo e assim age em benefício próprio.

A descrença é de fato intensa, já que se deve “desconfiar de todos os políticos, senadores, vereadores etc”, pois eles “são os verdadeiros chefões do crime”. O livre acesso a outros territórios, internacionais - e pensar aqui também na imunidade parlamentar -, denuncia uma séria questão. A entrada de entorpecentes no território brasileiro, notadamente os que abastecem os morros e favelas cariocas, tem o seu passaporte garantido por estes políticos. Num certo sentido, o texto indica uma forma pessoal de seus produtores de reduzir e/ou acabar com este tipo de criminalidade no Rio de Janeiro: desconfiar e até mesmo vigiar os políticos.

Os dois próximos textos relacionam-se quanto à visão de desperdício do dinheiro público por parte do presidente. Ambos mantêm sua discussão principal na má gerência e na pouca atenção dada aos assuntos nacionais e ao povo, imputando, entretanto, parcela de culpa à própria população (incluindo eles, os estudantes, que ainda não votam) pela escolha errada de seu governante.

“O Presidente Lula não faz quase nada. Gasta o dinheiro todo viajando em vez de aplicar no país construindo hospitais, moradias, escolas etc porque ele construindo essas obras é mais empregos e logicamente menos desempregados no Brasil. Eu acho que ele tem que cuidar do Brasil, não de outros países.”

“... Nós somos burros em votar em um turista desse e também todo o dinheiro do avião e de todas as viagens já dava para dar sexta básica para comunidade carente.”

No primeiro, o título adianta o texto “Não faço nada, só viajo”. Para eles, as viagens são perda de tempo e principalmente de dinheiro, que no caso é mal aplicado. Parecem desconhecer ou ignorar conscientemente que tais viagens são uma atribuição precípua de um chefe de governo central.

O ponto alto do texto, acredito, dá-se quando os autores elencam sugestões para o bom uso dos recursos públicos. Em sua opinião, “aplicar [o dinheiro] no país construindo hospitais, moradias, escolas etc porque ele construindo essas obras é mais empregos e logicamente menos desempregados no Brasil” é a fórmula para a resolução dos males sociais, tais como a saúde, a moradia e o desemprego. Esse trecho apresenta, indubitavelmente, a percepção dos alunos de quais seriam as possíveis saídas para a crise brasileira.

Crise há muito existente, fruto da má aplicação dos recursos. Mas não somente, pois é fruto também dos históricos erros na escolha de seus representantes nos principais espaços de decisão política, como mostra o texto da seqüência. Com o título “O turista estagiário”, ele faz uma associação entre o voto equivocado da população e a reversão do dinheiro gasto nas viagens para um uso de suprimento alimentar regular para a população.

Todos os rótulos de ‘turista’ dados ao presidente são pejorativos, explicitando uma comunhão nos sentidos conferidos por todos os autores. Numa época de polpudos programas sociais de todas as esferas (municipal, estadual e federal), que conclamam constantemente a população a efetuar doações em prol dos concidadãos menos favorecidos, as próprias viagens, segundo o grupo, daqueles que fazem o apelo, deveriam ser transformadas em cestas básicas, pois os mesmos “burros” (que doam) são a classe que seria favorecida, pois é a referida comunidade carente.

Por último, a sintetização do potencial da cidade do Rio de Janeiro para o turismo. Seu título é “Lula, o turista” e diz:

“O presidente Lula está se saindo como um simples turista (como todos os outros, mais os outros tem uma coisa, eles ajudam o país a crescer economicamente, o presidente nem isso). Por isso, o país não sai de onde está. O Lula vai, o Lula vem, diz que é para o progresso do país, mas até agora progresso nenhum obtivemos. Foi o que eu disse Lula o turista, está se saindo como um simples turista.”

Nele, a figura política máxima do país, cuja atribuição fundamental é proporcionar condições para a promoção do progresso e do bem estar da nação, consta como o implementador do oposto. É um “simples turista”, com a diferença de não gerar renda e, conseqüentemente, progresso. Ao contrário, dilapida o patrimônio público, causando a estagnação do país (“por isso, o país não sai de onde está”).

“O Lula vai, o Lula vem” é outra forma de alusão ao já referido programa humorístico. Assim como naquele programa também aqui o presidente é visto como turista gastador, que, ao contrário dos visitantes tradicionais, gasta em outras paragens o dinheiro que não é seu. Enfim, é um turista de 2ª importância pois os turistas costumeiros trazem dinheiro, já o presidente, somente gasta; o progresso está atrelado a esta forma de lidar com o dinheiro público.

## **Conclusão**

Espero ter conseguido mostrar o quanto pode ser proveitoso o trabalho com imagens que ocupam, ao mesmo tempo, um lugar de ludicidade e um espaço de aprendizagem visual. A discursividade que resulta das análises, como já mencionei, promove novas autoridades, plenas de informações subliminares de intenso e frutífero conteúdo.

De minha parte posso dizer que a experiência, que será repetida com outras imagens, foi surpreendentemente positiva. Os alunos podem, através de práticas desse tipo, tecer comentários verbais e textuais que talvez não fizessem de algumas outras formas.

Penso que uma das funções possíveis das charges, em seu conteúdo de entretenimento, é exatamente este: facilitar a expressão de diversos modos e maneiras, articulando o que Antunes postula como a interseção das diversas inteligências, onde não somente uma, em nosso caso a visuoespacial, mas várias inteligências são acionadas e efetivamente comparecem na realização da atividade.<sup>7</sup> Neste sentido, as outras inteligências vêm a reboque, em doses proporcionais, e todas se juntam na apreensão metodológica e analiticamente produtiva do assunto em análise.

Concluo reforçando a necessidade de ampliar os enfoques “diferentes” na prática pedagógica, em especial no ensino de nossa disciplina. O trabalho com imagens é

---

<sup>7</sup> ANTUNES, Celso. *A sala de aula de geografia e história*, 2ª ed., Campinas: Papyrus, 2003.

certamente apenas uma das muitas veredas que podemos trilhar. A charge, aqui discutida, é somente um recurso de grande porém pouco explorado potencial. Assim como outras tantas “fontes” subexploradas, estão por serem catalogadas, elaboradas e aplicadas em situações de aprendizagem.

### **Referências bibliográficas**

- ANTUNES, Celso. *A sala de aula de geografia e história*, 2ª ed., Campinas: Papirus, 2003.
- ARAGÃO, Octavio. “Angelo Agostini: a arte de levar a sério um trabalho bem-humorado”. In: *Arte & Ensaio*, nº 10, RJ: PPGAV/EBA/UFRJ, 2003.
- PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: história e geografia*, 2ª ed., RJ: DP&A, 2000.
- PINSKY, Jaime (org.). *O ensino de história e a criação do fato*, 9ª ed., SP: Contexto, 2001.
- SILVA, Rosangela de Jesus. “A crítica de arte de Angelo Agostini”. In: PEREIRA, Sonia Gomes e CONDURU, Roberto (orgs.). *Anais do XXIII Colóquio de História da Arte*, RJ: CBHA/UERJ/UFRJ, 2004.



# ENSINO E VIVÊNCIAS: A CONSTRUÇÃO DA HISTÓRIA LOCAL NA SALA DE AULA

Cláudia Maria Calmon Arruda

UERJ / APERJ / EM Marechal Estevão Leitão de Carvalho

cmcalmon@yahoo.com.br

## 1. A História Local como Conteúdo Disciplinar

A idéia de elaborarmos um projeto sobre a história do bairro do Engenho da Rainha surgiu diante da percepção de que a maioria dos alunos vinculava o ensino de história à aprendizagem de algo apartado da realidade presente, e, por isso, desinteressante e inútil. Constatamos a importância de revelar aos alunos a dinâmica da história e suas diversas interações com a realidade presente.

A concretização pedagógica desta idéia consistiu na elaboração do Projeto “Memórias do Engenho da Rainha”, na Escola Municipal Marechal Estevão Leitão de Carvalho, onde atuo como professora de História, no turno da manhã. O projeto foi construído em parceria com a também professora de História, Maria de Lourdes Bastos. Durante a preparação do projeto, fizemos um pequeno levantamento bibliográfico sobre o bairro, junto ao Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro. De posse de algumas informações sobre a freguesia de Inhaúma, paróquia a qual o Engenho da Rainha pertencera<sup>1</sup>, montamos um texto e passamos a trabalhar com os alunos a história do bairro, articulando-a com aspectos sócio-econômicos e políticos de diferentes conjunturas vividas pela sociedade brasileira: a formação dos primeiros engenhos de cana-de-açúcar, a vinda da corte portuguesa para o Brasil e as reformas urbanas ocorridas no Rio de Janeiro, no início do século XX.

De particular interesse para o bairro é o período do estabelecimento da corte portuguesa no Rio de Janeiro, pelo fato da Rainha Carlota Joaquina ter adquirido uma casa no Engenho da Rainha<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> SANTOS, 1965, P. 74

<sup>2</sup> SANTOS, op. cit., p. 77

## **2. Atividades Extra-Classe e História Local**

A concepção do projeto incluiu a realização de atividades extra-classe, para que os alunos pudessem expressar de forma diversa da convencional (provas, exercícios, trabalhos etc.) a sua compreensão sobre os conteúdos ensinados. Desse modo, organizamos equipes de trabalho que se dividiram em grupos de atores, desenhistas, cenógrafos e figurinistas. As inscrições nas equipes de trabalho foram facultativas, assim como a opção pelas atividades.

Em setembro de 2003, o resultado das aulas, leituras e discussões, possibilitaram a apresentação de peças teatrais de curta duração, que foram mostradas em várias dependências da escola. As peças foram escritas, com o apoio de textos fornecidos pelas professoras, e encenadas pelos alunos. Os textos criados pelos alunos abordaram temas da História do Brasil, em particular do Rio de Janeiro e do bairro. As peças teatrais foram assistidas por responsáveis, professores e pelos alunos que não participaram do projeto ou cuja participação não estava relacionada à atuação teatral.

Como parte integrante do projeto tivemos, ainda, uma exposição de fotografias, que foi montada pelos alunos da classe especial do turno da manhã, sob a orientação da professora Laura Cristina Costa Ferreira. Essas fotografias nos foram gentilmente cedidas por moradores do bairro e retratam o Engenho da Rainha na década de 50, quando eram realizados concursos e bailes para escolha da Rainha da Primavera, numa espécie de agremiação recreativa, onde hoje funciona a Escola Nelson Amado.

Como já foi dito anteriormente, alguns alunos deram a sua contribuição ao projeto trabalhando em atividades diferenciadas. Neste aspecto, consideramos importante ressaltar uma atividade criada espontaneamente pelos alunos, que na prática se revelou de grande auxílio evidenciando o interesse dos mesmos pelo projeto. Alguns alunos fizeram contatos externos com o intuito de conseguir apoio ou material para a efetivação do trabalho. Como exemplo dessa atitude, temos o contato inicial com a Central Técnica de Produções do Teatro Municipal feito, informalmente, por uma aluna da 6ª série. As informações conseguidas pela aluna resultaram na formalização de um pedido de empréstimo de figurinos, os quais posteriormente foram usados pelos alunos-atores nas peças teatrais. Outro exemplo dessa atitude consistiu na apresentação de um grupo de capoeira, viabilizada por uma aluna da 5ª série, que levou para a escola o grupo do qual faz parte. Há outros casos, em que os alunos tentaram conseguir roupas

religiosas junto à igreja que freqüentam e confecção de convites em uma gráfica do bairro. Embora nem todas as solicitações tenham se materializado em conquistas concretas, elas são reveladoras do interesse e dedicação dos alunos pelo trabalho proposto.

O trabalho com História Local provou-nos que é possível mobilizar os alunos e despertar o seu interesse por temas históricos, desde que se consiga demonstrar o quanto da realidade presente estes trazem consigo. O estudo da história do bairro revelou-nos, ainda, a motivação dos alunos não apenas em aprender sobre a matéria, mas também em expressar o que aprenderam através dos trabalhos propostos. Essa motivação ficou traduzida no risco dos desenhos temáticos, na reunião de roupas e objetos para a montagem dos cenários (muitos emprestaram as suas próprias roupas e trouxeram objetos de suas casas ou que conseguiram nas ruas ou emprestados por vizinhos) e na disposição em se deslocar, fora do horário de aula, para pegar figurinos na Central Técnica de Produções do Teatro Municipal. Acreditamos que tal atitude é fruto de um trabalho pedagógico, do qual o aluno pôde participar de sua construção, sentindo portanto que também tem a sua contribuição a dar na produção do conhecimento. Podemos inferir que, durante a elaboração e execução do Projeto Memórias do Engenho da Rainha, os alunos sentiram-se agentes do processo de aprendizagem, e, por isso, abandonaram a postura apática que inicialmente identificávamos na sala de aula.

Ao participarem de aulas, cuja temática relacionava-se, de algum modo, com as suas experiências cotidianas ou pelo menos com objetos que lhes eram familiares, percebíamos o aguçamento do senso crítico dos estudantes<sup>3</sup>, como se as discussões em torno da história do bairro trouxessem um pouco das suas vidas para o estudo da disciplina.

A realização do projeto revelou-nos, ainda, que é fundamental para o ensino de História, a abordagem dos conteúdos, de forma que estes não pareçam objetos inanimados, encerrados num passado remoto, impossível de serem tangenciados pelos alunos, pois isto dificulta ou mesmo impossibilita o processo de aprendizagem que, no dizer de Paulo Freire, *é uma aventura criadora(...) é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito.*<sup>4</sup>

---

<sup>3</sup> SANTOMÉ, 1995, p. 160

<sup>4</sup> FREIRE, 1999, p. 74

Observamos que o ensino da História Local, além de consistir num importante veículo para despertar o interesse dos alunos para o estudo da disciplina, pode ser articulado ao estudo de História do Brasil e História Geral, além de contribuir para construção da cidadania.

### **3. A Memória Difusa do Engenho da Rainha**

Acreditamos que, a apreensão do conhecimento e da realidade pode e deve ser explicitada no processo educacional para além das aparências de um objeto de estudo dado<sup>5</sup>. Foi sob este prisma e sob o impacto positivo da experiência relatada, que nos debruçamos sobre o estudo da História do Engenho da Rainha, tentando encontrar na escassez de informações sobre o bairro e na ausência de testemunhos materiais o lugar que a história reservou para essa área, nos anos seguintes ao fim do Império e à consolidação do centro e da zona sul como áreas privilegiadas dentro da cidade do Rio de Janeiro. Estas regiões foram eleitas pelo Poder Público como pólo político-econômico da cidade e, como tal, concentraram as atividades culturais, os bens de serviços e lazer, além de reservar para si os projetos de saneamento, paisagismo e toda sorte de melhorias urbanísticas<sup>6</sup>.

Por se tratar de uma localidade dentro da extensa freguesia de Inhaúma, todos os dados que obtivemos até o presente momento sobre o Engenho da Rainha foram conseguidos por meio da leitura de textos, que tratavam especificamente daquela paróquia, que se destacou entre as demais por suas terras férteis e principalmente por estar entre as três freguesias suburbanas, mais próximas do centro da cidade. Posição que, a partir de 1838, ocuparia sozinha, quando as freguesias da Lagoa e do Engenho Velho foram alçadas à categoria de freguesias da cidade<sup>7</sup>.

As terras do Engenho da Rainha abrangiam os territórios onde hoje estão situados os bairros do mesmo nome, Inhaúma e, possivelmente, Tomás Coelho e Pilares<sup>8</sup>. As informações sobre o bairro dão conta que a partir do ano de 1810, ano em que a Rainha Carlota Joaquina adquiriu a casa na freguesia de Inhaúma, o nome Engenho da Rainha passou a ser utilizado como designativo para o local onde se

---

<sup>5</sup> LUCKESI, 1990, p. 124

<sup>6</sup> ABREU, 1997, p. 59 e 85

<sup>7</sup> SANTOS, 1987, p. 23

<sup>8</sup> SANTOS, 1987, p.60

situava a casa ocupada pela rainha. Segundo Noronha Santos, a compra da casa pela rainha Carlota teve por objetivo o estabelecimento de uma residência para repouso, afastada do centro da cidade<sup>9</sup>. Contudo, Joaquim Justino Moura dos Santos relata que, a fundação em 1810 do Engenho da Rainha, é um exemplo de como as mudanças econômicas e políticas provocadas pela vinda da corte portuguesa para o Rio de Janeiro, propiciaram o aumento do crescimento das lavouras na Freguesia de Inhaúma e de sua importância, enquanto fornecedora de gêneros alimentícios para o centro da cidade. Além disso a Estrada de Santa Cruz, importante via para o centro da cidade, tinha grande parte da sua extensão nas terras de Inhaúma<sup>10</sup>. Com a vinda dos reis portugueses para o Brasil, essa estrada sofreria reparos e seria utilizada pela família real para chegar até a Real Fazenda, em Santa Cruz. A Estrada de Santa Cruz, cortava várias fazendas, entre as quais a do Engenho da Rainha. Nessa perspectiva, a fundação em 1810 do Engenho da Rainha teria sido guiada por interesses econômicos.

Com o fim do Império e o retorno da monarquia lusa para Portugal, as terras do Engenho da Rainha, passaram para as mãos de particulares, sendo o seu último proprietário o coronel Antônio Joaquim de Souza Pereira Botafogo.

A perda da importância agrícola da freguesia de Inhaúma, na segunda metade do século XIX, foi promovida pela instalação no Rio de Janeiro das primeiras manufaturas, que iniciaram um processo de mudança das funções da cidade, que passaria, ainda que de forma incipiente, a investir na produção fabril e operar no sentido de ampliar a instalação de fábricas. O declínio agrícola sofrido por Inhaúma, arrastou as demais localidades que faziam parte da freguesia. Por este motivo, os proprietários de terras onde se situavam as antigas lavouras, buscaram lhes dar uma nova utilidade. É dentro dessa nova lógica que ordenou a economia brasileira na última década do século XIX, que o Coronel Pereira Botafogo loteou as terras do Engenho da Rainha e procedeu a sua venda. Na esteira da economia capitalista insurgente, o Coronel promoveu também a venda de materiais de construção, que eram por ele mesmo fabricados. As ruas divididas por Botafogo, receberam nomes que prestavam homenagem a seus familiares e pessoas que lhe eram próximas.

Ao contrário do centro e da zona sul da cidade, onde o crescimento da cidade foi orientado por companhias privadas e estrangeiras e recebiam incentivo público para tal,

---

<sup>9</sup> SANTOS, 1965, p. 77

<sup>10</sup> SANTOS, 1987, p.34

as áreas suburbanas cresceram à revelia de ações governamentais, tendo a sua urbanização ordenada pelos proprietários de terras locais ou por pequenas companhias de loteamento<sup>11</sup>.

Outro fato, a influir no processo de remodelação dos subúrbios foi a linha férrea. A população suburbana procurou fixar-se em áreas próximas às estações de trem, a fim de locomover-se com maior facilidade em direção às áreas centrais da cidade, onde se localiza a maioria dos postos de trabalho.

As mudanças em curso no centro da cidade refletir-se-ão no espaço urbano da cidade do Rio de Janeiro, de forma a definir com maior clareza os papéis destinados a cada um de seus eixos espaciais. Esta definição de papéis ficará claramente delineada a partir de 1903, ano que marca o início do governo do Prefeito Francisco Pereira Passos. Inspirado nas reformas urbanas encetadas pelo Barão de Haussman em Paris<sup>12</sup>, o prefeito Passos, promoveu uma verdadeira transformação no centro da cidade e nos bairros do Catete, Glória, Laranjeiras, Flamengo e Botafogo. Na administração Passos, o Morro do Castelo, sobre o qual a cidade se erguera, foi demolido, para dar passagem a novas ruas e prédios. A construção da Avenida Central, atual Avenida Rio Branco, data deste período, e embora tenha sido uma obra de responsabilidade da União sua abertura é uma marca sintomática do período que a cidade atravessava. As avenidas largas e grandiosas, objetivavam imprimir um caráter cosmopolita à cidade, que deveria retratar, através de seus prédios, ruas e residências, o crescimento e a expansão econômica do país, assim como o seu reflexo na vida dos moradores. Por esse motivo, a arquitetura no centro e na zona sul da cidade foi marcada pelas belas e elegantes construções.

Sob o pretexto de tornar a cidade mais arejada e higiênica, a administração Passos procedeu à demolição dos cortiços. A população pobre foi sendo paulatinamente removida dos locais do centro onde se concentravam as atividades econômicas e de serviços, através das desapropriações ou da demolição de suas antigas residências. A necessidade de se manter próxima ao local de trabalho, fez com que esta população, mesmo despojada de suas casas, buscasse alternativas para permanecer no centro da cidade<sup>13</sup>. É sob o olhar vigilante dos barracos empoleirados nos morros situados nas

---

<sup>11</sup>ABREU, 1987, p. 50

<sup>12</sup>BENCHIMOL, 1990, p. 192

<sup>13</sup> ABREU, 1997, p. 66

áreas que circundavam o próprio centro (Morro da Providência, Morro de Santo Antônio, São Carlos etc.), e distantes de qualquer planejamento urbano, que se ergue a cidade moderna concebida por Passos.

O empenho do Poder Público carioca em retirar a população pobre do centro da cidade, prosseguiria durante a administração do prefeito Carlos Sampaio, responsável por determinar a remoção dos escombros do Morro do Castelo e, junto com eles toda uma população pobre que ali residia, e seria forçada a deslocar-se para os subúrbios da cidade. Nessa nova perspectiva econômica e social, a freguesia de Inhaúma que já perdera a sua importância agrícola, face ao avanço da produção fabril, aos poucos deixa de ter qualquer significado de maior relevância junto ao governo central. De fornecedora de gêneros agrícolas para o centro da cidade e base de pequenas manufaturas, a freguesia de Inhaúma, a partir de 1920, passará a servir de residência para uma população proletária, que se emprega, em sua maioria, nas freguesias centrais<sup>14</sup>.

A História do Engenho da Rainha não pode ser estudada deslocada desse novo papel que a paróquia de Inhaúma passará a exercer. As lacunas que se inscrevem na história do bairro do Engenho da Rainha estão relacionadas com a perda do prestígio da freguesia de Inhaúma junto ao centro da cidade.

O hiato que encontramos na história do bairro (entre a compra da casa pela rainha Carlota Joaquina e sua venda), a falta de informações mais detalhadas sobre a função da casa quando ocupada pela rainha Carlota, são tradutores de uma percepção histórica que privilegia as elites econômicas e o espaço social em que estas residem.

No centro e na zona sul da cidade, mesmo quando presenciamos a destruição de um sítio histórico (Morro do Castelo), esta se dá em nome da construção de uma história e de uma memória que se pretende preservar e que guarda em si algo de grandioso e nobre. Nas áreas periféricas, verificamos justamente o contrário. A memória, lugar de repouso das lembranças e da identidade, é dilapidada e no seu lugar ergue-se uma história que intencionalmente já nasce subtraída de seus testemunhos materiais e registros documentais. Prova disso, é a demolição da casa e do marco de pedra com a insígnia da família real por seu último proprietário, receoso do tombamento de seu imóvel pelo Serviço de Patrimônio Artístico e Histórico da União<sup>15</sup>. A última parte

---

<sup>14</sup> SANTOS, 1987, p. 235

<sup>15</sup> GERSON, 1965, p. 485

deste trabalho, pretende analisar o reflexo deste fazer histórico na forma que os alunos percebem e se identificam com o bairro em que moram.

#### **4. História Local: O olhar dos alunos**

Durante o primeiro semestre deste ano, elaboramos um questionário e aplicamos a um grupo de sessenta e sete alunos, distribuídos entre as turmas de 5<sup>a</sup>, 6<sup>as</sup>, 7<sup>a</sup> e 8<sup>as</sup> séries do turno da manhã, na faixa etária entre 11 e 20 anos de idade, com o objetivo de aferir o conhecimento que estes tinham sobre a História do Engenho da Rainha e qual seria o significado de bairro para eles.

Nesta pesquisa, verificamos que 58% dos entrevistados revelaram conhecer a origem do nome Engenho da Rainha. Entre os alunos que disseram conhecer histórias antigas sobre o bairro, foi verificado que 40% do contingente pesquisado sabiam histórias que diziam respeito à casa adquirida pela rainha Carlota Joaquina, às plantações existentes no local ou à utilização do trabalho escravo nestas lavouras. A análise dos dados demonstra que o conhecimento dos alunos sobre o bairro foi adquirido na escola, durante as aulas que tiveram como eixo central a sua História. É importante destacar, que no universo pesquisado, encontram-se alunos que ingressaram na Escola Municipal Marechal Estevão Leitão de Carvalho neste ano, e alguns deles comentaram ter ouvido, de colegas, a História do bairro no momento em que preenchiam os questionários.

Quando indagados sobre qual o significado de bairro para eles, os alunos são eloqüentes e dão as respostas mais variadas possíveis, contudo a tradução de bairro como “comunidade” desponta claramente em primeiro lugar (20), na opinião dos jovens entrevistados. “Tudo de bom” e “paz” aparecem proximamente, porém bem mais abaixo (7 e 6). Apenas dois alunos relacionaram bairro à História, definindo-o como lugar de registro de vida e história. As demais respostas são bastantes variadas e revelam a dificuldade de conceituação, mas apontam para um significado de bairro que tangencia aquele sentido majoritário já apontado, ressaltando aspectos afetivos, como “lugar especial para viver”, “cultura”, “emprego e amizade”, “casa”, “união”, “lugar de gente humilde”.

É importante destacarmos que somente sete alunos responderam que bairro é uma parte integrante da cidade, com infra-estrutura comercial e de serviços. Estes dados,



demonstram que para a maioria absoluta dos alunos, bairro está vinculado a características subjetivas e nucleares, como se não estivesse integrado ao resto da cidade. Para analisarmos este aspecto, torna-se necessário lembrarmos o planejamento urbano dicotômico adotado pelos sucessivos governos da antiga capital federal e pelas administrações de seu município.

Ao preterir a periferia nos projetos de reformas urbanísticas, o Poder Público negou à população residente nestes locais o acesso à série de benefícios que reservou ao centro e à zona sul da cidade. A cidade partida gerou um paradoxo, pois ao mesmo tempo em que beneficiava setores específicos da sociedade, dava força para que as classes pobres, alijadas, realizassem o seu próprio ordenamento urbano, de forma que não lhes fosse tão prejudicial. Se as favelas, são o resultado concreto do abandono do poder público em relação às camadas mais pobres da população, o sentimento de não pertencer ao núcleo central da cidade, e sim a uma “comunidade”, identificado nas respostas dos alunos, constitui-se num dado subjetivo de grande importância. Este sentimento marca a distância entre esses jovens e o centro econômico e político da cidade.

Na Grécia antiga, o pertencimento à *pólis*, constituía-se em premissa básica para o exercício da cidadania que se processava a partir da construção de uma identidade com o local onde se vivia<sup>16</sup>, tecendo relações que permitiam a interferência na sociedade, alterando-lhes os rumos ou consentindo a sua continuidade, através dos ritos eleitorais.

Se num primeiro momento, a História do Engenho da Rainha foi mutilada, num segundo momento ela foi devolvida fragmentada, e descontextualizada, como se tivesse a sua explicação em si mesma, daí o sentimento de pertencer a uma comunidade, que pode ser “tudo de bom”, desde que percebida dentro de uma perspectiva para além das fronteiras territoriais e ideológicas. Desta forma, acreditamos que o ensino de História Local pode contribuir para o despertar nos alunos este sentimento de pertencimento, que é fundamental para a constituição da cidadania.

## **5. Bibliografia**

---

<sup>16</sup> FLORENZANO, 1987, p. 38

- ABREU, Mauricio de Almeida. **A Evolução Urbana do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: IPLANRIO, 1997. 147p.
- BENCHIMOL, Jaime Larry. **Pereira Passos: Um Haussman Tropical: A renovação urbana da cidade do Rio de Janeiro no início do século XX**. Rio de Janeiro: Biblioteca Carioca, 1990. 328p.
- CRUZ, H. Dias et alli. **Almanaque Suburbano**. Rio de Janeiro: Governo do Distrito Federal, 1941. 208p. pp.50-51.
- FLORENZANO, Maria Beatriz B. . **O Mundo Antigo: Economia e Sociedade** (Grécia E Roma). São Paulo: Brasiliense, 1987. 101p.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1999. 165p.
- GERSON, Brasil. **História das Ruas do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Livraria Brasileira Editora, 1965. 580p. P. 484-487.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. O Conhecimento: Elucidações Conceituais e Procedimentos Metodológicos In: \_\_\_\_. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Editora Cortez, 1990. 181p. P. 121-145.
- SANTOMÉ, Jurjo Torres. *As Culturas Negadas e Silenciadas no Currículo* In: SILVA, Tomaz Tadeu da, org.. **Alienígenas na Sala de Aula: Uma Introdução aos Estudos Culturais em Educação**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1995. 248p. P. 159-177.
- SANTOS, Joaquim Justino. **Contribuição ao Estudo da História do Subúrbio de Inhaúma** - A Freguesia de Inhaúma de 1743 a 1920. 413p. Dissertação (Mestrado) – Departamento de História, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1987.
- SANTOS, Noronha. **As Freguesias do Rio Antigo**. Rio de Janeiro: Ed. O Cruzeiro, 1965. P.74-77

## A INQUISIÇÃO NO ESTUDO SOBRE A COLÔNIA

Angelo Adriano Faria de Assis

Doutorando em História - UFF

angeloassis@uol.com.br / angeloassis@bol.com.br

Os estudos sobre os primórdios da colonização da América portuguesa e formação da sociedade brasileira recebem novas contribuições a cada dia, alimentadas pelo aparecimento de pesquisas inéditas, realizadas através da recorrência às mais diversas fontes documentais, muitas das quais realizadas com a recorrência de material pouco ou nada explorado pelo ofício do historiador.

Uma verdadeira revolução abalaria o pensar histórico ao longo do século XX, não só no tocante à escolha dos temas a serem explorados, dando voz e vez aos que encontravam-se calados, revolução esta capitaneada por Marc Bloch e Lucien Febvre, preocupados com uma “Nova História”, renovada em sua forma de pesquisa, interessada na problematização do social, interessada no estudo das massas anônimas e “seus modos de viver sentir e pensar”<sup>1</sup>, partindo das especificidades para chegar ao todo, valorizando as estruturas em movimento, com ênfase nas condições sociais de vida e seu relacionamento com a realidade histórica.

Revolução também documental, conforme já se referia Jacques le Goff em seu clássico *documento/monumento*<sup>2</sup>, desencadeia-se no devir histórico. Somada a esta revolução da noção de documento, contamos ultimamente nós, brasileiros, com o desdobrar dos festejos dos quinhentos anos da presença portuguesa na América, celebrados com novos lançamentos de literatura histórica dos mais relevantes, a incentivar nova pesquisas e o interesse do público não só específico como também leigo para os nossos primórdios. Movimento neste sentido vem ganhando força através da democratização do acesso à informação especializada em História, conforme pode ser comprovado através do aparecimento de revistas específicas sobre História vendidas, com sucesso, sob títulos variados nas bancas de jornais de todo o país, assim como o multiplicar de publicações eletrônicas de História, facilitando uma mais rápida

---

<sup>1</sup> VAINFAS, Ronaldo. “História das Mentalidades e História Cultural”. In: CARDOSO, Ciro Flamarion & VAINFAS, Ronaldo (orgs.). *Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia*. Rio de Janeiro: Campus, 1997, p. 130.

<sup>2</sup> LE GOFF, Jacques. “Documento/Monumento”. In: *Enciclopédia Einauldi. Volume I: Memória-História*. Lisboa: s/d.

divulgação das pesquisas em andamento nos centros acadêmicos brasileiros e a troca de informações entre autores e público interessado.

Devido, todavia, ao pouco espaço de que ora dispomos nesta apresentação, esta comunicação visa tão somente traçar um panorama da produção bibliográfica recente sobre Inquisição no Brasil, apontando caminhos para o avanço das pesquisas sobre o assunto que, embora tenham se desenvolvido consideravelmente nas últimas décadas em alguns dos principais centros acadêmicos do país, representam ainda campo dos mais férteis para o trabalho do historiador/pesquisador do assunto.

A partir da década de 1980, com mais ênfase, a produção historiográfica brasileira vem aumentando consideravelmente, não só no que diz respeito ao número crescente de publicações, cada vez mais acessíveis ao público tanto leigo quanto especializado, mas, igualmente, pela reformulação do devir histórico, causado pela influência direta da revolução dos *Annales* e da conseqüente reformulação do conceito de fonte histórica que as atuais pesquisas implicam.

Apesar de todo este processo de reformulação, chama a atenção o pouco prestígio dedicado a certos tipos de fontes documentais que possibilitariam o enriquecimento das análises de historiadores das mais diversas áreas e temáticas de pesquisa, não só para o desenvolvimento de estudos de pós-graduação mas, da mesma forma, para a utilização em sala de aula, desde os anos iniciais da formação educacional dos alunos brasileiros, quando mantém o primeiro contato com a História. Neste sentido, optamos por dar aqui destaque às fontes relativas à presença do Santo Ofício da Inquisição no Brasil. Como acontece não raro com documentos de cronistas e demais fontes sobre o período colonial, trata-se de material mais citado ou comentado do que efetivamente lido, estudado ou conhecido.

Merece nossa atenção, neste sentido, a documentação produzida pelo Santo Ofício da Inquisição em suas visitas ao Brasil. O crescimento, na historiografia brasileira, dos estudos nos domínios da História Cultural também tem contribuído para o incremento destas análises históricas.

A bibliografia sobre a temática inquisitorial no mundo português, embora ainda apresente muitas lacunas a serem preenchidas pelos mais de quarenta mil documentos inquisitoriais depositados nos Arquivos Nacionais da Torre do Tombo, em Portugal, tem já uma longa tradição. O crescimento, na historiografia brasileira, dos estudos calcados nos domínios da chamada História Cultural também tem contribuído para o incremento destas análises históricas.

Este espaço é demasiado limitado para fazer um levantamento bibliográfico sobre a historiografia acerca da Inquisição. Sem objetivar esgotar o assunto, todavia, imaginando valioso um panorama reconhecidamente preliminar da crescente produção sobre o tema. Dentre os trabalhos pioneiros, verdadeiros inauguradores do assunto entre nós, destacam-se a publicação de estudos e documentos feitos por historiadores portugueses e brasileiros, a exemplo de António Baião, João Lúcio de Azevedo e Capistrano de Abreu. A estes trabalhos já clássicos, que tateavam a temática inquisitorial no mundo luso-americano, como as publicações da documentação referente às visitas do Santo Ofício ao Brasil, juntaram-se, ao longo de décadas, pesquisadores que usavam as fontes inquisitoriais em suas análises, como António José Saraiva<sup>3</sup>, Arnold Wiznitzer<sup>4</sup>, Anita Novinsky<sup>5</sup>, Sonia Siqueira<sup>6</sup>, Elias Lipiner<sup>7</sup>, José Gonçalves de Salvador<sup>8</sup>, e José Antônio Gonsalves de Mello<sup>9</sup>.

A partir da década de 1960, uma nova leva de historiadores formados nos grandes centros de pesquisa, influenciados e incentivados pelo pioneirismo dos trabalhos desenvolvidos em universidades por professores como Anita Novinsky, Sonia Siqueira e Eduardo de Oliveira França, vieram a se destacar, numa espécie de “terceira onda”. Neste momento, a partir dos anos 80, destacaram-se pesquisadores como Laura de Mello e Souza<sup>10</sup>, Ronaldo Vainfas<sup>11</sup>, Luiz Mott<sup>12</sup>, entre outros.

Uma quarta ou “nova onda”, atrevo-me a dizer, vem sendo formada pelas novas pesquisas a resultarem em dissertações e teses pelas mais diversas universidades brasileiras. E não são poucas. Vide, a título de exemplo, as recentes teses e

---

<sup>3</sup> SARAIVA, António José. Inquisição e Cristãos-Novos. 6ª ed. Lisboa: Editorial Estampa, 1994 (primeira edição: 1969).

<sup>4</sup> WIZNITZER, Arnold. Os Judeus no Brasil Colonial. São Paulo: Pioneira/EDUSP, 1966.

<sup>5</sup> NOVINSKY, Anita W. Cristãos Novos na Bahia: 1624-1654. São Paulo: Perspectiva/Ed. da Universidade de São Paulo, 1972.

<sup>6</sup> SIQUEIRA, Sonia Aparecida. A Inquisição Portuguesa e a Sociedade Colonial. São Paulo: Ática, 1978.

<sup>7</sup> LIPINER, Elias. Os judaizantes nas capitanias de cima (estudos sobre os cristãos-novos do Brasil nos séculos XVI e XVII). São Paulo: Brasiliense, 1969.

<sup>8</sup> SALVADOR, José Gonçalves. Os Cristãos-Novos: Povoamento e Conquista do Solo Brasileiro (1530-1680). São Paulo: Pioneira/EDUSP, 1976.

<sup>9</sup> GONSALVES DE MELLO, José Antônio. Gente da Nação: Cristãos-novos e judeus em Pernambuco, 1542-1654. 2ª ed. Recife: FUNDAJ, Editora Massangana, 1996.

<sup>10</sup> SOUZA, Laura de Mello e. O Diabo e a Terra de Santa Cruz: feitiçaria e religiosidade popular no Brasil colonial. São Paulo: Companhia das Letras, 1986, e Inferno Atlântico: demonologia e colonização: séculos XVI-XVIII. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

<sup>11</sup> VAINFAS, Ronaldo. Trópico dos Pecados: moral, sexualidade e Inquisição no Brasil. Rio de Janeiro: Campus, 1989; A Heresia dos Índios: catolicismo e rebeldia no Brasil colonial. São Paulo: Companhia das Letras, 1995, e Santo Ofício da Inquisição de Lisboa: Confissões da Bahia (org.). São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

<sup>12</sup> MOTT, Luiz. Rosa Egípcia: uma santa africana no Brasil. Rio de Janeiro: Bertrand, 1993.

dissertações defendidas na UFF do Rio de Janeiro, por Angelo Assis<sup>13</sup>, e pelas professoras Daniela Calainho<sup>14</sup> e Célia Tavares<sup>15</sup>; na USP, pelos professores Ronald Raminelli<sup>16</sup>, Carlos Eduardo Calaça<sup>17</sup>, Lina Gorenstein da Silva<sup>18</sup> e Suzana Santos<sup>19</sup>. Também no Nordeste - palco de muitos dos acontecimentos inquisitoriais no Brasil, encontramos pesquisadores ligado ao assunto, como Carlos André Cavalcanti<sup>20</sup>, doutorado pela UFPE. Em comum, apresentam estes autores e suas respectivas obras, a utilização da documentação inquisitorial não apenas com o intuito de definir a estrutura e funcionamento da máquina inquisitorial, identificando seus principais objetivos e vítimas, mas igualmente buscando compreender a mentalidade inquisitorial, a sociedade colonial brasileira e suas especificidades a partir de documentação de pouca recorrência mas de riqueza incomparável e indispensável ao estudioso da colônia luso-americana.

Apesar dos novos estudos sobre o tema e do grande interesse que desperta no público - seja acadêmico ou não -, não relutáramos em afirmar que a temática inquisitorial, ainda que fértil, é seara - sem exageros - quase virgem, pouquíssimo explorada, e à espera de pesquisadores ávidos por encontrar, dentre os milhares de processos adormecidos nos arquivos do Santo Ofício em Lisboa concernentes a indivíduos habitantes ou oriundos do Brasil, informações riquíssimas sobre os mais diversos aspectos do mundo português e da estruturação e funcionamento da Inquisição.

---

<sup>13</sup> ASSIS, Angelo Adriano Faria de. "Um rabi escatológico na nova Lusitânia: Sociedade colonial e Inquisição no Nordeste quinhentista - o caso João Nunes". Dissertação de Mestrado apresentada ao Departamento de História da Universidade Federal Fluminense, 1998.

<sup>14</sup> CALAINHO, Daniela Buono. "Metrópole das Mandingas: religiosidade negra e inquisição portuguesa no antigo regime". Tese de Doutorado apresentada ao Departamento de História da Universidade Federal Fluminense, 2000.

<sup>15</sup> TAVARES, Célia Cristina da Silva. "A Cristandade Insular: Jesuítas e Inquisidores em Goa (1540-1682)". Tese de Doutorado apresentada ao Departamento de História da Universidade Federal Fluminense, 2002.

<sup>16</sup> RAMINELLI, Ronald. "Tempo de Visitação". Dissertação de mestrado apresentada ao Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 1990.

<sup>17</sup> CALAÇA, Carlos Eduardo. "Cristãos-Novos Naturais do Reino e Moradores na Cidade do Rio de Janeiro". Dissertação de mestrado apresentada ao Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 1999.

<sup>18</sup> SILVA, Lina Gorenstein Ferreira da. "O sangue que lhes corre nas veias: Mulheres cristãs-novas do Rio de Janeiro, século XVII". Tese de Doutorado apresentada ao Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 1999.

<sup>19</sup> SOUSA SANTOS, Suzana Maria de. "Além da Exclusão: convivência entre cristãos-novos e cristãos-velhos na Bahia setecentista". Tese de Doutorado apresentada ao Departamento de História da Universidade de São Paulo, 2002.

<sup>20</sup> CAVALCANTI, Carlos André Macedo. "O Imaginário da Inquisição: Desmitologização de Valores no Tribunal do Santo Ofício, no Direito Inquisitorial e nas Narrativas do Medo de Bruxa (Portugal e Brasil, 1536 - 1821)". Tese de Doutorado apresentada ao Departamento de História da Universidade Federal de Pernambuco, 2001

Apesar dos novos estudos sobre o tema e do grande interesse que desperta no público, não relutaria em afirmar que a temática inquisitorial e sua atuação no Brasil, ainda que fértil, é seara quase desconhecida e inexplorada, e à espera de pesquisadores ávidos por encontrar, dentre os milhares de processos adormecidos nos arquivos do Santo Ofício de Lisboa concernentes a indivíduos oriundos da colônia brasileira, informações riquíssimas sobre os mais diversos aspectos da América portuguesa.

Mais grave, sem dúvida, é o significativo abandono, um “quase-esquecimento” a que é legada esta documentação pelo historiador - ele próprio a lamentar repetidas vezes a carência de fontes para análises mais complexas do processo formador de nossa sociedade! Da mesma forma - e como desdobramento irreversível do descaso a este tipo de fontes - pouquíssimas são as obras didáticas em níveis fundamental e médio que abordam a presença inquisitorial no Brasil, ora dedicando-lhe poucas linhas, ora relegando-lhes a um silêncio perto do absoluto. Conseqüência imediata é o espanto que toma boa parte dos alunos - não raro, de terceiro grau - ao descobrirem a atuação do Santo Ofício em algumas capitâncias brasileiras e existência de acusações e processos do Tribunal da Inquisição envolvendo habitantes do Brasil.

Se a Inquisição é célebre exemplo deste descaso a que são submetidos certos assuntos de nossa História, suas principais vítimas, motivo inicial para a sua criação no Mundo português em 1536, os cristãos-novos - grupo de outrora judeus convertidos à força ao catolicismo por mando do rei de Portugal com o intuito de impedir sua fuga em massa do reino, agora vivendo o monopólio católico - fazem parte do mesmo quadro de quase completo desconhecimento por parte do público geral e mesmo especializado.

Sem o capital de origem neoconversa, a Coroa portuguesa longe estaria de atingir os mesmos objetivos na montagem da estrutura colonizatória. Embora proibido o judaísmo, importantes indícios das tradições e cultura hebraicas sobreviveram e chegaram até nós através dos cristãos-novos e de sua resistência ao catolicismo dominante. Em nosso cotidiano, abraçamos costumes, hábitos crendices e tradições de origem judaica, repetindo-os sem conhecer deles a real origem.

O próprio modo escolhido através de concurso pelo Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro vencido em 1847 pelo cientista alemão Von Martius para contar a História do Brasil, diga-se de passagem, desprezava, na origem, outras contribuições que não as da fórmula portugueses-indígenas-negros como formadores de nossa cultura e nacionalidade. Esquecia-se, desde o início de nosso projeto de História, dos cristãos-novos e, igualmente, dos holandeses, franceses, espanhóis, ingleses, indivíduos de

origem árabe, além do sem-número de diferenças existentes entre as diversas tribos indígenas e povos africanos, generalizados e englobados em categorias únicas e castradoras.

Voltemos os olhos para a documentação produzida pelo Santo Ofício. As fontes inquisitoriais são compostas basicamente de denúncias e confissões feitas à Mesa Inquisitorial e processo delas resultantes, além de documentação burocrática, como os cadernos do promotor e a correspondência entre os inquisidores. Oferecem, no conjunto, não só a óbvia possibilidade de análise das especificidades que calcavam a religiosidade e a fé da sociedade colonial - como a ideologia religiosa, o imaginário da fé colonial, a atuação dos clérigos e as práticas populares em suas principais representações e heresias -, mas ainda indícios veementes sobre a estruturação econômica, política, cultural e social das regiões visitadas, num leque que se estende das formas de moradia, alimentação, festas e confraternização dos denunciados, confitentes e/ou acusadores, até as intrigas na disputa pelo poder local, passando por feitiços de amor, concubinatos, homoerotismo, vinganças pessoais ou assuntos do cotidiano.

Ao Brasil, temos conhecimento de haver o Santo Ofício lisboeta enviado algumas visitas oficiais, a saber: entre 1591-95, cobrindo Salvador e Recôncavo baiano, Pernambuco, Itamaracá e Paraíba, então há pouco conquistada e pacificada pelos portugueses; uma segunda visita seria enviada à Bahia entre os anos de 1618-20; uma terceira seria enviada ao Brasil na década de 1620, embora não tenham ainda sido localizados os livros da visita; o Rio de Janeiro receberia a Inquisição, mas a documentação teria se perdido com o naufrágio da embarcação que levava denúncias e confissões para os Estaus, sede do Santo Ofício em Lisboa; uma quinta visita seria ainda mandada ao Grão Pará, entre 1763-69. Não por acaso, obviamente, eram áreas que, afora as preocupações de ordem religiosa que deram origem à presença dos séqüitos inquisitoriais, não por acaso, representavam papel estratégico para os interesses econômicos e colonizatórios portugueses no momento em que foram visitadas.

As fontes inquisitoriais mostram-se de relatos riquíssimos por se tratarem de documentação interna, ou seja: os inquisidores não esperavam que fosse um dia tornar-se pública, o que fazia mais fluida e menos des preocupada a escrita dos notários na construção literal dos passos do processo e anotação das sessões de depoimento. Sorte do historiador, brindado com detalhadas descrições do que ocorria na colônia pelos olhos dos representantes da Inquisição, dividindo com o próprio visitador e seu séqüito



o espanto e desconhecimento com a realidade que presenciavam, bastante diversa da situação então vigente em Portugal.

Contudo, é fundamental salientarmos a necessidade de analisar a documentação inquisitorial através da utilização de filtros sobre o documento, tendo cuidado com as informações fornecidas pelas fontes. O historiador deve, antes, preocupar-se com o método indiciário, lendo nas entrelinhas das falas processuais, como diria o historiador italiano Carlo Ginzburg, realizando uma espécie de trabalho detetivesco, procurando provas efetivas dentre as evidências muitas vezes efêmeras<sup>21</sup>.

Também em sala de aula, o trabalho do professor de História com as fontes inquisitoriais deve seguir o mesmo cuidado realizado pelo historiador em suas pesquisas. Afinal, embora em linguagens e graduações diferenciadas, faz-se com os alunos igualmente um debate entre as fontes para criar-se uma visão histórica de determinado objeto de estudo. A responsabilidade do professor enquanto mediador deste diálogo entre aluno e fonte documental, deve ser ainda mais apurada, orientando os alunos nas indagações ao documento, auxiliando na construção de conceitos, mas também fazendo-o criticar as fontes, princípio de qualquer análise histórica, evitando a qualquer custo a imposição de “verdades” que não possam ser presumidas pela crítica séria.

Este tipo de trabalho de análise, urge reafirmar, visa não apenas incentivar o despertar do interesse histórico no aluno, mas fazê-lo através de seus personagens, indivíduos com sentimentos particulares, desejos, medos e interesses próprios, e não simplesmente dos fatos acabados. Trata-se, com o perdão do termo, de “humanizar” a História, distanciando-a a passos rápidos dos heróis e mitos que alimentava outrora, aguçando no aluno a noção de cidadania e responsabilidade sobre a realidade social, criando, antes de possíveis novos que historiadores, indivíduos críticos e conscientes de seus papéis na construção histórica.

Porém, o que usar para o debate historiográfico em sala de aula sobre Inquisição? Além de denúncias e confissões feitas aos visitantes - documentação mais acessível devido às publicações recentes -, trechos de processos inquisitoriais, textos de autores que se debruçaram sobre o tema em suas obras, tornando mais palatável a compreensão do estilo processual, complementados da farta bibliografia dos cronistas atrás citada. Ainda como apoio, uma valiosíssima iconografia, e uma ainda tímida mas

---

<sup>21</sup> GINZBURG, Carlo. “O inquisidor como antropólogo: uma analogia e suas implicações”. *In: A micro-história e outros ensaios*. Lisboa: Difel, 1991.

bastante interessante filmografia sobre o tema e suas variantes vem ganhando corpo. Tão importante quanto o material utilizado é, sem dúvida, o cuidado no manejo com quaisquer tipos de fontes, evitando conclusões generalizadas e/ou preconceituosas, posto que o papel do historiador está na discussão e análise teórica, e não na imposição de sua opinião pessoal. Interessa, enfim, ao professor, possibilitar a pesquisa historiográfica, o desenvolvimento do *olhar do historiador* pelos alunos, mostrando as várias possibilidades de análise de determinado elemento.

Cuidado, contudo, em não alimentarmos lugares-comuns em nossas análises sobre a temática inquisitorial através de generalizações e simplificações prejudiciais ao processo de análise histórica. A Inquisição não foi mais ou menos cruel do que outras instituições existentes à sua época. Tinha seus objetivos e os seguia à risca, embora, com olhares de século XXI, tendamos a não aceitá-los. Deste modo, é preciso compreendê-la dentro de sua realidade. E, para tal, levar o Santo Ofício para a sala de aula, discutindo suas causas, estruturação, objetivos e consequência, ou seja: inquirir a Inquisição, é tarefa indispensável para o professor-historiador e incentivo único e de alvo certo a despertar o interesse pela história. Façamos, pois - e com critérios de historiador! -, falar nossas tão esquecidas fontes.

## MEMÓRIAS DA DITADURA – UMA PROPOSTA PARA A SALA DE AULA

Charleston Assis

“Um jovem conservador e temente a Deus, que gosta das Forças Armadas e da polícia, confia nos empresários, desconfia dos sem-terra e acha que não tem influência política. Quase metade da juventude brasileira não se importaria de viver numa ditadura.”

Revista Isto É, edição 1804, 05 mai. 2004.

Elio Gaspari, em seu best-seller “A Ditadura Escancarada”, afirma que “o Milagre Brasileiro e os Anos de Chumbo foram simultâneos. Ambos reais, coexistiram negando-se. Quem acha que houve um não acredita (ou não gosta de admitir) que houve o outro.”<sup>1</sup> Logo nas primeiras abordagens que fiz junto à turma de 8ª série de uma escola pública em Magé sobre a ditadura militar pude perceber certo descompasso entre o que os livros afirmam e o que eles falaram. Para os alunos, integrantes das classes populares, a época de seus pais e avós foi uma época melhor para se viver – o Milagre Brasileiro parece ter se imposto na memória popular. Descobri que essa impressão lhes foi passada justamente por estes. Para dar conta da delicada questão que é tratar de um tema tão recente e que tantas paixões desperta, resolvi elaborar um questionário para que os alunos fizessem uma pesquisa sobre a memória que seus parentes e vizinhos com mais de 50 anos têm do período militar.

Para alcançar resultados mais consistentes (ou menos inconsistentes) contei também com a ajuda de alunos do 8º período de graduação em História da Universo, que também fizeram a pesquisa com pessoas da mesma faixa etária e grupos sociais semelhantes, com o objetivo de ampliar o total de entrevistados a 110.

O resultado foi mais surpreendente que o esperado. Pode nos levar a compreender o que quis dizer Márcia Motta, quando afirmou que “história e memória não são sinônimos”.<sup>2</sup> A autora nos lembra que no processo de construção de memórias implica “não somente lembrar, como também esquecer”.<sup>3</sup> Para o caso da ditadura militar as considerações de Motta são extremamente pertinentes. Em seu instigante

---

<sup>1</sup> GASPARI, Elio. A Ditadura Escancarada. São Paulo: Companhia das Letras, 2002, p. 13.

<sup>2</sup> MOTTA, Márcia. História e Memória. In: MATTOS, Marcelo Badaró (org.). História: Pensar e Fazer. Rio de Janeiro: Laboratório Dimensões da História, 1998, p. 76.

artigo sobre História e Memória, a autora oferece duas importantes orientações para os historiadores que necessitam recorrer à memória para pesquisa ou para o ensino. A primeira é que os diversos grupos sociais fazem escolhas sobre o que deve ser lembrado e que, ao fazer essas escolhas, necessariamente, “o grupo também esquece e faz esquecer outros acontecimentos”.<sup>4</sup> A segunda orientação se refere às perguntas que temos de nos fazer ao nos debruçarmos sobre memórias: “quem quer que esqueça o quê, e porquê. Em outras palavras, quais os interesses que estão por trás da amnésia que se constituiu sobre um fato de outrora.”<sup>5</sup>

Quanto ao surpreendente resultado ao qual me referi aí está: o período militar é visto pela grande maioria dos entrevistados como uma espécie de ante-sala do paraíso. Primeiro, vamos conhecer os resultados, pergunta a pergunta – e as conclusões obtidas – e, por último, o benefício concreto que esta metodologia trouxe para o trabalho docente.

O questionário tinha campo para data de nascimento, profissão e cidade em que vivia o entrevistado à época. 60% dos 110 entrevistados tem entre 50 e 60 anos, 30% entre 61 e 70 e os 10% restantes acima de 70 anos. As profissões mais diversas mostram que a maioria deles eram das classes trabalhadoras, talvez com exceção de três militares, quatro funcionários públicos, três comerciantes, ou seja, menos de 10% do total. As ocupações que tiveram destaque foram: dona-de-casa (9), lavrador e doméstica (8), professor primário (6), costureira, pedreiro, servente e comerciário (4) e motorista (3), perfazendo 40% do total.

37% dos entrevistados residiam em Magé, 13% no Rio de Janeiro, 13% em Petrópolis, 8% em São Gonçalo e os demais em cidades como Duque de Caxias, Nova Iguaçu, Araruama, Maricá, Belford Roxo, Teresópolis, Friburgo e outras. Dois dos entrevistados moravam em Brasília, dois em Minas Gerais, dois no Espírito Santo e um no Rio Grande do Sul.

75% deles afirmaram que era melhor viver naquela época do que hoje. Este resultado por si já coloca um problema para o professor, uma vez que a ditadura é tratada sem piedade por nós em sala de aula.

Ora, o resultado da primeira pergunta – 75% viviam melhor – causa surpresa porque as pessoas dizem que viviam melhor mesmo com a infra-estrutura precária de então, no que diz respeito ao fornecimento de água e energia elétrica, saneamento

---

<sup>3</sup> Ibid., p. 80.

<sup>4</sup> Ibid.

<sup>5</sup> Ibid.

básico, pavimentação, telefonia e transportes. Devemos lembrar que o número de hospitais e postos de saúde era muito inferior, bem como o número de escolas. Sem contar que sequer se cogitava o uso de celulares, fax, internet, computador, microondas, videocassete, DVD, cd player, alguns dos quais seguramente a maioria dos entrevistados possui.

O problema do professor aumenta quando se calcula que 86% disseram haver mais empregos que hoje, coisa que os livros tratam apenas tangencialmente, quando falam do “milagre brasileiro”. A questão do emprego foi um dos aspectos mais bem avaliados pelos entrevistados, podendo ser explicada tanto pela experiência concreta das pessoas como pela propaganda estatal, que dava destaque ao aspecto do desenvolvimento que o Brasil estava vivendo. Nesse caso, a memória está em consonância com a História, pois na maior parte do período havia boa oferta de empregos. O que não significa que deixe de ser um bom aspecto para análise, visto que, como diz Pierre Nora, a memória é “um fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente”<sup>6</sup>, o que nos autoriza a concluir que são os apelos do presente que fazem com que a memória retire “do passado apenas alguns dos elementos que possam lhe dar forma ordenada e sem contradições”.<sup>7</sup> Parece óbvio que os entrevistados também sejam incentivados a dizer que havia mais emprego pela percepção concreta de que hoje há menos.

Quando 83% afirmam que viviam mais satisfeitos com os rumos do país do que atualmente a coisa atinge níveis preocupantes. Como na primeira pergunta, História e memória são opostas, já que a pesquisa histórica aponta para o fato de que o projeto de Estado gestado pelos militares beneficiou as classes superiores, não as subalternas, alargando o abismo que separa ricos e pobres, concentrando a renda e a propriedade fundiária. De novo, percebe-se o fenômeno da amnésia social.

A quarta pergunta revela outra grande contradição, até mesmo pelo expressivo consenso: 87% acreditam que a educação que receberam na época era melhor que a atual. Todos aqui presente sabem que era uma escola pública excludente, voltada para a classe média e que a oferta de vagas e o número de unidades escolares eram muito inferiores aos atuais. Além disso, basta um exame das profissões exercidas pelos entrevistados para concluirmos que boa parte deles não obteve ascensão social, mesmo com uma educação “tão boa”, isto é, eles avaliaram muito positivamente aquela escola

---

<sup>6</sup> NORA, Pierre. APUD MOTTA, op. cit., p. 76.

<sup>7</sup> MOTTA, op. cit., p. 76.

que não lhes permitiu avançar tanto para a conclusão do segundo grau quanto do superior, em em muitos casos sequer do primeiro grau.

84% afirmaram que viver naquela época era melhor do que atualmente. Esta pergunta é parecida com a primeira, mas são distintas, por isso a diferença. Quando 75% disseram que as pessoas viviam melhor tinham em mente a questão do conforto, da qualidade de vida que a sociedade oferecia. Esses 84% levaram a questão mais para o plano pessoal, o que é mais assustador. Significa que os aspectos negativos da ditadura militar – que não são poucos – estão ausentes da memória da grande maioria das pessoas ou, o que é pior, não são, para elas, tão ruins assim. Isso fica claro quando se constata que 83% declaram que havia mais ordem no país do que hoje, especialmente porque sabemos a forma como a ordem era estabelecida. Será que este número significa aprovação aos métodos autoritários, mesmo que tácita?

A sétima pergunta é, ao mesmo tempo, uma constatação de que determinados fatos podem ser mais marcantes que outros como também aponta para o esforço que se operou no sentido do esquecimento dos fatos negativos. 80% disseram que não havia liberdade de expressão. Sim, 80% representam um número portentoso. Por outro lado, 20%, nesse caso, também. Se tivermos em mente que 1/5 dos entrevistados sequer se lembram que a cada programa de televisão aparecia na tela um aviso do Serviço de Censura de Diversões Públicas, advertindo a idade que o telespectador deveria ter para assisti-lo, vemos a própria operação da amnésia social. Isso para ficar num dos exemplos mais comuns.

A resposta à oitava pergunta é um sério convite à reflexão sobre os rumos da nossa sociedade – isso, na hipótese de que os resultados dessa pesquisa possam ser estendidos às classes populares de um modo geral. A maioria – 26% – respondeu que o melhor presidente do período militar foi o general João Baptista de Oliveira Figueiredo. Por que a preocupação? Porque faz apenas 20 anos que a grande maioria da sociedade apoiou o movimento das Diretas Já, contra o qual lutou Figueiredo. Há apenas 19 anos a sociedade brasileira saudou o fim da ditadura militar e Figueiredo saiu do governo demonizado pela população, tendo sido o mais impopular dos presidentes militares por ter estado à frente de um governo que assistiu a uma enorme inflação, crescimento da dívida externa e do desemprego. Como pode ter sido o mais lembrado? Será que é porque foi o último, portanto o mais recente na memória popular? Ora, se é o mais recente também não deveriam estar em evidência os fatos negativos de seu governo, que foram muitos?

O segundo colocado é uma surpresa tão grande quanto Figueiredo. Isto porque cometeu suicídio dez anos antes do golpe de 64 – isto mesmo, Getúlio Vargas! 19% escolheram quem nunca governou no período. Aliás, numa análise ampliada, 33% escolheram presidentes que não governaram no período militar, com destaque para Vargas e JK (este, com 8%).

Entre os demais presidentes militares, Castello Branco foi o mais lembrado com 17% de aprovação. Médici teve 11% (curiosamente, o que presidiu o período de maior prosperidade econômica e a conquista do tricampeonato mundial de futebol ficou em quarto lugar). Geisel foi lembrado por apenas quatro pessoas e Costa e Silva por apenas uma.

Dois outros aspectos dessas respostas são significativos: 15% disseram que não lembravam de nenhum dos presidentes, o que pode ser lido como nada que ocorreu em seus governos foi marcante; e apenas 9% deles disseram que nenhum foi bom, o que significa que 91% acreditam que houve bons presidentes no período.

O presidente Não Lembro foi o pior de todos, escolhido por 34% dos entrevistados. Isto é péssimo. Para cerca de 1/3 não houve ditador ruim. Se isso é péssimo espere até saber que 13% consideraram que nenhum deles foi ruim. Somados, Não Lembro e Nenhum apontam para o fato de que 47% deles acham que não há nada a lamentar dos 21 anos de ditadura[!]. Quase a metade! Dentre os lembrados, o líder foi Médici (15%), seguido por Geisel (12%), Figueiredo (10%), Castello (8%) e Costa e Silva (4%). Novamente, vários outros foram lembrados, como José Sarney, Jânio Quadros, Dutra e até Fernando Collor e Fernando Henrique Cardoso.

Quanto aos partidos políticos do período a análise dos números é de estarrecer. 40% disseram que não aprovavam nenhum, nem situação nem oposição. Será que esse descrédito da esfera política não é o do presente transferido para o passado? 30% afirmaram que simpatizavam com a oposição (MDB) e apenas 16% com a ARENA. 12% dizem não lembrar de nenhum partido. A memória novamente se confunde com o presente e vai na contramão da História, pois quase 1/3 lembrou que era a favor do MDB mas fez parte dos que disseram que o país era melhor antes, que não houve presidente ruim etc. Com o mesmo raciocínio devemos analisar os 16% de apoio à ARENA, que não traduzem a massiva boa avaliação que as pessoas dão ao período.

Um dos fatos mais marcantes do período militar foi a Anistia, pois envolveu diversos segmentos sociais e ganhou boa exposição nos meios de comunicação. Contudo 44% afirmaram não saber o que foi a Anistia, contra 56% que afirmaram saber

do que se tratou. Dentre os anistiados, Leonel Brizola foi, de longe, o mais lembrado por 47% dos entrevistados que lembraram da Anistia. Curiosamente, dentre os que disseram saber sobre ela, 30% não lembravam de nenhum dos anistiados.

A décima terceira pergunta foi sobre um político com o qual a pessoa simpatizava. A pergunta teve o objetivo de perceber se a sua opção era conservadora ou progressista. Para minha surpresa, Tancredo Neves, o mais festejado dentre todos os políticos do fim do período militar, tido como grande líder do retorno à democracia e cuja morte trouxe tremenda comoção nacional, foi lembrado por apenas 8% dos entrevistados. Brizola, outro grande nome da oposição, foi lembrado por apenas 10%. O vencedor desta categoria foi o político Não Lembro, juntamente com políticos locais, com 16% das escolhas cada um. 19% escolheram políticos da situação, como Moreira Franco, Carlos Lacerda e Paulo Maluf.

A pergunta seguinte foi sobre o comunismo, visto ter sido objeto de demonização e perseguição por parte do Estado em boa parte do período militar. Apenas 15% disseram ser bom. A mesma quantidade afirmou não saber do que se trata, enquanto 70% afirmaram que é ruim. Daqui se depreende que o Estado foi vitorioso em mais essa campanha pois tanto os que chegaram à conclusão de que era ruim quanto os que o desconheciam – 85% – mostram o sucesso da propaganda estatal.

Dentre os resultados mais curiosos da pesquisa estão as respostas à pergunta: cite uma coisa ruim que mais te lembra aquela época. 15% lembraram do Golpe de 64 (ao qual todos chamaram Revolução), 10% lembraram da ditadura, 6% da prisão de opositores ao regime e 4% da tortura. Estes tiveram o maior destaque no campo daquilo que ensinamos em nossas salas de aula. Somados a outros fatos lembrados, como o autoritarismo, a dívida externa, a inflação, as ações militares e a falta de liberdade perfazem 42%. Veja a grande maioria desses 42% que lembrou de coisas ruins fez parte dos 84% que aprovaram o período militar como melhor para se viver do que hoje. Em outras palavras, poderiam apoiar uma ditadura em troca de progresso material.

Tão desanimadora conclusão chegamos ao examinarmos que 19% sequer lembram de alguma coisa ruim do período. Somados aos 39% que apontaram problemas pessoais como casamento, desemprego ou doença, temos 58% que não tem uma memória de nenhum fato negativo perpetrado pelos governos militares.

Por último, foi perguntado qual o cantor ou cantora o entrevistado mais gostava. Como foi um período no qual ganhou muito destaque a chamada música de protesto, a MPB, quis saber a penetração destes artistas entre as pessoas das classes populares



entrevistadas. O resultado também não foi nada animador segundo esta perspectiva. Caetano Velloso foi lembrado por 11% e Chico Buarque por apenas 6%. Apenas quatro pessoas gostavam mais de Geraldo Vandré, Gilberto Gil foi lembrado por três e Milton Nascimento – acredite – foi lembrado por uma pessoa somente. O mais lembrado de todos foi Roberto Carlos (30%), seguido por Nelson Gonçalves (12%) e Angela Maria (11%).

Com esses resultados em mãos discuti com a turma o fato de que a memória que uma sociedade tem de determinados fatos do passado não é necessariamente – e quase nunca o é – História. Analisamos textos de livros didáticos, trouxe estatísticas de inflação e concentração de renda, exibi documentário e filme, discutimos acerca de liberdade de expressão e direitos humanos, trouxe textos com depoimentos de pessoas torturadas e de torturadores e fotos de ações da polícia contra os movimentos sociais, bem como algumas músicas de oposição ao regime. Fizemos atividades com discussão de debates e produção de textos sobre o assunto. Muito produtivo também foi uma espécie de tribunal que fizemos com metade da turma tendo que defender o regime e a outra acusá-lo. Felizmente a acusação saiu vitoriosa. Somente a partir daí discutiu-se porque seus pais, parentes e vizinhos pensam assim como vimos anteriormente.

A resposta final foi pensada em conjunto com os alunos. Ela passa pelo que foi discutido no início desta comunicação, que é o fato de que a memória é forjada muito em função do presente. Sendo assim, se olha para o passado buscando nele as coisas que não se tem atualmente, como o emprego, por exemplo. Outro fator importante para a formação de uma memória favorável à ditadura também foi apontado no início: a quem interessa a amnésia social sobre determinado tema? Bem, nesse aspecto vemos que desde que a ditadura terminou há um esforço para o apagamento dos fatos negativos do período pelos beneficiários do regime, notadamente pela mídia televisiva, que em raras ocasiões tratou do tema? Alguém lembra de algum *Globo Repórter* condenando as torturas e trazendo o depoimento dos torturados e das famílias dos mortos pelo regime?

Isso que eu chamo de resposta final não é nem pode ser definitiva, dada a natureza do trabalho ao qual me propus, não acadêmico. Entretanto, extremamente valiosa para mim, como professor e para os meus alunos. Para falar a verdade, devo dizer a vocês que isto foi menos importante que ter a constatação de que meus alunos vão repudiar veementemente todas as violações à integridade física e à dignidade da pessoa humana, como descritas neste depoimento do tenente-torturador do 12º RI de Belo Horizonte, Marcelo Paixão de Araújo:

“A primeira coisa era jogar o sujeito no meio de uma sala, tirar a roupa dele e começar a gritar para ele entregar o ponto (lugar marcado para encontros), os militantes do grupo. Era o primeiro estágio. Se ele resistisse, tinha um segundo estágio, que era, vamos dizer assim, mais porrada. Um dava tapa na cara. Outro, na boca do estômago. Um terceiro, soco no rim. Tudo para ver se ele falava. Se não falava, tinha dois caminhos. Dependia muito de quem aplicava a tortura. Eu gostava muito de aplicar a palmatória. É muito doloroso, mas faz o sujeito falar. Eu era muito bom na palmatória. [...] Você manda o sujeito abrir a mão. O pior é que, de tão desmoralizado, ele abre. Aí se aplicam dez, quinze bolos na mão dele com força. A mão fica roxa. Ele fala. A etapa seguinte era o famoso telefone das Forças Armadas. [...] É uma corrente de baixa amperagem e alta voltagem. [...] Não tem perigo de fazer mal. Eu gostava muito de ligar nas pontas dos dedos. Pode ligar numa mão e na orelha, mas sempre do mesmo lado do corpo. O sujeito fica arrasado. O que não se pode fazer é deixar a corrente passar pelo coração. Aí mata. [...] O último estágio em que cheguei foi o pau-de-arara com choque...”<sup>8</sup>

Assim, estaremos todos contribuído para que depoimentos como este, que ainda podem se repetir com qualquer cidadão membro das classes trabalhadoras, deixem de existir neste país:

“O cara já foi me espancando lá na delegacia, e veio me dando pancada de lá da FNM [Fábrica Nacional de Motores] até o Quartel General. Às sete horas da noite, fui levado para a tortura no Batalhão da PE, na Vila Militar. E lá comecei a ser torturado de sete, oito horas da noite até meia-noite (...) Primeiro, não deixavam a gente dormir a noite toda e tiravam a gente da cela aqui para bater. E na hora da passagem do serviço a gente era levado para apanhar de novo, de forma gratuita, nem interrogavam. A pancada era muito grande... Nunca tinha pensado em me suicidar. Mas, um dia, (...) me botaram num barraquinho no meio do campo com sentinela, no final da construção do batalhão da PE. O barraquinho tinha umas telhazinhas, e uma lâmpada com um fio bem grande que alimentava a lâmpada. Havia umas coisas guardadas lá... Aí pensei: bom, essa noite vou fazer o seguinte... A gente fica no escuro mesmo, então tirei o fio, ajeitei a laçada, segurei... Porque era muita responsabilidade, criado vinte e tantos anos ali, conhecia Deus e o mundo. Sinceramente, nunca pensei em fazer isso, mas aquele dia eu achei que valia a pena...”<sup>9</sup>

## Bibliografia

---

<sup>8</sup> Entrevista de Marcelo Paixão de Araújo a Alexandre Oltramari, *Veja*, 9 de dezembro de 1998, pp. 42-53. APUD GASPARI, Elio. A Ditadura Escancarada. São Paulo: Companhia das Letras, 2002, pp. 182, 183.

<sup>9</sup> ARAÚJO, Paulo; DUARTE, Leila. *A Contradita – Polícia Política e Comunismo no Brasil*. Rio de Janeiro: APERJ, mimeo, 2000, p. 101.

ARAÚJO, Paulo; DUARTE, Leila. A Contradita – Polícia Política e Comunismo no Brasil. Rio de Janeiro: APERJ, mimeo, 2000.

GASPARI, Elio. A Ditadura Escancarada. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

MATTOS, Marcelo Badaró (org.). História: Pensar e Fazer. Rio de Janeiro: Laboratório Dimensões da História, 1998, p. 76.

---

<b>AVALIAÇÃO DO V ENCONTRO NACIONAL PERSPECTIVA DO ENSINO DE HISTÓRIA</b>		
<b>ITEM</b>	<b>AVALIAÇÃO</b>	<b>TOTAL</b>
1. Quanto à divulgação	Ótimo	33
	<b>Bom</b>	<b>66</b>
	Regular	45
	Ruim	5
2. Quanto ao processo de inscrição	Ótimo	46
	<b>Bom</b>	<b>84</b>
	Regular	16
	Ruim	-
3. Quanto ao Encontro		
3.1. Organização dos espaços	Ótimo	45
	<b>Bom</b>	<b>74</b>
	Regular	26
	Ruim	1
3.2. Organização dos horários	Ótimo	33
	<b>Bom</b>	<b>76</b>
	Regular	32
	Ruim	6
3.3. Qualidade das exposições	<b>Ótimo</b>	<b>73</b>
	Bom	58
	Regular	12
	Ruim	04
3.4. Qualidade dos debates	<b>Ótimo</b>	<b>74</b>
	Bom	55
	Regular	17
	Ruim	01
3.5. Seleção de Temas		
3.5.1. Mesas redondas e Gts	<b>Ótimo</b>	<b>88</b>
	Bom	49
	Regular	09
	Ruim	-
3.5.2. Cursos	<b>Ótimo</b>	<b>78</b>
	Bom	42
	Regular	06
	Ruim	-
	Em branco	21

3.6. Organização geral do evento	Ótimo	56
	<b>Bom</b>	<b>80</b>
	Regular	10
	Ruim	-
	Em branco	01
3.7.	Ótimo	62
	<b>Bom</b>	<b>75</b>
	Regular	08
	Ruim	02

# **ENSINO DE HISTÓRIA: DO CURRÍCULO PROPOSTO AOS CONTEÚDOS ENSINADOS**

Janete de Fátima Barause  
UFPR / Mestrado em Educação  
jfbneri@yahoo.com.br

## **Introdução**

A discussão curricular no país ganhou impulso a partir de meados da década de 1990, quando o Ministério da Educação iniciou um processo de elaboração de currículos nacionais. Quando da finalização dessas discussões, foram tornados públicos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), entregues à comunidade educacional no ano de 1999. Organizada de forma centralizada, a elaboração dos PCN's contou com uma equipe escolhida pelo Ministério e com a colaboração de intelectuais dos diversos campos do conhecimento. Essa tentativa busca firmar, ainda que de forma questionável, a qualidade do ensino no país.

Como parte desse processo mais amplo de renovação curricular, o ensino de História vêm passando por reformulações que incluem a rediscussão dos objetivos para o ensino. Afirma-se que o ensino de História deve dar ao aluno condições de refletir sobre os acontecimentos do presente, localizá-los em um tempo conjuntural e estrutural, estabelecer relações entre os diversos fatos políticos, econômicos e culturais. O estudo da História deve também possibilitar ao indivíduo libertar-se do tempo presente e do imobilismo que o prende diante dos acontecimentos (Bittencourt, 2002:20).

Um dos elementos novos, trazidas pelos PCN's na tentativa de se atingir tais objetivos, foi a utilização de eixos temáticos para a organização do ensino desta disciplina no ensino fundamental. Para o Ensino Médio, foram produzidos os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM). A nova organização curricular deste nível do ensino foi proposta por áreas de conhecimento, com o objetivo de, segundo os documentos oficiais, facilitar o desenvolvimento dos conteúdos. Dentro dela, a disciplina de História está integrada à área das Ciências Humanas e suas Tecnologias, juntamente com a Filosofia, Geografia, Sociologia, Antropologia e Política.

Inicialmente, a organização dos conteúdos em torno de eixos temáticos não havia sido incorporada pelos PCNEM, cujo norte é o desenvolvimento de determinadas competências e habilidades. Porém, em 2003 foram lançados pelo governo os PCN+, contendo sugestões de eixos temáticos e de organização dos conteúdos. Conforme descreve esse documento, ele foi elaborado partindo de contribuições dadas pelos professores e visando completar os Parâmetros Curriculares Nacionais divulgados anteriormente.

Observando este contexto no ensino brasileiro, a pesquisa aqui apresentada tem como objeto de estudo a seleção de conteúdos de ensino de História, procurando responder as seguintes questões: quais são os critérios que o professor utiliza para incluir ou excluir os conteúdos de seu planejamento? como ele justifica as escolhas que faz para a organização da disciplina de História para o ensino médio?. O propósito do trabalho é compreender as diversas razões que contribuem para que o professor opte por determinados conteúdos e não outros, examinando os processos de seleção e organização que ocorrem a partir do planejamento e também na sala de aula.

Para entender como se processa tal seleção, pode-se recorrer a Forquin (1993) que destaca que "...a cultura (...) é também o princípio dinâmico, o impulso, o esquema gerador das escolhas do ensino. É exatamente esta, parece, a ambivalência da noção de 'seleção cultural escolar', que significa, ao mesmo tempo, seleção na cultura e seleção em função da cultura." (p.37).

Do ponto de vista do currículo, é preciso destacar que se constitui em uma parte da escola enquanto instituição, e que, segundo Lundgren (1997:21), deve ser considerado como "um conjunto de princípios segundo os quais se formam a seleção, a organização e os métodos de transmissão" Ele é um importante e poderoso instrumento de intervenção do Estado no ensino (Abud, 2002) e não pode ser entendido independente dos órgãos que os produziram, pois o fazem tendo em vista concepções determinadas que não vem do acaso, mas que são fruto de escolhas deliberadas para a elaboração de tais princípios.

Em uma perspectiva semelhante, Goodson (1997:82) ao analisar a construção dos currículos da Grã-Bretanha e dos Estados Unidos, diz que o currículo é veículo e portador de prioridades sociais. Quando a educação se tornou universalizada e responsabilidade do Estado, o que não significa que se tornasse democrática, o que diferenciava o ensino entre as classes era o currículo. Visto desta forma, o currículo pode ser entendido como um instrumento que não só integra, mas que também

diferencia o ensino, pois “por trás da retórica da ‘escola de massas’ e do ‘ensino público’ está uma variedade de objetivos sociais e políticos específicos e diferenciados. Para captar esta complexidade e as implicações políticas a ela inerentes, temos de abrir a *caixa preta* do currículo escolar” (Goodson, 1997:93).

Para o mesmo autor, o currículo escrito apresenta relação entre as definições que são previamente estabelecidas e o seu potencial atual. Então, entre o *currículo pré-ativo* e o *currículo interativo*, ou currículo real, ocorrem concessões e confrontos (Goodson, 1995:18). Desta forma, mesmo quando a prática procura romper com o currículo pré-ativo, mesmo quando se criam novas formas de trabalho pedagógico, não se rompe definitivamente com a reprodução, pois a definição pré-ativa pode estabelecer parâmetros para a ação e negociação interativa, e pode contribuir para situar a prática contemporânea.

Observando estas definições apresentadas por Goodson (1995), pode-se perceber que o currículo é formulado numa variedade de instâncias, ele não é apenas um catálogo, conforme escreve Rudolph<sup>1</sup> (1977), mas é relevante para a prática. Ou seja, embora haja o risco de se entender este documento apenas como uma instância normativa, ou como algo desconexo ou sem vida, como sugere a idéia de um catálogo, o currículo escrito não pode ser tomado desta forma. Existem sim, diferenças entre o currículo escrito e o currículo real, mas isso não retira a importância deste documento para a prática pedagógica.

Porém, não se deve creditar a ele – currículo escrito – a função de salvador do ensino, como uma “**entidade**” que traz em si mesma a possibilidade de gerar novas práticas no interior da escola, como escrevem Schmidt e Garcia (2001:147). Para as autoras, entendendo que o significado do termo currículo é dado pelos próprios contextos em que se insere, é necessário problematizar a compreensão que tem sido posta nas discussões para reformulações curriculares realizadas pelos sistemas de ensino ao longo das duas últimas décadas, no Brasil.

Tais reformas têm-se caracterizado por um movimento que toma o currículo como "entidade", corporifica-o como norma e documento, e projeta a possibilidade de que ele se constitua também em gerador de novas práticas, no interior da escola. Desse ponto de vista, pode-se compreender a frustração ou o espanto do dirigente educacional ou do político que, tendo determinado a produção da proposta curricular mais

---

<sup>1</sup> Citado Por Goodson, p. 22.



avançada, se obriga a afirmar que, apesar dela, o ensino não vai bem, por que os professores precisam aprender a ensinar dessa forma mais avançada e precisam de "capacitação". (Schmidt e Garcia, 2001, p. 147)

Trata-se, aqui, de estabelecer uma posição muito clara com relação à essencialidade da ação docente na construção das aulas e de apontar o equívoco contido na idéia de que diretrizes curriculares podem ser tomadas como referência fundamental de avaliação do saber aprendido pelos alunos, para de determinar a maior ou menor qualidade das escolas de um sistema de ensino.

Com essas questões iniciais, postas aqui de maneira sucinta, é possível indicar alguns elementos a serem considerados para se buscar caminhos de compreensão sobre o papel que o professor desempenha na seleção dos conteúdos que efetivamente ensina. Para isso, optou-se por tomar como referencial trabalhos de Bourdieu (1975; 1998; 2001), especialmente quanto a alguns de seus conceitos fundamentais, como apresentado a seguir.

### **1. O professor e a seleção de conteúdos: alguns elementos problematizadores.**

No prefácio de *A Reprodução*, seus autores afirmam que os capítulos daquele livro apontam para um mesmo princípio de inteligibilidade: o “das relações entre o sistema de ensino e a estrutura das relações entre as classes, ponto central da teoria do sistema de ensino” (BOURDIEU e PASSERON, 1975, p. 11). Observando esta idéia, Cláudio e Maria Alice Nogueira (2002, p. 28) acrescentam que “esse princípio de inteligibilidade orienta, na verdade, o conjunto das reflexões de Bourdieu sobre a escola. A escola e o trabalho pedagógico por ela desenvolvido só poderiam ser compreendidos (...) quando relacionados ao sistema das relações entre as classes.”

Esta relação inevitável para Bourdieu entre o sistema de ensino e as classes sociais vem mostrar que, para ele, a escola não é neutra, pois aquilo que nela é ensinado tem origem em uma imposição da classe dominante às outras classes. Sendo assim, a cultura escolar é entendida como uma cultura de classe, ou melhor, uma cultura da classe dominante. Por isso, para o autor, este aspecto é tão importante ao se tratar do sistema escolar, pois ele vai marcar a escola como espaço a serviço da reprodução e legitimação de uma cultura, que é transformada, de maneira arbitrária, em cultura legítima.

Para Bourdieu, a escola reveste-se de uma aparente neutralidade camuflada pela “ideologia do dom”. Então, o que seria diferença no *habitus* de classe, passa a ser visto, no sistema de ensino, como diferenças de capacidade entre os alunos. Maria Andréa Loyola, analisando a sociologia de Bourdieu, vai dizer que, para este autor “a cultura escolar é uma herança para uns e um aprendizado, ou melhor, uma ‘aculturação’ para outros” (2002, p. 76).

Cláudio e Maria Alice Nogueira (2002, p. 30) ressaltam que, para Bourdieu, é desta forma que se mantém a reprodução na escola:

“(…) As diferenças nos resultados escolares dos alunos tenderiam a ser vistas como diferenças de capacidade (dons desiguais) enquanto, na realidade, decorreriam da maior ou menor proximidade entre a cultura escolar e a cultura familiar do aluno. A escola cumpriria, assim, portanto, simultaneamente, sua função de reprodução e de legitimação das desigualdades sociais. A reprodução seria garantida pelo simples fato de que os alunos que dominam, por sua origem, os códigos necessários à decodificação e assimilação da cultura escolar e que, em função disso, tenderiam a alcançar o sucesso escolar, seriam aqueles pertencentes às classes dominantes. A legitimação das desigualdades sociais ocorreria, por sua vez, indiretamente, pela negação do privilégio cultural dissimuladamente oferecido aos filhos das classes dominantes.”

É certo que a escola funciona como reprodutora das desigualdades sociais, mas isso não se daria de forma mecânica. Richard K. Harker (1990, p. 85) afirma que “as escolas operam dentro das restrições de um *habitus* particular, mas também para reagir às condições externas em mutação (econômicas, tecnológicas e políticas). Estas condições são percebidas através do filtro do mesmo *habitus* já estabelecido (…)”

Observando ainda a questão da reprodução e legitimação da classe dominante pela escola, Afrânio Catani (2002, p. 65) vai dizer, citando o próprio Bourdieu, que ...

“(…) a cultura *legítima*, referendada pelos exames e diplomas, vem a ser aquela pertencente às classes privilegiadas. O ensino pressupõe implicitamente ‘um corpo de saberes, de saber-fazer e, principalmente, de saber-dizer, que constitui o patrimônio das classes cultivadas’ (p. 36). Assim, o que se estabelece como dom natural constitui-se geralmente em manifestação de afinidades ligadas a valores sociais bem determinados e às exigências do sistema escolar. No limite, o privilégio social e as habilidades adquiridas na família burguesa travestem-se em méritos individuais, ‘dons naturais’ que o indivíduo possui. Logo, ‘para os filhos de camponeses, de operários, de empregados ou de pequenos comerciantes, a cultura escolar é aculturação’” (*Les héritiers*, p. 37)

Em entrevista concedida à Maria Andréa Loyola em 2002 (p. 14-15), Bourdieu destaca um aspecto que interessa particularmente à discussão da ação docente:

“(...) Continuo a pensar que o sistema de ensino contribui para conservar. Insisto sobre o *contribui*, o que é muito importante aqui. Não digo *conserva, reproduz*; digo *contribui para conservar*. O sistema de ensino é um dos mecanismos pelos quais as estruturas sociais são perpetuadas. Existem outros: o sistema sucessório, o sistema econômico, a lógica da velha fórmula marxista segundo a qual o ‘capital vai ao capital’. Mas, nas sociedades modernas, o sistema de ensino tem um peso maior, contribuindo com parte importante daquilo que se perpetua entre as gerações. Uma parte importante da transmissão do poder e dos privilégios se faz por intermédio do sistema escolar, que serve para substituir outros mecanismos de transmissão, em particular os que operam no interior da família. (...) O sistema escolar contribui, então, para ratificar, sancionar, transformar em mérito escolar heranças culturais que passam pela família.” (grifos da autora)

Para Bourdieu, a família é a instância primeira onde o *habitus* se configura no indivíduo. Definindo o *habitus*, Maria D. Vasconcelos (2002, p. 79) afirma que “corresponde a uma matriz, determinada pela posição social do indivíduo que lhe permite pensar, ver e agir nas mais variadas situações. O *habitus* traduz, dessa forma, estilos de vida, julgamentos políticos, morais, estéticos. Ele é também um meio de ação que permite criar ou desenvolver estratégias individuais ou coletivas”. Assim, o *habitus* é atribuído ao indivíduo pela família, chamado de *habitus* primário, e é um *habitus* de classe, o da classe a que pertence a sua família e que será preponderante em sua vida.

O sistema escolar, ao colocar como cultura legítima a cultura da classe dominante, negligencia a cultura das outras classes que chegam à escola. Dessa forma, observando esta relação entre o *habitus* e a legitimação das desigualdades sociais pela escola, Bonnemitz (2003, p. 120) diz que “(...) o sistema mais poderoso, que afasta os membros das classes dominadas da instituição escolar, é o *habitus*. Produto da interiorização das condições objetivas, ele provoca uma auto-eliminação das categorias desfavorecidas.”

O conceito de *habitus* é central na teoria de Bourdieu. Ele representa, então, as “estruturas sociais e culturais que se tornam internalizadas” (SILVA, 1999, p.34), o que o confunde com o conceito de capital cultural. Sendo assim, o indivíduo quando chega à escola vem trazendo aquilo que é seu *habitus* primário. A escola, analisa Bourdieu, não

leva em conta o que ele traz, mas ao contrário, vai reforçar a exclusão deste indivíduo, não se preocupando nem se quer com a inculcação da cultura dominante (SILVA, 1999, p. 34). Nesse sentido, a idéia do capital cultural é bastante importante para compreender porque alguns indivíduos se “dão bem” na escola e outros não. Aqueles que pertencem à classe dominante, possuem um capital cultural perfeitamente compatível com aquilo que a escola considera como a cultura legítima a ser ensinada.; quanto mais próximo o capital cultural do indivíduo da cultura legitimada pela escola, maiores as suas chances de sucesso. E as classes dominadas, com um capital cultural diferente daquele, têm grandes chances de serem excluídas. É o *habitus* que assegura a reprodução social.

No entanto, embora o *habitus* apresente uma profunda inércia, ele não é imutável. Maria Andréa Loyola (2002, p. 82) ao se referir à capacidade de mudança que o *habitus* pode ter, afirma que ele é inventivo, porém dentro dos limites de suas estruturas. Escreve assim a autora:

(...) Ainda que trace uma imagem fortemente estruturada do mundo social, ele [Bourdieu] não defende a idéia de que esse mundo evolui segundo leis que as ações humanas que as construíram não possam modificar. Para ele, as leis sociais são regularidades limitadas no tempo e no espaço, que duram enquanto durarem as condições institucionais que as sustentam.

Richard H. Harker, analisando os conceitos de reprodução, *habitus* e educação em Bourdieu, procura mostrar que nesta teoria o autor deixa brechas para a produção, para a agência humana e que, ao contrário do que alguns de seus críticos dizem, os indivíduos e os grupos não estão presos a estruturas nas quais a sua ação é vedada. Para Harker “A reprodução nunca é perfeita – nunca é uma fotocópia exata. Há sempre uma tendência em direção a um compromisso com circunstâncias históricas específicas, e é nesta descontinuidade, nesta lacuna, que a produção é possível, que a agência humana tem espaço para se movimentar.” (1990, p. 84):

Mas para se determinar o conteúdo da reprodução é necessário, como sugere E. Rockwell (1990, p. 67-69), estabelecer o que é contínuo e o que é descontínuo; o que se toma como nova instância de uma mesma coisa para se estabelecer a sua continuidade; que diferenças permitem identificar algo como continuidade no conteúdo da reprodução. Percebe-se, assim, que observar a reprodução é algo problemático.

E, pensando no domínio educacional e a sala de aula, nem sempre é fácil observar a reprodução. Para Rockwell (1990) :

No domínio educacional, tem sido usual observar e supor idênticas aquelas práticas pedagógicas que nos parecem bastante familiares e reconhecíveis de uma escola a outra, de um país a outro, e que são a imagem de uma continuidade de cultura escolar quase invulnerável frente às mais diversas transformações sociais; e, no entanto, são idênticas essas práticas? Não serão significativas, de fato, algumas das diferenças de contexto e de sentido que as marcam? (p. 68)

De fato, a autora aponta aqui idéias e questões que tornam o olhar sobre a reprodução algo mais complexo do que a noção de que as coisas mecanicamente se repetem. Rockwell (1990, p. 75) salienta que, tão importante quanto considerar a reprodução, é olhá-la como “um entre os vários processos que constituem historicamente as realidades educacionais: a reprodução e transformação das relações sociais, o controle e a apropriação de instituições, a geração, conservação ou destruição de conhecimentos, a socialização ou individualização da vida social (ROCKWELL e EZPELETA, 1985, p. 170)”, que são alguns destes vários processos que se pode identificar na escola.

A partir das questões aqui discutidas de forma sucinta, como pensar as relações entre o currículo, enquanto definidor de diretrizes para o trabalho escolar, e a ação que cada professor realiza, em suas aulas, transformando as diretrizes em ensino? O que se reproduz, nas escolhas feitas pelo professor ao definir seus conteúdos de ensino? O que se manifesta como resultado do *habitus profissional* e o que se revela como novas formas de apropriação de experiências individuais e coletivas?

Rockwell (1990, p. 74) problematiza a idéia de reprodução indagando: “(...) Dentro dos múltiplos conteúdos e relações que mostram continuidade relativa dentro da escola, como distinguir entre aqueles que se devem a mecanismos de mediação e de coerção efetivos, exercidos desde o poder estatal, e outros, cuja reprodução se deve às apropriações coletivas, obtidas cotidianamente, por grupos dominados?”

Para Rockwell, existe um meio termo entre o “determinismo estrutural” e o “voluntarismo subjetivista”, e é neste ponto que se abre a possibilidade de se compreender a ação dos professores. Ou seja, o modo como o professor desenvolve seu trabalho pode dilatar ou estreitar este espaço entre o que é determinado e o que não é. Aqui cabe, ainda, uma questão que pode colaborar para o encaminhamento de uma pesquisa que se propõe a abordar o currículo como tema: de que modo o professor pode construir este espaço, ou seja, como a definição do currículo pode levar o professor a romper com os determinismos? É preciso ter em mente, como escrevem Cláudio e

Maria Alice Nogueira (2002, p. 34), que existem diferenças significativas na forma como cada escola e cada professor participa do processo de reprodução social, e isso pode ser uma chave importante para a discussão do ensino.

Bourdieu aponta, com sua teoria, para um caminho mais crítico de análise do currículo, dos métodos pedagógicos, da avaliação escolar ao se referir à cultura escolar como cultura dominante (NOGUEIRA e NOGUEIRA, p. 32-33). Pode-se pensar também que a seleção dos conteúdos curriculares sofre estas mesmas interferências da cultura dominante, perceptíveis nos currículos atuais.

No caso da elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais, Circe Bittencourt (1998) aponta para esta questão ao mostrar que, mesmo quando a proposta de elaboração de um currículo, neste caso o da disciplina de História, se propõe a dar vez às diversas vozes sociais – os próprios professores – o percurso não acontece sem conflitos e imposições, advindos dos especialistas da referida área do ensino, que neste caso são representantes do poder.

O conteúdo escolar é visto, então, por Bourdieu, como um arbitrário cultural, uma imposição da classe dominante. Neste sentido, Cláudio e Maria Alice Nogueira (2002, p. 33) apontam a crítica feita por muitos autores afirmando que o fato dos conteúdos valorizados pelo currículo escolar serem de domínio da classe dominante, não tira o seu valor enquanto conhecimento. Isso vem justificar, parece, a idéia de que há a necessidade de um núcleo comum de conhecimentos a serem transmitidos, mesmo quando se busca trabalhar com as diferentes realidades dos alunos.

Se isso é verdadeiro, importa saber, então, como o professor faz esta distinção entre o que é uma imposição e aquilo que considera realmente importante transmitir aos seus alunos, como ele justifica suas opções curriculares, particularmente na disciplina de História – e essa é a questão central posta nesta investigação.

## **2. Investigando critérios de seleção de conteúdos por professores do Ensino Médio.**

A ampliação do debate sobre as relações que os professores, entendidos como sujeitos que ensinam, estabelecem com conhecimento a ser ensinado (Chevallard, 1991, Lopes, 1999) têm estimulado a investigação sobre as formas pelas quais os saberes são articulados e reelaborados na ação docente. A partir da seleção cultural, que define o que é legítimo ensinar, entende-se que ocorrem processos de transformação do conhecimento que incluem, de diferentes formas, a participação da escola e dos

professores em um movimento que se desloca do currículo formal – os saberes a serem ensinados - para o currículo real – os saberes ensinados e aprendidos.

Jean-Claude Forquin (1996, p. 196) chama a atenção para pontos importantes a respeito da reflexão sobre o currículo. Escreve este autor que:

(...) as aprendizagens escolares exercem um papel fundamental de estruturação intelectual e cultural. Como sublinha Bourdieu (1967), a cultura escolar dota verdadeiramente os indivíduos de um corpo comum de categorias de pensamento e exerce, por isso, uma função de integração lógica bem como de integração moral e social. No momento em que os ensinamentos ditos de ‘cultura’ (...) passam por uma grave ‘crise didática’ (Demailly, 1991), no momento em que as referências usuais explodem e se fragmentam, em que a demanda crescente de certificações escolares parece caminhar em paralelo, entre os novos ‘usuários’ e ‘consumidores da escola’, com um certo ‘descompromisso’ intelectual e com uma indiferença para com os conteúdos ensinados, pode-se, obviamente, questionar a força ‘integradora’ da escola, mas não se pode negar que existe, ao mesmo tempo, uma ‘autonomia relativa’ e uma ‘eficácia social’ próprias da dinâmica escolar, fatores que devem ser considerados, hoje, em toda reflexão sobre o currículo.

Entende-se que é relevante, na perspectiva das questões apresentadas pelo autor, aprofundar a discussão sobre a forma como os professores selecionam e organizam seus conteúdos de ensino, que escolhas fazem, porque as fazem e como as justificam. Para isso, está sendo realizado trabalho de campo junto a escolas da rede pública de ensino de um Município da Região Metropolitana de Curitiba (PR), produzindo material empírico que possibilite discutir e dar respostas a tais questões.

Optou-se por usar, numa primeira fase, um questionário respondido pelo conjunto de professores de História das escolas estaduais da localidade, em número de 24, para levantar elementos relacionados às formas de planejamento e seleção de conteúdos presentes nas escolas. Numa segunda fase, serão entrevistados professores de História que atuam em 13 escolas, para discutir as formas e critérios de seleção que são identificadas por eles em suas atividades de planejamento e na construção de suas aulas.

Entende-se que essa investigação poderá contribuir especialmente para clarificar elementos da ação que o professor exerce sobre seus conteúdos de ensino, problematizando as formas pelas quais as discussões sobre currículo têm sido levadas a efeito nos diferentes sistemas e, por consequência, explicitar elementos que possam contribuir para repensar as práticas de formação docente.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- ABUD, Kátia. Currículos 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**. 7 ed. São Paulo: Contexto, 2002, p. 28-41.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Propostas curriculares de História: continuidades e transformações. In: BARRETO, Elba S. de Sá (org.). *Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras*. Coleção Formação de Professores. Campinas: Autores Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1998.
- \_\_\_\_\_. Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História. In: \_\_\_\_\_ . (org.). **O saber histórico na sala de aula**. 7 ed. São Paulo: Contexto, 2002, p. 11-27.
- BONNEWITZ, Pierre. *Primeiras lições sobre a sociologia de Pierre Bourdieu*. Trad. Lucy Magalhães. Petrópolis: Vozes, 2003.
- BOURDIEU, Pierre. \_\_\_\_\_. **A economia das trocas simbólicas**. 5 ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2001, p. 183-330.
- \_\_\_\_\_. O capital social – notas provisórias. (Capítulo 3). Tradução de Denice Catani e Afrânio Catani. In: NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio. (orgs.). **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 65-79.
- \_\_\_\_\_. **A Reprodução**. Rio: Francisco Alves, 1975.
- CATANI, Afrânio M. A sociologia de Pierre Bourdieu (ou como um autor se torna indispensável ao nosso regime de leituras). *Educação & Sociedade*, ano 23, n. 78, abril, Campinas: CEDES, 2002, p. 57-75.
- CHEVALLARD, Yves. **La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado**. Editora Espartaco, 1991.
- FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura**. As bases epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artmed, 1993.
- \_\_\_\_\_. As abordagens sociológicas do currículo: orientações teóricas e perspectivas de pesquisa. *Educação & Realidade*, vol. 21, n. 1, jan./jun., Porto Alegre: Faculdade de Educação, 1996, p. 9-22.
- GOODSON, Ivor. **A construção social do currículo**. Lisboa: Educa, 1997.
- \_\_\_\_\_. **Currículo: teoria e prática**. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 1995.



- HARKER, Richard H. Reprodução, habitus e educação. *Teoria & Educação*, n. 1, Porto Alegre: Pannonica Editora, 1990, p. 79-92.
- LOPES, Alice Ribeiro Casemiro. **Conhecimento escolar: ciência e cotidiano**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.
- LOYOLA, Maria Andréa. *Pierre Bourdieu: entrevistado*. Coleção Pensamento Contemporâneo. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2002.
- LUNDGREN, Ulf P. **Teoría del currículum y escolarización**. Madrid: Morata, 1997.
- NOGUEIRA, Cláudio M. M. e NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia de Pierre Bourdieu: limites e contradições. *Educação & Sociedade*, ano 23, n. 78, abril, Campinas: CEDES, 2002, p. 15-55.
- ROCKWELL, Elsie. Como observar a reprodução. **Teoria & Educação**, n. 1, Porto Alegre: Pannonica Editora, 1990, p. 65-78.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora e GARCIA, Tânia M. F. Braga. Discutindo o currículo “por dentro”. **Educar em Revista**. Dossiê Cultura e Escola: saberes, tempos e espaços como dimensões do currículo. Curitiba, PR: Ed. da UFPR, n. 17, janeiro a junho de 2001, p. 139-149.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. Retomando as teorias da reprodução. *Teoria & Educação*, n. 1, Porto Alegre: Pannonica Editora, 1990, p. 155-179.
- \_\_\_\_\_. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- VASCONCELLOS, Maria D. Pierre Bourdieu: a herança sociológica. *Educação & Sociedade*, ano 23, n. 78, abril, Campinas: CEDES, 2002, p. 77-87.

## **BRINQUEDOS DE HOJE, BRINQUEDOS DE ANTIGAMENTE – TODOS PODEM SER DIVERTIDOS**

Cláudia Hernandez Barreiros

Jonê Carla Baião

Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio

Neste pôster, relatamos a experiência interdisciplinar de um projeto de trabalho com o tema “brinquedos”, desenvolvido com uma classe de alfabetização no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp/UERJ), no ano letivo de 2002. Esse tema foi selecionado devido à importância que o brincar tem nessa faixa etária e por se constituir importante “material” com o qual podem lidar os/as educadores/as no sentido de compreender como as crianças vêem o mundo que habitam e identificar seus preconceitos e suas expectativas de futuro. O recorte escolhido para esta apresentação mostra como é possível às crianças reconhecerem que sua realidade estabelece laços de identidade histórica com outros tempos, que envolvem outros modos de vida, outros sujeitos e outros contextos, através de pesquisa realizada com familiares ascendentes das mesmas.

### **O projeto de trabalho *Jogos, brinquedos e brincadeiras***

Segundo Hernández (1998), os projetos de trabalho constituem uma proposta de desenvolvimento do trabalho pedagógico onde se busca

“transgredir a visão do currículo escolar centrada nas disciplinas, entendidas como fragmentos empacotados em compartimentos fechados, que oferecem ao aluno algumas formas de conhecimento que pouco têm a ver com os problemas dos saberes fora da Escola, que estão afastados das demandas que diferentes setores sociais propõem à instituição escolar e que têm a função, sobretudo, de manter formas de controle e de poder sindical por parte daqueles que se concebem antes como especialistas do que como educadores.” (p.12)

Desse modo, desenvolvemos um projeto interdisciplinar, *Jogos, brinquedos e brincadeiras*, no qual pretendemos apresentar alternativas para que as nossas crianças,

ao chegarem em casa, não se dirigissem imediatamente para a frente da televisão como receptoras passivas e, sim que conversassem com seus familiares, com outras crianças, que buscassem livros e outras fontes que as fizessem continuar “estudando”.

Em nossa experiência como docentes, temos assistido a um conjunto de mudanças na constituição dos grupos familiares de nossas crianças, nos espaços de que elas dispõem e dos grupos que elas freqüentam. Muitas delas não têm espaço, ou não têm com quem brincar de sua idade, ou ficam o dia todo entre escola, “creche” e outros espaços em que são mantidas sob controle. Suas brincadeiras vão se tornando cada vez mais individuais. O brinquedo – na maioria das vezes, eletrônico – vai se tornando talvez o único companheiro, acompanhado pela tevê. Muitos pais chegam a casa à noite cansados de um longo dia de trabalho e têm cada vez mais dificuldade em acompanhar essa fase única e cada vez mais curta na vida dos filhos que é a infância.

A escola assume, nesse contexto, mais essa tarefa fundamental: a de possibilitar a convivência da infância com a infância. Se antes não cabia uma pedagogia em que o diálogo não fosse a sua principal estratégia, hoje em dia, é inadmissível. À escola cabe criar espaços de convívio, de diálogo, de trocas, de socialização e de direito à infância.

Não conseguiremos (nem devemos) pôr nossas crianças em redomas de vidro. O mundo lá fora é real. E ele não está lá fora apenas: adentra nossas salas de aula a partir das experiências que todos/as nós (professoras/es e alunos/as) trazemos. Mas a escola pode ser um espaço em que tenhamos o direito de discutir esse mundo real onde vivemos e pensar em suas outras possibilidades. E essas outras realidades/possibilidades podem ser criadas e produzidas por nós. Para que percebamos isso, devemos nos dispor a conhecer “mundos” e “tempos” diferentes do nosso. Assim, fizemos movimentos de busca de respostas a muitas questões, entre as quais: será que a infância das crianças que vivem em cidades interioranas é igual à nossa? De que brincavam meu pai e minha mãe quando tinham a minha idade? Será que a infância do meu avô foi diferente do que é a minha? Por que hoje os meus brinquedos são diferentes dos de quando eu tinha dois anos? E as crianças índias *waymiri atroari*, de que brincam?

O Brasil é um país que tem uma cultura popular muito rica.

“As imagens sociais dos tempos passados perdem-se, guardados em gavetas que não foram mais abertas em virtude do novo modo de vida dos tempos atuais que impede a transmissão oral dentro de espaços públicos. Cabe à escola a tarefa de tornar disponíveis o acervo cultural dos contos, lendas, brincadeiras tradicionais que dão conteúdo à

expressão imaginativa da criança, abrir o espaço para que a escola receba outros elementos da cultura que não a escolarizada para que beneficie e enriqueça o repertório imaginativo da criança.” (Kishimoto, s.d.)

Desse modo, *Jogos, brinquedos e brincadeiras* constituem um tema que permite nos conhecermos melhor, apreciarmos as ricas culturas que constituem nosso país e nos sentirmos parte delas. Bem como a compreensão de que o tempo é fator preponderante de significação dessas culturas, entendido não em uma simples sucessão de anos ou dias, mas em múltiplos tempos vividos por nós, nossas mães e pais e nossas avós e avôs.

Para Vygotsky, a cultura forma a inteligência e a brincadeira de papéis favorece a criação de situações imaginárias que ajudam a reorganizar as experiências vividas. Piaget também menciona que, ao assumir papéis fictícios, as crianças desenvolvem complicados argumentos em espaços temporais e lugares também fictícios. Através do jogo imaginativo, as crianças criam situações imaginárias em que têm a possibilidade de obter gratificações imediatas que tornam a vida real mais fácil de ser levada. Outra peculiaridade marcada por Santomé (2001) é que nas situações de jogo e de brincadeira se incluem normas de comportamento que as crianças precisam aprender a seguir para conseguir êxito em sua vida intra e extra-escolar.

Professores e professoras, pais e mães precisam estar atentos/as ao fato de que “As meninas e os meninos, ao longo do tempo, aprendem a ser meninas e meninos, respectivamente, também por meio de brinquedos e jogos que lhes são permitidos e disponibilizados.” (Santomé, 2001: 93) Meninos e meninas vão se exercitando no desempenho dos papéis sociais vigentes no mundo adulto, infantil ou adolescente.

E se jogos e brincadeiras ajudam a inserir as crianças no mundo de valores, habilidades e modos de vida de sua comunidade, também ajudam o/a professor/a a conhecer os/as alunos/as e as suas comunidades “de origem”. Desse modo, constituem importante “material” com o qual podem lidar os/as educadores/as no sentido de perceber como as crianças vêem o mundo que habitam e identificar seus preconceitos e suas expectativas de futuro.

Mais recentemente, com o desenvolvimento das sociedades de mercado, as crianças passaram também a ser alvo do apelo consumista. Segundo Santomé (2001), isso faz com que, conforme aumenta a idade da criança, ela se torne mais exigente com relação a cores e formas, desejando o brinquedo da marca determinada na propaganda da tevê. Ele admite que as distinções de classe social estão presentes nos brinquedos há muito tempo, mas afirma que hoje isto está cada vez mais marcado.

Temos observado nos espaços que conseguimos criar para nossas crianças “simplesmente” brincarem, que elas têm feito a opção por jogos simples e de caráter mais coletivo, o que pode evidenciar que a sua exposição ao apelo consumista se deve muito mais à falta de opções do que a uma escolha.

### **O ensino de história através de *Jogos, brinquedos e brincadeiras***

Os Parâmetros Curriculares Nacionais apontam alguns objetivos do ensino de história para o primeiro ciclo:

- “comparar acontecimentos no tempo, tendo como referência anterioridade, posteridade e simultaneidade;
- reconhecer algumas permanências e transformações sociais, econômicas e culturais nas vivências cotidianas das famílias, da escola e da coletividade, no tempo, no mesmo espaço de convivência;
- estabelecer relações entre o presente e o passado;
- identificar diferenças culturais entre o modo de vida de sua localidade e o da comunidade indígena estudada.”

(Parâmetros Curriculares Nacionais de História e Geografia pp. 50 e 51)

Com relação ao ensino propriamente da disciplina história, esse projeto nos permitiu perceber que há dimensões individuais e coletivas de tempo, quando reencontramos as histórias de nossas vidas através das linhas de tempo, que nos permitiram a abertura de diálogo entre crianças e famílias sobre sua história, nos revimos “mais crianças”, quando lembramos fatos do tempo em que éramos bebês ou “menores”, quando nos vimos e mostramos em fotos de outra época, quando nos recordamos dos brinquedos que usamos no nosso (pequeno) passado.

Do mesmo modo, nos permitiu o tratamento de diferentes fontes históricas: relatos orais, materiais iconográficos e objetos do cotidiano, assim como a exploração de padrões de medida de tempo (anual; etapas da vida; faixa etária) de forma a compreender a ordenação temporal do nosso cotidiano e comparar acontecimentos.

O projeto foi desenvolvido ao longo de todo o ano letivo da alfabetização, em 2002. No primeiro e no segundo bimestre, estivemos nos aproximando do tema, através de atividades que nos fizeram nos conhecer mais e melhor. Também nos conhecemos um pouco melhor quando escolhemos um brinquedo querido para mostrar e falar dele para os/as colegas.

As aulas de educação física e de música e os momentos em que são propostos jogos específicos nas aulas de núcleo comum constituíram-se em momentos de brincar dirigido. Mas o recreio e um horário de que passamos a dispor às segundas-feiras na própria sala de aula marcaram o “livre brincar”. Principalmente às segundas-feiras, a professora observava e anotava as opções que as crianças faziam – em termos de escolhas de brinquedos e parceiros – e explicitações de pontos de vista e valores nas discussões nos grupos que se formavam também livremente.

Ao brincarmos nesses momentos também com os brinquedos dos nossos/as pais, mães e avós, descobrimos que além dos brinquedos do tempo do avô e dos brinquedos do tempo da criança, também há aqueles que atravessam os tempos.

No terceiro bimestre, contamos com uma participação mais direta e ativa de pais e mães, pois procuramos conhecer as suas infâncias. As crianças colheram fotos das infâncias de pais e avós, que foram usadas na confecção de um painel, também entrevistaram seus familiares e os receberam em sua sala de aula.

No quarto bimestre, quando tivemos a culminância do nosso projeto, organizamos uma exposição de fotos e de objetos que nos permitiram compreender as mudanças e permanências nessa pequena história dos brinquedos vivida por todos/as nós.

## **Bibliografia**

- ATZINGEN, Maria Cristina Von. *A história do brinquedo – Para as crianças conhecerem e os adultos se lembrarem*. São Paulo: Alegro, 2001.
- BENJAMIN, Walter. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo: Summus, 1984.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: história, geografia*. Brasília: MEC/SEF, 1999.
- COELHO, Araci Rodrigues. Brincadeiras de outros tempos. *Presença Pedagógica*. Vol. 4, nº 24, nov./dez. 1998; pp. 63-69.
- HERNÁNDEZ, Fernando. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Porto Alegre, ArtMed, 1998.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *A brincadeira e a cultura infantil*. Disponível no site:
- SANTOMÉ, Jurjo Torres. A socialização infantil por meio do jogo e do brinquedo: discursos explícitos e ocultos sobre o jogo e a brincadeira nas instituições escolares

In: MOREIRA, Antonio F. B. & CANEN, Ana (orgs.) *Ênfases e omissões no currículo*. São Paulo: Papirus, 2001; pp. 89-116.

# REFLEXÕES ACERCA DE INFORMAÇÃO, CONHECIMENTO, HISTÓRIA E ENSINO

Raquel Goulart Barreto  
UERJ-CNPq

Este texto é composto por quatro partes. A primeira delas pretende mapear o lugar do dizer, explicitar seus pressupostos e implícitos e, com eles, as suas filiações ideológicas e discursivas. A segunda corresponde a uma tentativa de encaminhar a questão central: o estatuto da expressão “sociedade do conhecimento”, no labirinto dos discursos acerca das tecnologias da informação e da comunicação. A terceira parte trata da incorporação educacional destas tecnologias, destacando algumas questões para o ensino na atualidade. Finalmente, a quarta corresponde a uma síntese ilustrativa, representada pelo recurso a um produto da indústria cultural.

## 1. Pressupostos

A demarcação do lugar do meu dizer inclui, necessariamente, o cruzamento de duas condições. A primeira dela diz respeito ao fato de que não sou professora de História. A segunda se refere ao fato de não ser pós-moderna, de não aceitar o pressuposto do fim da História e, até, de contestar as bases ideológicas que sustentaram a revisão ortográfica que apagou os limites entre estória e história.

Proponho-me a pensar a História, a da luta de classes, nas práticas de linguagem que constituem o ensino, em meio às práticas sociais. Sem esquecer que tem havido cada vez mais espaço para a história em nível micro, histórias de vida, nos movimentos de aproximação das parcelas recortadas do real. Como afirma Jameson (1995), concebendo o materialismo histórico-dialético como a ciência do capitalismo (tardio), de tal modo que só o fim do último pode remeter ao fim do primeiro.

Proponho-me a pensar as questões postas no título (informação, conhecimento, História e ensino) a partir de uma perspectiva histórico-discursiva, objetivando o discurso como instância histórica da linguagem e pretendendo dar conta das relações entre os sentidos e as mudanças sociais (Fairclough, 2001).

Parto do pressuposto de que as questões aqui postas são indissociáveis das centradas nos sentidos de que as tecnologias da informação e da comunicação (TIC) têm



sido investidas, uma vez assumidas como “origem” de mudanças nas práticas sociais, como se não fossem, também elas, produzidas no interior destas relações. Em outras palavras, proponho-me a pensar os deslocamentos operados para que estas tecnologias sejam postas no centro da “cena pós-moderna”, enquanto a sociedade do trabalho parece banida das reflexões teóricas (Antunes, 1999).

## 2. Que sociedade é essa?

Cedendo a palavra a Paul Virilio (1999, p.15-17):

Depois do “fim da História” prematuramente anunciado por Francis Fukuyama há alguns anos, o que se revela aqui é o engodo do “fim do espaço” de *um pequeno planeta suspenso no éter eletrônico de nossos modernos meios de telecomunicação* [...] Na falta de um “fim da História”, assistimos ao fim da Geografia. (grifos meus)

Diante desta provocação, cabe a pergunta: o que é a sociedade informática (Schaff, 1995), a sociedade da informação (Santos, 1998), a sociedade do conhecimento, apontando para um passo além da informação? Será uma destas variações um conceito explicativo da realidade? Ou será uma construção ideológica semelhante à da globalização?

Em que termos esta noção ou suposto conceito reflete ou mesmo refrata o real? Se na também suposta passagem da modernidade à pós-modernidade, o projeto iluminista é abandonado, de que modos é possível lidar com as cintilações do visível, de que fala Deleuze (1992) sobre Foucault, na caracterização da história do presente?

No ciberespaço, segundo Pierre Lévy (1993), o processo de mutação é tão forte que parece não dar lugar para o passado ou história, apontando apenas para o futuro. O que um historiador diria diante disso? Recorro a Peter Burke (2004), em sua recente visita ao Brasil, para o lançamento do livro “Uma história social da mídia”. Argüido acerca da “ciber-revolução”, ele afirmou que existem duas maneiras de interpretá-la:

A primeira é considerá-la uma verdadeira revolução, que marca o início de uma nova era, que chamamos, por conveniência, de “pós-modernidade”. A segunda é entendê-la como uma combinação da revolução eletrônica, que passou por diversos estágios desde 1844. Então não deveríamos chamar a era que estamos vivendo de pós-modernidade, mas sim, como os franceses dizem, de *surmodernité* – supermodernidade,

se você gosta dela, ou sobremodernidade, se você a odeia. Como historiador, eu acredito que levará alguns anos, ou mesmo décadas, até termos certeza de que se trata de uma etapa realmente nova, de forma que eu ainda não decidi qual das duas interpretações é a mais plausível. (p.4)

Nas tentativas de aproximação dos modos de apropriação social das TIC, a tendência do recurso à metáfora tem sido constante. Do ponto de vista do conhecimento, as metáforas da árvore e da rede são chave. A “cartografia” atual quer ultrapassar a condição de decalque, de modo a mapear os elementos sem descolá-los, mantendo as múltiplas ligações entre eles. A lógica do pensamento rizomático, em “platôs”, tem como desdobramento, sem pretender uma ironia, a Internet como representação atual da tecnologia da inteligência na sociedade da informação.

Nesse labirinto metafórico, quero retomar um texto (Barreto, 2001) que procura mapear as questões aqui tematizadas pelo caminho da metáfora. No momento e para este tema, o recurso imagético é especialmente oportuno, porque permite dimensionar os diferentes modos de apropriação da imagem enquanto prática significativa socialmente desenvolvida. No limite, demarca a dinâmica do trabalho simbólico e a armadilha da simplificação icônica, que, por sua vez, tem sido recorrente nos modos de aproximação das novas tecnologias.

A imagem do mapa é fundamental: clássica, romântica e sedutora. Indicações que, minimalizando a infinitude, remetem à possibilidade de contato com a própria, o acesso a todos os lugares, reais e virtuais, pontos tão específicos quanto longínquos. Mapas situam, representam caminhos, estabelecem ordenações, dão conta dos traçados, indicam saídas (*windows?*), "resolvem" enigmas. Um enigma nos "mares nunca dantes navegados" do soneto de Camões. Um outro, no dito popular que Fernando Pessoa usou como epígrafe: "Navegar é preciso. Viver não é preciso". Dito cantado por Chico Buarque e Caetano Veloso. De qualquer modo, enigma. Para os mares por onde os homens ainda não ousaram, não há cartas de navegação. Essas só registram os riscos de outros bordados, menos arriscados. Para ir além, é preciso aprender outras possibilidades no próprio percurso. Na vida, os mapas só se podem referir a outros viveres e seus discursos. Porque viver é mesmo muito impreciso e os mapas nunca correspondem ao universo representado.

A navegação está posta como a metáfora chave na utilização da tecnologia informática. Segundo Machado (1993, p.206):

O processo de leitura é designado pela metáfora bastante pertinente da navegação, pois se trata realmente de "navegar" ao longo de um imenso mar de textos que se superpõem e se tangenciam.

No caso, o mar, "nunca dantes navegado", dá conta de outra metáfora: o hipertexto, feito de remissões e diálogos potenciais (Lévy, 1993, p.73):

A metáfora do hipertexto dá conta da estrutura indefinidamente recursiva do sentido, pois já que ele conecta palavras e frases cujos significados remetem-se uns aos outros, dialogam e ecoam mutuamente para além da linearidade do discurso, um texto já é sempre um hipertexto, uma rede de associações.

Cabe assinalar que, nas ondas do hipertexto, o autor como que tangencia a questão da intertextualidade, mas a ela, entretanto, superpõe a suposta linearidade discursiva. Os textos não parecem favorecer a gestação de outros. Não mantêm relações dialógicas. A rede que os sustenta estaria, também segundo Lévy (1999: 13-5), restrita à superfície, em um dilúvio sem fim:

Aquilo que Einstein chamou de bomba das telecomunicações foi chamado, por meu amigo Roy Ascott (um dos pioneiros e principais teóricos da arte em rede), de "segundo dilúvio", o das informações. [...] A arca não repousará no topo do monte Ararat. O segundo dilúvio não terá fim. Não há nenhum fundo sólido sob o oceano das informações. [...] Estas arcas estarão eternamente à deriva na superfície das águas.

No deslocamento do mar para o "oceano das informações", duas perdições podem ser identificadas: (1) o limite: a superfície; e (2) a condição eternizada: à deriva. É o fim da História (com H maiúsculo). Resta a navegação ou o surf. E a impossibilidade de mergulhar. Se os "pós-modernos", sobreviventes ao naufrágio da História, não podem ir além da superfície das águas, sequer podem ser considerados naufragos.

Cabe a tentativa de mapear as respostas que têm sido dadas em nível de política educacional. Sem dúvida, cabe remeter este enredo de pontuações à fabulação de um projeto coletivo de ensinar e aprender que, sem se sujeitar à lógica da "deriva", possa ir muito além da superfície.

### 3. As questões do ensino

Para introduzir as questões relativas ao ensino, é importante pontuar os modos pelos quais as tecnologias da informação e da comunicação aparecem representadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, Parecer CNE/CP 009/2001 ([www.mec.gov.br/cne/pdf/009.pdf](http://www.mec.gov.br/cne/pdf/009.pdf)).

Um movimento enfatizado nas Diretrizes diz respeito à incorporação educacional das TIC. Ainda no diagnóstico, é dito que: “o avanço e a disseminação das tecnologias da informação e da comunicação está impactando as formas de convivência social, de organização do trabalho e do exercício da cidadania” (p.3-4). E este impacto, metáfora repudiada por Lévy (1999) na concepção da *cibercultura* (p.21), é “traduzido” pelo documento nos seguintes termos:

Com relação ao mundo do trabalho, *sabe-se* que um dos fatores de produção decisivo passa a ser o conhecimento e o controle do meio técnico-científico-informacional, reorganizando o poder advindo da posse do capital, da terra ou da mão-de-obra. (p.9) (grifo nosso)

Do ponto de vista discursivo, é importante sublinhar a indeterminação do sujeito de “sabe-se”: Quem sabe? É sabido por todos? Quem não sabe? Quem não sabe, devia saber? O exame do objeto, a “ser sabido”, permite verificar a filiação ideológica do documento que, por alguma razão, omite a fórmula da chamada “sociedade do conhecimento” (ou da informação), mesmo trabalhando com os elementos que a constituem.

O professor deve saber, no sentido de conhecer e *controlar* (o termo é fundamental) o “meio técnico-científico-informacional”, acompanhando o movimento da “diversificação dos espaços educacionais [que passam a incluir] a televisão e os meios de comunicação de massa em geral, as tecnologias, o espaço da produção, o campo científico e o da vivência social” (p.18), “em tempos e espaços nunca antes imaginados” (p.25).

A perspectiva hegemônica – e discursivamente, ideologia é hegemonia de sentido -, é a de que vivemos em um mar de informações, sejamos náufragos ou estejamos à deriva. As informações estão disponíveis, o conhecimento pode ser

(re)construído a cada onda desta “democratização” sem fim. Daí a importância de uma fala de Boaventura Souza Santos (1998, p.8):

Um dos paradoxos da sociedade de informação é que, quanto mais vasta é a informação potencialmente disponível, mais seletiva é a informação efetivamente posta à disposição dos cidadãos. E, como nesse tipo de sociedade o exercício ativo da cidadania depende mais do que nunca da informação que o sustenta, a luta democrática mais importante é a luta pela democratização dos critérios da seleção da informação.

Ainda em relação às Diretrizes citadas, uma observação específica acerca da incorporação das TIC pode ser bastante esclarecedora:

Urge, pois, inserir as diversas tecnologias da informação e das comunicações no desenvolvimento dos cursos de formação de professores, preparando-os para a finalidade mais nobre da educação escolar: a gestão e a definição de referências éticas, científicas e estéticas para a troca e negociação de sentido, que acontece especialmente na interação e no trabalho escolar coletivo. Gerir e referir o sentido será o mais importante e o professor precisará aprender a fazê-lo em ambientes reais e virtuais. (p.25)

É possível a incorporação das TIC como modernização conservadora. No caso, é possível abraçar a multimídia para a submetê-la à legitimação da univocidade. Reforçar a idéia de um único sentido, supostamente verdadeiro, e ir além, submetendo a sua circulação à “gerência” do professor. É a “comodificação” (Fairclough, 2001), com o discurso empresarial invadindo o pedagógico. De novo, e ao mesmo tempo “de velho”, são as comunicações plurais cedendo lugar à informação singular. É reprodução dos sentidos hegemônicos, indo de encontro aos valores proclamados nas Diretrizes, especialmente no que tange à leitura crítica esperada dos alunos.

#### **4. Que história é essa?**

Em busca de uma síntese, proponho a reflexão sobre as leituras possíveis de um produto da indústria cultural. Trata-se do primeiro episódio da série *Cidade dos Homens*, intitulado “A coroa do Imperador”, roteirizado por César Charlone, Fernando Meirelles e Jorge Furtado, com Darlan Cunha e Douglas Silva.

Como a proposta aqui não é a de gerir as leituras, a alternativa é recortar, face aos limites temporais, os momentos de duas aulas de História, cujo tema é a vinda da Corte Portuguesa para o Brasil, no discurso da professora e na “tradução” dos alunos da Rocinha. Vale mostrar as cenas e convidar ao trabalho simbólico.

### **Referências Bibliográficas**

- ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. São Paulo: Boitempo Editorial, 1999.
- BARRETO, Raquel Goulart. Novas tecnologias e implicações na formação do leitor-professor. In: MARINHO, M. *Ler e navegar: espaços e percursos da leitura*. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 2001.
- \_\_\_\_\_. *Formação de professores, tecnologias e linguagens: mapeando novos e velhos (des)encontros*. São Paulo: Loyola, 2002.
- \_\_\_\_\_. Globalização, mídia e escola: luzes no labirinto audiovisual. *Comunicar*. Andalucía, n.22, p.21-26, mar. 2004.
- BURKE, Peter. Quando o novo e o velho coexistem. *O Globo*. Rio de Janeiro, 23 de junho de 2004, Segundo Caderno, p.4.
- DELEUZE, Gilles. Michel Foucault. In: \_\_\_\_\_. *Conversações – 1972-1990*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992, p. 105-147.
- FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. Brasília: Editora da UNB, 2001.
- JAMESON, Fredric. *Espaço e imagem: teorias do pós-moderno e outros ensaios*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1995.
- LÉVY, P. *As tecnologias da inteligência*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.
- \_\_\_\_\_. *Cibercultura*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.
- MACHADO, A. Formas expressivas da contemporaneidade. In: PEREIRA, C. A. P. & FAUSTO NETO, A. (Orgs). *Comunicação e cultura contemporâneas*. Rio de Janeiro: Notrya, 1993.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Economia de cassino. *Folha de São Paulo*. São Paulo, 15 de março de 1998, Folha Dinheiro, p.8.
- SCHAFF, A. *A sociedade informática: as conseqüências sociais da segunda revolução industrial*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista: Brasiliense, 1995.
- VIRILIO, P. *A bomba informática*. São Paulo: Editora Estação Liberdade, 1999.

# INVESTUERJ, UMA INICIATIVA DE SUCESSO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Lilian Cota Berbet  
UERJ

Este artigo é fruto de um estudo que tratou de expor uma realidade louvável na educação de jovens e adultos, o INVEST. Ele é um curso supletivo de ensino fundamental e médio que atende a servidores públicos e prestadores de serviço que trabalham para a UERJ, tendo por sede o campus maracanã<sup>1</sup> da universidade, mas este projeto já atinge o campus de São Gonçalo. É intitulado como projeto de extensão da universidade e sua rotina é a de uma escola normal: funciona em dois turnos, horários em que os funcionários são liberados pela chefia para o estudo, que podem concluir seus estudos em no mínimo ao todo em 4 anos. O sistema de inscrição é feito com base nas matérias determinadas pelo aluno (dentro do fluxograma que ele terá de cumprir), optando assim por um número menor ou maior de matérias, adequado à sua rotina.

Teve sua origem em agosto de 1993, quando a UERJ incluiu em seu plano institucional a capacitação dos funcionários<sup>2</sup>, sendo uma contradição que um centro difusor de conhecimento ainda possuía trabalhadores que não dispõem de um nível mínimo de escolarização, o que concretizou um sonho antigo das associações dos servidores.

Assim os objetivos específicos do projeto são a busca do desenvolvimento do indivíduo capacitando-o para o trabalho e construindo conjuntamente a noção de cidadania através do acesso à educação básica. Também é um campo de estágio para os alunos de licenciatura da instituição e de implementação de novas metodologias de ensino, mantendo a prática aliada à pesquisa, através de orientação dos coordenadores.

Em sua história, o INVEST, já atendeu aos moradores de comunidades vizinhas, mas por ordem da Reitoria, hoje não confere mais certificado de conclusão a estes alunos, servindo como um curso preparatório para o Provão anual organizado pelo Governo. Somente os alunos que são servidores da universidade têm direito ao certificado de conclusão do ensino fundamental e médio, o que acaba por manchar a

---

<sup>1</sup> Rua São Francisco Xavier, 524 / Maracanã. Rio de Janeiro – RJ  
Pavilhão João Lyra Filho- Bloco F- Sala 11.015

<sup>2</sup> Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Proposta Pedagógica

ideologia que move o ensino, uma vez que ele atende preferencialmente os que têm a sorte de trabalhar na Universidade.

É valorizada a formação permanente e continuada dos sujeitos envolvidos no processo, com a frequência diária, bem como estudos à distância, certificando os saberes não-escolares, admitindo que a escola não é o único lugar para aprender. A avaliação é libertadora a medida que é tratada a partir dos conceitos de avanço, permanência e afastamento.

Meu contato com este programa aconteceu em uma busca por um estágio na área de iniciação à docência do ensino de História. Esse interesse inicial aumentou substancialmente quando comecei a participar do quadro de estagiários do INVESTUERJ. A vivência lá proporcionada em sala de aula, despertou o meu interesse por estas pessoas que não haviam concluído os seus estudos em tempo normal.

Particpei então, como professora e como monitora. No cotidiano, pude perceber que minha função era mais que lecionar, era antes de tudo instigar os alunos a buscarem o conhecimento, talvez tornar a dúvida e a curiosidade a principal fonte de estímulos em seus estudos, e não somente em História. É uma tarefa difícil a de desmistificar a idéia de que eles não têm competências e que não podem sonhar mais alto, que ouviram ao longo de toda a sua vida de diferentes maneiras. É mais do que dar respostas, é ensinar a pesquisar, aprender sozinho quando preciso for. Disciplinas de História, Sociologia e Filosofia são fundamentais, pois fazem o tempo todo uma reflexão sobre o conceito de cidadania. Torna-se um momento rico porque, muitos deles não têm consciência de boa parte de seus direitos.

De parte de minha experiência cresci muito, pois a aula de História para adultos não pode ser uma simples adequação de uma aula para crianças, é preciso respeitá-los em suas vivências. Cada aula é planejada com o apoio da equipe do projeto, mas é direcionada por eles e torna-se um palco para discussões diversas, desde como está a sua rua até os rumos da política mundial.

Hoje um dos objetivos do projeto é promover a escolarização, instrumentalizando o aprendiz a raciocinar e pensar o seu cotidiano, com a formação de um trabalhador crítico e participativo. Para desempenhar a sua função, o projeto tem parceria com quase todos os setores da universidade.

O INVEST exemplifica como as políticas públicas vêm mudando ao longo dos anos, em relação à educação de Jovens e adultos, demonstrando que elas vêm saindo da marginalidade da escola noturna para tornar-se uma ampla área de atuação, se



revestindo de diferentes características de acordo com o contexto histórico. É fruto da exclusão e desigualdade social que não permitiu a conclusão dos estudos de um grande número de pessoas em cursos diurnos. Diferente dos acontecimentos marcantes em 1947 com o lançamento da Campanha Nacional de Educação de Adultos, por iniciativa do Ministério da Educação e Saúde Públicas que após o fim do Estado Novo e o início da redemocratização, visava o aumento do número de eleitores, uma vez que o alfabetizador tinha uma missão, livrar a sociedade do rastro de subdesenvolvimento que o número elevado de analfabetos trazia. Era fácil se tornar um professor, pois houve neste momento um amplo apelo ao voluntariado, já que a educação de adultos foi vista como mais “fácil” que a de crianças, logo qualquer pessoa podia desempenhar a função de educador.

Mas o final dos anos 50 e início dos anos 60 foram marcados por uma intensa mobilização da sociedade civil em torno das reformas de base, o que promoveu o encerramento da campanha Nacional de Educação de Adultos e encarregou Paulo Freire de se empenhar na elaboração de um Programa Nacional de Alfabetização. Muito embora este movimento buscasse uma transformação social, foi interrompido em 1964 pelo Golpe Militar. O governo militar trouxe uma tendência de restringir o conceito de alfabetização à habilidade de ler e escrever com a criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização — o MOBREAL, numa tentativa de pacificar a população (Leôncio José Gomes Soares, 1996).

A política de educação, especialmente de jovens e adultos, em nosso país sofreu discontinuidades de acordo com os períodos de democracia e ditadura, o que acarretou ações não centralizadas e não dirigidas. Como decorrência do emergencial e do provisório, vem o amadorismo. É preciso acabar com a idéia de que a educação de adultos é algo imediatista, pois não é em curto prazo que se resolverá. A educação deve ser concebida como processo que requer preparação, execução e avaliação. Neste aspecto o INVESTUERJ demonstra uma sensível mudança de perfil, no tocante à iniciativas dos Governos atuais.

Entre as atividades de integração do projeto com a UERJ estão as festas e participação nos eventos da universidade. Deles, talvez o maior exemplo seja a Semana da UERJ Sem Muros, onde os alunos participam das diversas oficinas, aumentando a sua capacidade crítica e de formação de opiniões. Nestes eventos os alunos do projeto produzem trabalhos artísticos que são expostos, buscando-se proporcionar lhes o

sentimento de grupo, permitindo que eles sintam-se parte de um todo que pensa e expõe suas opiniões e trabalhos em um espaço democrático como a universidade.

Atividades como estas resgatam a auto-estima e iniciam um processo de inclusão e participação que começa no espaço da sala de aula. Ao participar dessas atividades, a consequência lógica é uma mudança de pensamento com relação à comunidade percebendo que pode reivindicar melhorias, especialmente de infra-estrutura no local onde vivem.

Apesar dos elogios feitos, a maioria das pessoas que de alguma forma tem contato com o programa concorda que a universidade oferece pouco apoio em relação à importância do projeto e por fim mais não menos citado está o desejo de mudança na situação que tem impedido atribuir o certificado aos alunos oriundos de comunidades próximas. Esta é sem dúvida a crítica mais citada nas entrevistas ao longo do estudo, o que revela que a demanda pelo projeto é grande, e que uma possível remoção deste obstáculo institucional pode aumentar bastante o número de alunos em busca da escolarização a nível fundamental e médio.

## **Bibliografia**

- BEISIEGEL, Celso de Rui. Estado e Educação Popular. Um estudo sobre a educação de adultos. São Paulo: Pioneira, 1974.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. (org.). A Questão Política da Educação Popular. São Paulo: Brasiliense, 1980.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Saber e Ensinar. Editora Papirus. São Paulo. 1986.
- FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 29ª edição- São Paulo: Cortez Editora. Série questões da nossa época; v. 13.1994.
- \_\_\_\_\_. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 28ª edição- São Paulo: Paz e Terra Editora. Coleção leitura,1996.
- \_\_\_\_\_. Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 3ª edição- São Paulo: Paz e Terra Editora.1992.
- SILVA, Célia Maria Souza da. Processo de autoria na educação de jovens e adultos: Experiência no INVESTUERJ. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro.2001.(Monografia de conclusão de curso)

SOARES, Leôncio José Gomes. A educação de jovens e adultos, momentos históricos desafios atuais. Revista Presença Pedagógica. Rio de Janeiro, ed.setembro / outubro 1996 Editora Dimensão.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. Proposta Pedagógica.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. Relatório de Levantamento de necessidades de treinamento: Investuerj. Rio de Janeiro. 2002

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. Relatório 1999: Investuerj SRH/DESEN. Rio de Janeiro.1999.

<http://www.educacao.rs.gov.br/> . Acesso em 14/02/2004.

<http://www.mepeldigitus.com/abnt.html>. Acesso em 15/02/2004.

## **ENSINO DE HISTÓRIA E RECONHECIMENTO DA DIFERENÇA NO MULTIEDUCAÇÃO**

Aristóteles de Paula Berino  
Faculdades Unificadas Serra dos Órgãos (FESO)  
Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro  
berino@uol.com.br

Há um crescente interesse pela questão da identidade cultural entre os pesquisadores e professores de História que discutem o magistério da disciplina nos ensinos fundamental e médio. Em eventos científicos e nas publicações acadêmicas torna-se perceptível esta preocupação. Na verdade, não se trata de uma preocupação recente. Mas em razão dos problemas suscitados pelo estágio atual da globalização e do alcance político dos movimentos sociais no país, existe hoje um renovado interesse pela questão. Neste trabalho discuto como se apresenta no Multieducção, Núcleo Curricular Básico da Rede de Ensino do Município do Rio de Janeiro, a proposta do reconhecimento da diferença relacionada ao ensino da História.

Observo que não se trata um trabalho finalizado. Desenvolvo algumas questões que solicitam ainda mais pesquisa e análise. Faço ainda a consideração de que esta reflexão é produto de uma pesquisa mais ampla sobre as políticas identitárias desenvolvidas para a rede escolar do município do Rio de Janeiro – pesquisa que realizo para o meu doutoramento em Educação. Com a intenção de situar a natureza das questões que são aqui objeto da minha reflexão, inicialmente faço uma exposição que contextualiza a matéria a ser discutida.

Pelo menos desde os anos 80 há uma discussão sistemática sobre a necessidade de conferir vida e voz às diferenças na História do Brasil. Passados os anos da ditadura, fazia-se necessário remover do ensino da História os sucessivos constrangimentos causados pelo regime militar, que embotavam a interpretação da história do país. Refiro-me à espécie de politização do ensino perpetrado no período. Selva Guimarães Fonseca (1995, p. 11) refletindo sobre o início da sua carreira no magistério no final da década de 70, comenta: “Deparei-me com uma realidade na qual pais, alunos e muitos professores encaravam História como unicamente o estudo do passado, dos grandes homens e heróis cristalizados no social”. Cultivando o civismo e a “memória dos dominantes”, o ensino da disciplina adormecia no passado as dissidências e as fugas.

Uma história desligada do tempo, apagada da singularidade dos propósitos e da diversidade dos modos de vida.

Convergência para essa reflexão uma análise sobre a própria concepção de história que informava o ensino. Segundo as autoras do livro *O Ensino de História: Revisão Urgente*, publicado em meados dos anos 80, predominava, até então, uma compreensão evolutiva da História, “que apresenta um progresso crescente, ligado à visão burguesa européia ocidental do século XIX, e que precisava ser negado”. Em relação à História do Brasil, “é a história conservadora do branco vencedor, em sua democracia racial. A evolução é mostrada sem lutas de grupos sociais, incruenta, tanto na conquista do território, quanto na independência ou abolição...” (CABRINI, 1986, p. 24).

Ainda nos anos 80, os livros didáticos passam a ser frequentemente criticados pela perspectiva narrativa e positivista das abordagens, diluindo conflitos e ignorando a pluralidade das visões de mundo. Kátia Abud (1986, p. 81) destaca a importância destes manuais na reprodução dos mitos e estereótipos da História do Brasil. Constituindo, na época, a principal fonte de informações para a produção do conhecimento histórico entre as pessoas que seguiram uma escolarização restrita (o “homem comum”), os livros didáticos limitavam-se a narrar a cultura e os hábitos “do ponto de vista das classes dominantes”. Sobre os escravos, não havia nada sobre “a visão de suas condições de vida e dos movimentos sociais que aquelas haviam provocado” (ibidem, p. 84)

Os livros didáticos foram também objeto de análise dos movimentos sociais implicados com a questão do racismo na sociedade brasileira. Durante o 1º Fórum sobre Ensino de História das Civilizações Africanas na Escola Pública, ocorrido no Rio de Janeiro, em 1991, discutiu-se, examinando particularmente diferentes edições dirigidas às primeiras séries do antigo 1º grau, “textos e livros didáticos que manifestam o preconceito antiafricano” (Nascimento, 1993, p. 8). O Fórum foi organizado pelo Instituto de Pesquisas e Estudos Afro-Brasileiros (IPEAFRO) e pela então Secretaria Extraordinária de Defesa e Promoção das Populações Negras (SEDEPRON). No seu encerramento, entre as propostas para uma revisão curricular que integrasse as preocupações expostas no evento, há a sugestão da produção de um material pedagógico “específico”, diante das deficiências da literatura escolar existente (ibidem, p. 22).

Uma característica marcante dos movimentos sociais que atuam discutindo as questões relativas à identidade de cor e o ensino é a preocupação abrangente com a formação escolar. As propostas do Fórum não estavam limitadas à produção do livro didático. Com uma arguta compreensão das características da produção do

conhecimento escolar, as sugestões (e reivindicações) abordavam as práticas pedagógicas cotidianas, os artifícios pedagógicos, as reparações necessárias, o apoio às iniciativas populares e a formação dos professores. As *Propostas Concretas de Ação Pedagógica* – título do documento final – relacionam um conjunto de práticas e saberes que não podem ser suficientemente localizados em disciplinas específicas. O reconhecimento de uma identidade afro-brasileira não pode ser vista como uma tarefa exclusiva da aula de História. É preciso uma abordagem mais ampla. É o que tem sugerido o ativismo dos movimentos sociais contra o racismo e o preconceito. Esta perspectiva mais abrangente apóia-se em uma concepção de prática pedagógica que nem sempre está presente nas discussões estritamente acadêmicas.

No último decênio, foi possível notar a tentativa de produzir uma análise mais apurada das relações pedagógicas, identificando os conceitos e as práticas mais pertinentes à produção do poder na vida escolar. É com esta preocupação que a discussão sobre o currículo tem sido relativamente privilegiada. Para Kátia Abud (1997, p. 18), “os currículos e os programas constituem o instrumento mais poderoso de intervenção do Estado no ensino”. Estudando os programas de História do Brasil produzidos para a escola secundária, Abud aponta para o firme interesse do Estado – Imperial e depois Republicano – em delimitar o ensino da disciplina. Destaca, após a Independência e até Getúlio Vargas, o propósito de produzir nas aulas de História o sentimento de uma identidade nacional. Atravessando o Império e a República, confluía para o ensino da História o problema da nacionalidade e a espécie de civilização que se desejava construir. O homem branco (originalmente o português), o índio e o negro eram destacados nos programas e nos livros com a intenção de constituir uma imagem finalizada do Brasil como nação.

Com a consistência das críticas produzidas nos últimos anos, a discussão sobre o problema da identidade nacional no ensino de História do Brasil tem sido reelaborada pelas políticas públicas educacionais. Nos Parâmetros e Referenciais Curriculares Nacionais (PCN) encontramos um novo sentido para o problema da identidade. Há o reconhecimento de que no currículo não devem predominar mais as expectativas de produzir um indivíduo *civilizado*, *patriótico* ou devoto do trabalho e do desenvolvimento da nação. Sem descartar absolutamente “essa tradição no ensino de História, é necessário, simultaneamente, repensar o que se entende por identidade e qual a sua relevância para a sociedade brasileira contemporânea” (Brasil, 1988b, p. 34). Sensível ao discurso historiográfico (mas também pedagógico) de que sujeito e objeto

do conhecimento devem ser aproximados, destaca-se a importância de desvelar também o educando, que precisa ser reconhecido na alteridade da sua existência: “O ensino de História pode fazer escolhas pedagógicas capazes de possibilitar ao aluno refletir sobre seus valores e suas práticas cotidianas e relacioná-los com problemáticas históricas inerentes ao seu grupo de convívio, à sua localidade, à sua região e à sociedade nacional e mundial” (ibidem, p. 34).

Nos PCN, a recorrente questão da identidade nacional no ensino de História aparece como uma temática relativa à mundialização e às mudanças provocadas nas fronteiras do nacional. Trata-se de uma política educacional para o fenômeno do fluxo econômico, de culturas e pessoas, no lugar e no mundo. Encontramos aqui um quadro para debates que tem mobilizado a atenção de muitos estudos. Circe Bittencourt (2003, p. 203) demonstra preocupação com as críticas que acabaram por questionar sumariamente o problema da identidade nacional, vista como uma “questão arcaica ou superada e sem um sentido intelectual”. Preocupada com a possibilidade de a História do Brasil tornar-se um apêndice da História Geral, é favorável à sua centralidade no ensino. Mas uma centralidade aprofundada também “por uma seleção (de conteúdos) que responda às necessidades identitárias de todos os setores sociais do atual público escolar” (ibidem, p. 201), admite.

O que parece existir de absolutamente original na problemática da identidade hoje, é a pregnância da tese de que o conhecimento pode e deve ser produzido observando alteridade do sujeito. Em outras palavras, é o reconhecimento da diferença na produção do conhecimento escolar. Não se trata de uma questão limitada ao ensino da História. É um princípio pedagógico para todo o ensino. Nos PCN, a *pluralidade cultural* constitui um tema transversal, orientando a escolha dos conteúdos e a prática pedagógica em todas as disciplinas. Em parte, as políticas públicas identitárias respondem aos anseios (às lutas) dos movimentos sociais. Mas podem também ser advertidas em razão das suas implicações epistemológicas (e políticas). Segundo Rebeca Gontijo (2003, p. 72), “O grande perigo para se considerar os fenômenos sociais – como a formação de um grupo, por exemplo – como possuidores de características que lhe seriam inerentes ou inatas, perdendo a dimensão de que tais características são historicamente constituídas”.

Como documento pedagógico, os PCN têm uma característica própria que não deve ser ignorada para uma análise mais extensa das questões que suscita. São *parâmetros* para orientar as escolhas curriculares nas redes particular e pública de

ensino, mas cada escola deve formular seu próprio Projeto Pedagógico. A análise de um núcleo curricular específico vai nos oferecer a possibilidade de discutir com uma ênfase maior, no âmbito do ensino da História, o significado político do reconhecimento da diferença como uma proposição do Estado e do poder. É com esta preocupação que vamos nos deter agora na proposta para o ensino de História do *Multieducação*.

A Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro é a maior da América Latina. Possui 1.048 escolas. São 37 mil professores e 748.409 mil alunos. O *Multieducação* (Rio de Janeiro, 1996) foi produzido para orientar o trabalho pedagógico nas modalidades de ensino Educação Especial, Educação Infantil e o 1º e 2º segmento do Ensino Fundamental (respectivamente, 1ª à 4ª série e 5ª à 8ª série). Formulado ao longo da primeira gestão do Prefeito César Maia (1993-1996), adotado também durante a gestão de Luiz Paulo Conde (1997-2000) e agora no segundo mandato de César Maia (a partir de 2001), é a atual referência curricular para o professor planejar as suas aulas. No *Multieducação* *identidade e cultura* constituem tópicos que destacam o reconhecimento da diferença como elemento necessário do currículo. Atenho-me particularmente ao material elaborado para o segundo segmento do Ensino Fundamental (5ª à 8ª série). É o nível de ensino que leciono e que, portanto, corresponde à minha vivência como professor nas escolas do município.

O *Multieducação* inicia com a exposição do caráter coletivo da sua elaboração. Nesta apresentação, um dos itens destacados é o reconhecimento do seu caráter inovador pelos professores (p. 19). Trata-se de um destaque importante para a fixação dos seus fundamentos, uma vez que atravessa todo o texto a idéia de que o currículo precisa ter os seus elementos enraizados na vida cotidiana dos educandos e na contemporaneidade das suas questões. Assim como nos PCN, o reconhecimento da diversidade é um pressuposto do currículo, “representada nos valores, modos de vida, e práticas de nossos alunos, como meio de superar o impulso da homogeneização, tão presente no cotidiano da sala de aula” (ibidem, p.30) – relativismo apropriado da tese pós-moderna que diz que o conhecimento não deve ser interpretado como um processo inequivocadamente universal. As diferenças precisam ser consideradas na elaboração do conhecimento. A verdade existe senão como uma “simultaneidade de verdades”. Abordagem que no *Multieducação* está relacionada à característica mais pungente das políticas públicas, isto é, sua diretividade: “simultaneidade que deve conviver com o compromisso, com a totalidade, com uma concepção mais unitária e orgânica do homem, da escola e do conhecimento” (ibidem, p. 31). E esta será precisamente a



principal contradição da proposta curricular do Multieducação em relação ao nosso objeto de análise: Por um lado, a pretendida admissão da particularidade das culturas e, por outro, a desejada totalização do Estado e do poder através das sínteses e das interpretações produzidas.

No Multieducação, as implicações do educando com a vida (mundo, sociedade e instituições) na produção do conhecimento são recorrentemente lembradas como atributos da identidade (da infância e da criança) e da singularidade (da experiência e das práticas) vivida na cultura. É assim que quatro educadores são particularmente apresentados: Jean Piaget, Vigotsky, Paulo Freire e Célestin Freinet. Nossas vidas são atribuídas pela cultura: “Cultura é o modo pelo qual as pessoas criam símbolos, vivem e aprendem no seu grupo social e nas relações com outros grupos. Na atividade cultural elas constroem o sentido do tempo, do espaço, da ética, da estética e da sua identidade” (ibidem, p. 123). Mas aqui também o Multieducação mantém uma perspectiva ambígua. Em determinadas passagens do texto desenvolve uma concepção da cultura que destaca as estreitas aderências que o lugar produz. Isto fica claro na seguinte observação: “Quem mora em Madureira tem códigos próprios, bem distintos dos que moram em Ipanema” (ibidem, p. 124). É feita a ressalva de que “sempre houve e agora se amplia uma interpenetração entre os grupos sociais, trocando-se influências mútuas” (ibidem, 125). Em outros momentos privilegia exatamente um ponto de vista mais dinâmico para os atributos da diferença: “Na modernidade, com a complexidade crescente das sociedades a identidade tornou-se móvel múltipla, pessoal, auto-reflexiva e sujeita a mudanças” (ibidem, p. 135).

Em relação às perspectivas para o ensino de História, há um destaque para a *história problema* dos Annales e da Nova História. A oportunidade da construção de novas questões com a renovação dos estudos históricos é ressaltada como conveniente para o ensino da disciplina nas escolas. Entre os temas emergentes há, por exemplo, a sugestão de “um cotejo entre os tipos de família existentes no período – a família do colonizador branco, a ‘família’ do negro escravo e a ‘família índia’ – e a família da atualidade” (ibidem, p. 172). Aqui poderíamos observar um determinado descuido para expor a questão da identidade, se considerarmos as discussões atuais sobre o assunto. No mencionado Fórum sobre a presença da África na escola brasileira (NASCIMENTO, op. cit., p. 11), a proposta apresentada no final do evento (*Fundamentos da Proposta*) faz uma crítica pertinente à exclusiva identidade do negro como “escravo” com frequência reproduzida nos livros de História. Para a criança afro-brasileira (termo

utilizado no documento), “erroneamente, seus antepassados são retratados apenas como ‘escravos’ que nada contribuíram ao processo histórico e civilizatório ‘universal’ do ser humano”. Em outro documento que orientou os debates do Fórum, *Conteúdo Teórico* (ibidem, p. 16), aponta para a necessidade de substituir o vocábulo “escravo” pela expressão “africano escravizado”, restituindo a “identidade étnica e humana, transmitindo a noção de liberdade cassada pelo processo escravista”.

Mais uma crítica poderia ainda ser realizada. A comparação sugerida novamente restabelece a mais ordinária representação da identidade nacional: o homem europeu, o índio e o negro. Diante deste mesmo problema verificado nos PCN, afirma Rebeca Gontijo (op. cit., p. 65): “Um aspecto que precisa ser mencionado diz respeito à ausência, nos PCN, da noção de ambigüidade cultural, da noção de que não existe absoluto em termos culturais. Algo como o indígena, o africano, o europeu, o asiático etc., como aparece nos PCN, evidencia muitos problemas”. Esta é uma crítica também oportunamente dirigida aos movimentos sociais que fixam uma identidade africana genérica, uma África com um passado comum, sem história e contradições sociais. Trata-se de uma perspectiva distante das relevantes contribuições da Antropologia e da História hoje disponíveis, por exemplo, nas obras de Nestor García Canclini (1995) e Serge Gruzinski (2001). Com os conceitos de hibridização e mestiçagens, Canclini e Gruzinski implicam as identidades com processos de intercâmbio e troca intensos, desnaturalizando as diferenças das suas supostas formas originais e acabadas.

Obedecendo a uma arquitetura curricular peculiar, modelada através da integração dos seus Princípios Educativos (Meio Ambiente, Trabalho, Cultura e Linguagens) com os Núcleos Conceituais escolhidos (Identidade, Espaço, Tempo e Transformação), o Multieducação proporcionaria a inserção de novos temas e um novo olhar para as questões já estabelecidas para o ensino da História (ibidem, p. 170). Contudo, a organização curricular proposta mostra-se muito pouco promissora. Em primeiro lugar, em razão das suas próprias características pedagógicas. A integração sugerida tem o seguinte método: os *princípios educativos* e os *núcleos conceituais* ficam dispostos de tal forma que a interseção de cada um dos seus elementos deve corresponder a um conteúdo específico. Assim, a interseção do princípio educativo *Cultura* com o núcleo conceitual *Identidade* produz uma integração curricular, cujo resultado é a eleição de um conteúdo apropriado para o ensino. Vejamos, neste exemplo, o conteúdo decidido para a 6ª série: “Identificação da produção cultural dos povos africanos e americanos: suas artes e conhecimentos, contribuindo para a definição

de um perfil nacional próprio” (ibidem, p. 349). Portanto, é preciso determinar um conteúdo correspondente para cada uma das integrações necessárias para as quatro séries (5<sup>a</sup> à 8<sup>a</sup>). Necessidade que favorece uma reiterada simplificação dos temas expostos. No exemplo citado, a dificuldade foi (mal) resolvida com sugestão de interpretar a diversidade cultural das sociedades africanas e americanas sinteticamente a partir da formação das diferentes nacionalidades. Portanto, corre-se o risco de modelar trabalho pedagógico esgotando as possibilidades de uma discussão propícia à complexidade do tema da diversidade cultural.

Analisando os conteúdos sugeridos pelo Multieducação onde o propósito é dar relevância à cultura e à identidade no currículo, é possível dizer que não refletem muito o debate que atualmente afirma a importância do reconhecimento da diferença nas escolas. Vejamos, em outro exemplo, o resultado proposto para a integração do princípio educativo *Cultura* com o núcleo conceitual *Identidade* no currículo da 8<sup>a</sup> série: “Reconhecimento da existência de uma cultura dos países hegemônicos e não hegemônicos, refletindo sobre os processos de dominação cultural e de perda/construção da identidade cultural” (ibidem, p. 353). A admissão de uma “perda” da identidade cultural parece remeter à questão da diferença e existência de uma suposta autenticidade original da cultura. A dominação submete e desfaz identidades. Com esta lente, o funk dos bailes da periferia e dos subúrbios seria apreciado apenas como uma forma reativa de produção cultural, desprovido dos elementos constitutivos de uma genuína manifestação popular. Portanto, existe aí a sugestão não de reconhecer a diferença, mas de reconhecer a eventual deficiência cultural dos povos que foram submetidos à dominação.

No Multieducação, de um modo geral, a noção de cultura adotada enfatiza a idéia de que se trata de um feixe que modela a existência. Deste modo, o anúncio do pertencimento, isto é, a concepção de que vivemos dentro de uma cultura (reduzida a uma experiência exclusiva ou em interseção com outras culturas), desvela que a nossa existência é configurada a partir de elementos suficientemente firmes que formam a nossa identidade. Mesmo as transformações forjam novas sínteses, um novo arranjo cultural e novas identidades. Parece oportuno lembrar aqui da seguinte preocupação do historiador Serge Gruzinski (op. cit., p. 51) com o uso freqüente do vocábulo cultura: “Ele (o termo cultura) alimenta a crença – confessada, inconsciente ou secreta – de que existiria um ‘conjunto complexo’, uma totalidade coerente, estável, de contornos tangíveis, capaz de condicionar os comportamentos: a cultura”. Com isso, o maior risco

é a superficialidade de qualquer interpretação que leve longe demais esta concepção de cultura. Portanto, para o ensino de história tal como ensejado no Multieducção, este é um risco que precisa ser pesado. O professor não deve desconsiderar este problema e precisa refletir sobre a possibilidade de uma abordagem mais apropriada para o tema da diversidade cultural.

Outra questão que merece toda atenção é a idéia de que as identidades podem ser modeladas: “Se a identidade se forma nas diferentes relações estabelecidas, o contexto escolar adquire grande importância como um espaço de criação/recriação de identidades” (SME, op. cit., 136). Com nitidez, o Multieducção faz notar o particular interesse das políticas públicas pelas identidades: a oportunidade de interferir na sua produção. Examinadas sob este ângulo, as políticas identitárias do Multieducção visam regular as condutas e as atitudes. Mesmo afirmando as diferenças culturais, existe a preocupação de afirmar a existência de uma identidade cultural que une a população (ibidem, p. 138): “A de cidadãos brasileiros, o que implica em, ultrapassando as fronteiras geográficas, nos identificarmos como membros da humanidade, autônomos e livres”. Esta passagem do reconhecimento da diferença à assunção de uma identidade comum, a de brasileiros e membros da humanidade, também merece ser problematizada no ensino da disciplina. O ensino de História não deve prestar-se à tarefa de conter o significado impetuoso de tantos movimentos sociais identitários, repousando as diferenças na declaração de um pertencimento genérico e apaziguador.

### **Referências bibliográficas**

- ABUD, Kátia. Currículos de História e política públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária. In: BITTENCOURT, Circe. *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto: 1997. p. 28 – 41.
- \_\_\_\_\_. O livro didático e a popularização do saber histórico. In: SILVA, Marcos A. da (Org.). *Repensando a história*. São Paulo: Marco Zero, (1984). p. 81 – 87.
- BITTENCOURT, Circe. Identidade nacional e ensino de História do Brasil. In: KARNAL, Leandro (Org.). *História na sala de aula: Conceitos, práticas e propostas*. São Paulo: Contexto, 2003. p. 185 – 204.
- BRASIL. Secretaria de Ensino Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos – Apresentação dos temas transversais*. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

- \_\_\_\_\_. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos – História*. Brasília: MEC/SEF, 1998b.
- CABRINI, Conceição et al. 2. ed. *O ensino de história: Revisão urgente*. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- CANCLINI, Nestor García. *Consumidores e cidadãos: Conflitos multiculturais da globalização*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1995.
- FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da história ensinada*. 3. ed. Campinas: Papirus, 1995.
- GONTIJO, Rebeca. Identidade Nacional e Ensino de História: A diversidade como patrimônio sociocultural. In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (Orgs.). *Ensino de História: Conceitos, temáticas e metodologia*. Casa da Palavra, 2003. p. 55 – 77.
- GRUZINSKI, S. *O pensamento mestiço*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- NASCIMENTO, Elisa Larkin (Org.). *Relatório A África na Escola Brasileira*. 2. ed. Rio de Janeiro: SEAFRO, 1993.
- SME. Rio de Janeiro. *Multieducação: núcleo curricular básico*. Rio de Janeiro: 1996. 408p.

# **IMPACTOS DO PNLD (PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO) NA OFERTA DE LIVROS DIDÁTICOS.**

Holien Gonçalves Bezerra  
Universidade Federal de Goiás

## **1. Políticas públicas para o Livro Didático - em busca da qualidade (1938-1995).**

Para a reflexão sobre os impactos do PNLD na oferta de Livros Didáticos, é necessário lembrar a construção de políticas públicas que vão se elaborando de forma diversificada, e por vezes errática, na vigência dos governos que se sucedem. Paulatinamente, vai-se tomando consciência de que o Livro Didático não é apenas uma questão de políticas de governo, mas trata-se igualmente de políticas públicas de Estado. Esta trajetória inicia-se na década de 1930.

No governo de Getúlio Vargas, é criada a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), em 1938, com o objetivo de cuidar da produção, importação e utilização livro didático. Tratava-se de encontrar instrumentos que auxiliassem na formação de profissionais especializados no âmbito da elite brasileira. Uma preocupação de governo, no contexto da ditadura. Em 1966 é criada a Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (COLTED) que tem as funções de coordenar a produção, edição e distribuição do Livro Didático. Para assegurar recursos governamentais, contou-se com o financiamento proveniente do acordo MEC-USAID (United States Agency for International Development).

A partir da década de 1960 o público escolar amplia-se consideravelmente o que ocasiona modificações importantes no mercado do livro didático. Além do maior número de exemplares, notam-se situações novas: a composição pedagógica e de conteúdo dos livros já começa a sofrer alterações; modificam-se as condições de trabalho dos professores e a formação dos profissionais do ensino é mais precária; por conseqüência, tanto professores quanto alunos necessitam da complementação de materiais didáticos, especialmente na forma de livros. Dessa forma, a política educacional como um todo e em especial a política voltada para o livro didático buscam novos caminhos para fazer frente aos desafios que se interpõem. As funções e as siglas se sucedem: o Instituto Nacional do Livro Didático (INLD), em 1971, passa a administrar e gerenciar os recursos financeiros destinados à política educacional e

desenvolve o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF); em 1976 é a FENAME (Fundação Nacional do Material Escolar) que se responsabiliza por executar os programas voltados para o livro didático; a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) criada em 1983 assume as responsabilidades para com o livro didático. Um grupo de trabalho especialmente instituído analisa os problemas dos livros didáticos e propõe a participação dos professores no processo de escolha.

Em 1985 é criado o PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) comportando as seguintes modificações: o controle de decisão é da FAE em âmbito nacional, que interfere no planejamento, compra e distribuição do livro didático, com a exclusão da participação financeira dos Estados; o Ministério da Educação não interfere no campo da produção editorial, que fica a cargo da iniciativa privada; a escolha dos livros é feita pelos professores; reutilização dos livros por alunos de anos subseqüentes; aperfeiçoamento das especificações técnicas visando a durabilidade; implantação de bancos de livros didáticos; oferta aos alunos de 1ª e 2ª séries das escolas públicas e comunitárias. Assim, a política adotada faz com que o poder público atue unicamente como mediador entre os professores e a produção editorial. Ficou diminuído o papel do MEC na definição dos padrões de qualidade dos materiais didáticos e na perspectiva das políticas públicas para o setor educacional.

A atuação do Ministério na discussão mais ativa sobre a qualidade dos livros escolares será redefinida no decorrer da década de 1990. O ano de 1993 pode ser considerado um marco para esta nova tomada de decisão por parte do Estado em relação à política voltada para a qualidade desses materiais didáticos. O *Plano Decenal de Educação para Todos* enfatiza a necessidade da melhoria qualitativa dos livros didáticos, a importância da capacitação adequada do professor para avaliar e selecionar os livros a serem por ele utilizados, e a implementação de uma nova política para o livro didático no Brasil. Sem deixar de lado os aspectos já enfatizados em gestões anteriores referentes ao aprimoramento da distribuição e das características físicas visando a durabilidade do material. Neste mesmo ano de 1993, o Ministério nomeia comissão de especialistas de cada uma das áreas do conhecimento que são objeto do ensino, com a finalidade de avaliar a qualidade dos livros mais solicitados pelos professores e também estabelecer critérios gerais para servir de base para as novas aquisições. Embora esta comissão tenha apontado as falhas mais gritantes do ponto de vista editorial, conceitual e metodológico das obras analisadas e, por outro lado, ter sugerido os requisitos mínimos de um manual de boa qualidade, as conseqüências foram muito limitadas,

incapazes de desencadear um processo de melhoria substancial, efetiva e duradoura da qualidade dos livros didáticos a serem adquiridos com recursos públicos para uso da escola pública.

## **2. PNLD - Avaliação pedagógica (1995-2004)**

A avaliação sistemática dos livros assumida pelo PNLD iniciou-se, efetivamente, em 1995, com a criação de comissões por área de conhecimento, que tiveram a incumbência de elaborar critérios de avaliação, discutindo-os com autores e editores. Ficou estipulado que somente os livros que fossem aprovados nessa avaliação poderiam ser objeto de compra por parte do governo. A primeira avaliação, chamada de “avaliação pedagógica”, voltou-se para os livros a serem distribuídos a alunos da 1ª a 4ª série, iniciando-se o processo de avaliação em 1996, para o PNLD97.

O **PNLD97** incidiu sobre livros destinados a alunos de 1ª a 4ª série. Estes livros se encontravam ainda sob a denominação de Estudos Sociais, abrangendo as áreas de Geografia e de História. Tendo por base os critérios definidos pelas áreas, a equipe de avaliadores reuniu-se durante um mês na ESAF (Escola Superior de Agência Fazendária), para a análise dos livros inscritos. O número total de livros analisados foi de 112, com o seguinte resultado:

Recomendados.....	12
Recomendados com ressalvas.....	13
Não recomendados.....	75
Excluídos.....	12

O **PNLD98**, cujo processo de avaliação se desenrolou entre 1996/97, também analisou os livros de Estudos Sociais, de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental. Nesta avaliação foram analisados 109 livros.

Recomendados com distinção.....	02
Recomendados.....	08
Recomendados com ressalvas.....	19
Não recomendados.....	63
Excluídos.....	17



O **PNLD99** teve a incumbência de proceder à análise pedagógica de livros destinados aos alunos de 5ª a 8ª séries, sendo a primeira vez que livros dessas séries foram submetidos à avaliação. Tendo em vista a especificidade das áreas de conhecimento que compõem o currículo dessas séries, foi necessário refletir mais detalhadamente sobre os critérios a serem utilizados. No final de junho/97, realizou-se um seminário sobre avaliação do Livro Didático, patrocinado pelo MEC, no qual estiveram presentes representantes da ABRALÉ (Associação Brasileira de Autores de Livros Educativos), da ABRELIVROS (Associação Brasileira de Editoras de Livros), os coordenadores das áreas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia e História, especialistas convidados de cada uma das áreas, autores de livros. Nesse seminário, foram debatidos os Critérios de Avaliação que seriam a base para os trabalhos das comissões de especialistas. A partir das discussões deste seminário, foram redigidos os Critérios e posteriormente enviados a todos os interessados envolvidos, que retornaram com sugestões para o texto definitivo. Dessas sugestões algumas foram acolhidas outras não. Fixaram-se, assim, os Critérios Eliminatorios e Classificatórios, que foram enviados aos representantes de editoras e de autores, para conhecimento e análise.

O processo de avaliação desenvolveu-se entre agosto e dezembro de 1997, por uma equipe de professores que inicialmente discutiu questões referentes ao ensino e ao livro didático, além da análise aprofundada dos Critérios de Avaliação. Ao final da avaliação, o resultado foi o seguinte:

Livros inscritos .....	112
Recomendados com distinção .....	0
Recomendados .....	9
Recomendados com ressalvas .....	42
Excluídos .....	61

No mês de maio de 1998 iniciaram-se os preparativos para a nova etapa do processo de avaliação dos livros didáticos, da 1ª à 4ª séries, o **PNLD2000/2001**. A primeira tarefa foi a reorganização dos critérios de avaliação, pois as áreas de História e Geografia encontravam-se, ainda, agrupadas no aglomerado Estudos Sociais. No entanto, já há alguns anos, esta junção vinha sendo contestada, do ponto de vista

científico e pedagógico, tendo sido uma questão polêmica desde os anos 70. Havia consenso de que não seria sustentável continuar trabalhando com Estudos Sociais, mas sim com as áreas específicas de História e Geografia. Mas, como grande parte dos livros didáticos ainda detinha a denominação de Estudos Sociais, optou-se por permanecer em um meio termo, naquela etapa da avaliação.

Assim sendo, a partir do processo de avaliação do livro didático de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental, os livros inscritos foram alocados nas respectivas áreas de Geografia e História, e avaliados tendo por referência critérios específicos de cada área. Tendo em vista, porém, que o momento ainda era de transição e de adaptação, os livros que se apresentaram como área de Estudos Sociais foram analisados à luz dos critérios de ambas as disciplinas. Resultado da avaliação:

Livros inscritos.....	156
Recomendados com distinção.....	4
Recomendados.....	15
Recomendados com ressalvas.....	49
Excluídos.....	88

**O PNLD2002**, 5ª a 8ª série, transcorreu conforme nova modalidade de organização do processo de avaliação, por meio de convênios celebrados com algumas universidades que passaram a assumir o processo de avaliação, sob a orientação e acompanhamento do MEC. Assim, a avaliação da área de História foi trabalhada no âmbito do convênio estabelecido entre o MEC e a Unesp (Universidade Estadual do Estado de São Paulo). A partir deste PNLD, a inscrição pelas editoras passou a ser feita por Coleção e não mais por livros individuais. O resultado da avaliação, por coleção, foi o que se segue:

Coleções inscritas.....	20
Recomendadas com distinção....	01
Recomendadas.....	01
Recomendadas com ressalvas.....	15
Excluídas.....	03

O **PNLD2004**, o quarto a avaliar da 1ª a 4ª série, apresenta um elemento novo que teve influência no processo de inscrição dos livros/coleções por parte das editoras. Pela primeira vez, na história do PNLD, as áreas de História e Geografia foram tratadas de forma distinta e inscritas separadamente. Com isso, muitas das coleções que estavam concebidas como Estudos Sociais se adaptaram à distinção (História e Geografia), remodelando a coleção, e dando como resultado uma coleção nova; em algumas, foram aproveitadas muitas das matérias/conteúdos da coleção anterior. Trata-se de edição substancialmente diferente das anteriores, mas que guardam significativas semelhanças. Por outro lado, esta nova modalidade oportunizou a inscrição de coleções novas, com autores também novos, muitos deles com alta qualificação acadêmica e de trabalho em universidades. Foram inscritas 24 coleções seriadas (4 livros cada), 1 coleção ciclada, 24 livros regionais, totalizando 122 livros. Resultado da análise:

<b>Menção</b>	<b>Coleções</b>	<b>Livros regionais</b>
Recomendada com distinção .....	0	0
Recomendadas.....	04	0
Recomendadas com ressalvas...	12	14
Excluídas.....	09	10

O **PNLD2005**, o terceiro a analisar obras destinadas aos alunos de 5ª a 8ª séries, teve como parâmetro para avaliação os mesmos critérios estabelecidos desde 1997, com algumas alterações introduzidas em razão da experiência adquirida nos processos avaliativos. Após o trabalho de análise, verificou-se um pronunciado salto qualitativo do conjunto das coleções se as relacionarmos com os PNLD anteriores. Uma grande parte das coleções leva em conta, de modo mais assumido, as conquistas da metodologia do ensino-aprendizagem, e se caracterizam como livros didáticos bem mais apropriados. Por outro lado, o distanciamento entre os avanços historiográficos consensuais e a composição do livro didático deixa de ser gritante, notando-se a incorporação efetiva da historiografia mais conceituada. Muitos dos manuais do professor, antes resumidos e formais, podem ser utilizados pelo docente como uma fonte de informação e de formação. Destaca-se a importância explícita com a formação para a cidadania, e também o acurado cuidado com os aspectos editoriais e gráficos. Não obstante

permanecerem coleções, novas e antigas, que persistem em apresentar qualidade pouco satisfatória.

No presente PNLD foi modificado o método de apresentação dos resultados da avaliação. As menções RD (recomendada com distinção), REC (recomendada), e RR (recomendada com ressalvas) foram substituídas pela classificação Aprovada ou Excluída. A gradação entre as diversas coleções ficou a cargo das Resenhas publicadas no Guia do Livro Didático. Assim, o resultado da avaliação quanto ao número de obras foi o seguinte:

Coleções inscritas .....	29
Coleções aprovadas .....	22
Coleções excluídas .....	7

### 3. Os Critérios de Avaliação

As equipes de avaliação são orientadas no sentido de seguir rigorosamente os itens que constam do Edital para inscrição de livros didáticos, publicados no Diário Oficial da União. As questões centrais que constituem o cerne da avaliação, tanto dos livros individuais quanto das coleções no seu conjunto, incidem sobre os aspectos teórico/metodológicos mais amplos, tanto em relação à produção do conhecimento histórico propriamente dito, quanto em relação à transposição didática dos conhecimentos produzidos.

O ponto de partida é considerar que o livro didático tem por finalidade ser um auxiliar eficaz ao professor e aos alunos. Daí a necessidade de analisar se a Coleção está concebida e organizada segundo uma **metodologia de ensino aprendizagem** que seja adequada às finalidades e às especificidades dos alunos e do projeto pedagógico da escola à qual o professor pertence. Alguns aspectos, a título de exemplo, podem ser ressaltados:

- A coerência entre a proposta da metodologia de ensino-aprendizagem e a elaboração da obra: não basta que venha anunciado, no Livro do Professor, o que a Coleção tem como propostas; é preciso que se concretizem no livro do aluno.

- A compreensão da realidade próxima do aluno e o relacionamento do conhecimento novo com sua experiência são o ponto de partida para o aprendizado eficiente; a problematização do presente e do passado, relacionando-os, poderão dar mais vida ao trabalho em sala de aula.
- O desenvolvimento das competências cognitivas básicas como: observação, compreensão, argumentação, organização, memorização, análise, síntese, é imprescindível na formação do aluno; o livro deve auxiliar o professor nestes empreendimentos.
- Sendo a aprendizagem um processo complexo, é necessário que os textos e os exercícios respeitem as dificuldades próprias do aluno, adaptando o grau de complexidade dos conteúdos e possibilitando alcançar níveis gradativamente mais amplos de abstração e de generalização; a linguagem, por sua vez, deverá adequar-se às possibilidades cognitivas do aluno.
- É importante verificar se as atividades e os exercícios estão integrados aos conteúdos e se possibilitam o desenvolvimento de habilidades, estimulando: observação, investigação, análise, criatividade, comparação, interpretação, avaliação, memória. Deverão, também, desenvolver a capacidade de debater problemas e de incentivar a produção de textos.
- A presença de textos complementares de diferentes autores poderá garantir que não se tome o conhecimento histórico como único, mas como um espaço de interpretações possíveis. Como material enriquecedor, as sugestões de leituras e de outros instrumentais didáticos dão diversidade e múltiplas possibilidades de utilização por parte do professor.

A disciplina História, por sua vez, já tem uma tradição de mais de um século. A transposição didática, que se traduz em saber escolar, deve partir do pressuposto de que o conhecimento produzido pelos historiadores será sempre o ponto de referência para os autores de livros didáticos. Assim, é importante verificar se a coleção, na exposição dos conteúdos específicos da área de História, está em sintonia com as **metodologias próprias da disciplina histórica**. Neste sentido, apontam-se os seguintes aspectos:

- A explicitação das propostas metodológicas relativas ao conhecimento histórico dará ao professor a garantia de que os autores da Coleção estão informados a respeito do ofício do historiador e da variedade das tendências historiográficas

existentes na área. Posicionar-se sobre elas auxilia o trabalho de construção do conhecimento que é esperado neste nível de escolaridade. Mas, enunciar não basta. É necessário perceber se há coerência entre as propostas e a exposição dos conteúdos, em forma de textos e de atividades.

- Trabalhar adequadamente com a historicidade dos conceitos é o que vai dar consistência à narrativa histórica, evitando-se anacronismos e nominalismos. É importante, também, que se dê especial atenção para a forma como os autores se utilizam das categorias centrais do conhecimento histórico: tempo, espaço, sujeito histórico, cultura, natureza, sociedade, relações sociais, poder, trabalho, período, transformação, passado, presente, futuro, simultaneidade, duração.
- As fontes históricas, como referencial constitutivo do conhecimento histórico, são peças fundamentais para aproximar o aluno da prática com a História. Deve-se procurar, portanto, perceber se elas são convenientemente exploradas e não apenas transcritas, tendo-se o cuidado em explorar as potencialidades interpretativas dos documentos que são reproduzidos.
- A existência de estereótipos e de simplificações explicativas não apenas banaliza o conhecimento que os alunos possam ter da História, como não auxilia em nada a busca da formação de cidadãos críticos e conscientes.

Sendo o livro didático um elemento importante da construção do saber escolar e do processo educacional, é de se esperar que ele contribua para o **aprimoramento da ética** imprescindível ao convívio social e à **construção da cidadania**. Neste sentido, é importante verificar se, nos textos e nas atividades, há uma real preocupação em despertar no aluno a prática participativa, a sociabilidade, a consciência política, a honestidade, a “cidadania”, enfim.

O **Manual do Professor** é um recurso importante para o esclarecimento das propostas do livro didático. Assim, ele será de efetiva utilidade se contiver orientações que explicitem os pressupostos teóricos e metodológicos da História e do ensino/aprendizagem e que encaminhem novas perspectivas para a formação continuada do docente. Assim, importa que se considerem os seguintes aspectos:

- O Manual do Professor não pode ser mera reprodução do livro do aluno, com a resolução dos exercícios. Dele se espera a apresentação e discussão dos enfoques teóricos e metodológicos que presidem a Coleção. Que demonstrem

preocupação de cunho pedagógico e historiográfico, além de conter orientações visando à articulação dos conteúdos entre si e com as outras áreas do conhecimento;

- Explicitar os objetivos das atividades enriquece a percepção de seu alcance; e discutir a avaliação da aprendizagem, apresentando sugestões, auxiliam muito a difícil tarefa do professor, neste momento delicado da prática docente.
- Estando a atividade docente em constante busca de atualização, o Manual do Professor exerce também a função de contribuir para este aprimoramento; a apresentação e indicação de leituras e de outros recursos que levem o professor a acompanhar as conquistas da área de História e as relativas ao ensino/aprendizagem são de inquestionável importância.

O cuidado com os **aspectos editoriais** também é fundamental, para que o livro didático proporcione aos alunos um instrumento adequado às suas necessidades. A análise volta-se para:

- A apresentação do livro, sua estruturação, correção de impressão e presença de boas ilustrações, que se constituem em motivações essenciais para o bom uso do livro; a formatação com boa legibilidade, adequada ao ensino fundamental.
- A correta e completa apresentação das referências bibliográficas, o respeito às convenções nas representações cartográficas, a presença de títulos e fontes nas tabelas e gráficos;
- A distribuição adequada e equilibrada entre textos e ilustrações. Examinar se as ilustrações estão isentas de estereótipos, acompanhadas de títulos, legendas e créditos, se são adequadas ao assunto, se estão integradas ao texto, se auxiliam a compreensão, se recorrem a diferentes linguagens visuais;

Essas questões são exaustivamente analisadas pela equipe de avaliadores e são objeto de verificação por parte da coordenação do processo e da SEF/MEC (Secretaria do Ensino Fundamental). Na publicação dos Guias do Livro Didáticos de todos os PNLD os critérios de avaliação são enfatizados, com a finalidade de que dele seja dado amplo conhecimento e também que haja a possibilidade de verificação da justeza dos resultados da avaliação.

## **4. Os Impactos**

### **a) Criação e aprimoramento de critérios e sua relação com a qualidade das obras.**

Pode-se perceber que, ao longo do processo de avaliação, houve um caminhar que respeitou as condições de produção da área, como se encontrava em meados da década de 90, passando-se por três momentos: inicialmente os critérios de avaliação incidiram principalmente naqueles quesitos essenciais para a precisão conceitual e de informações que o livro deveria respeitar, em cada uma das áreas, além de evitar a veiculação de preconceitos e de discriminações de qualquer ordem; já em um segundo momento, a partir do PNLD99, de 5ª a 8ª série, foram acrescentados os critérios de pertinência e coerência metodológicas, tanto em relação ao ensino-aprendizagem quanto à área de conhecimento específica. Na área de História, como os livros de 5ª a 8ª séries estavam sendo analisados pela primeira vez, a preocupação ainda recaiu sobre os critérios voltados para correção conceitual e de informação e coerência metodológica em relação ao conhecimento histórico. O acento sobre questões referentes à metodologia do ensino/aprendizagem se fez presente com maior insistência nos PNLD seguintes. Assim, de forma paulatina e respeitando os avanços conseguidos na área, a equipe de avaliadores foi sendo orientada para aplicar com crescente rigor os critérios existentes desde o início e aqueles que foram sendo incorporados no decorrer do processo. Critérios eliminatórios e classificatórios foram sendo mais bem explicitados, assumindo-se uma divisão operacional por blocos de questões que distinguem: correção de conceitos e de informações, metodologia do ensino-aprendizagem, metodologia da História, ética e cidadania, Manual do Professor, aspectos editoriais e visuais.

Constata-se que ao longo desses anos em que a avaliação foi se desenvolvendo houve progressos em relação a: envolvimento dos professores em uma escolha mais consciente dos LD; demarcação de referências de qualidade para os livros didáticos; melhoria da qualidade dos livros por parte de alguns autores e editores; provocação de debate sobre o assunto através dos meios de comunicação; despertar para o tema LD entre professores do meio científico e da Universidade. Enfim, o LD deixou, em certa medida, de ser um assunto de segunda categoria, nos meios científicos, e começou a inquietar as pessoas interessadas e responsáveis pela educação no país; trouxe uma saudável movimentação à lucrativa empresa editorial de livros didáticos; e,



principalmente, conseguiu retirar do acervo de livros distribuídos pelo MEC, às escolas públicas, uma série considerável de livros com problemas graves em relação ao conteúdo e a concepções danosas referentes ao ensino e aprendizagem.

Estes primeiros avanços e as dificuldades encontradas no difícil caminhar do processo avaliativo colocaram-nos a necessidade de buscar pistas para reorientar o processo de avaliação, que foi caracterizado pelas circunstâncias específicas do momento em que foi concebido. Muita coisa ainda havia por conquistar. Em momentos de reflexão sobre o processo até então desenvolvido, esperava-se colocar novos patamares de expectativas e objetivos, para que as conquistas parciais conseguidas não caíssem no vazio e se destruíssem pela inércia do processo ou pela repetição da mesmice. Sentiu-se a necessidade de caminhar, aperfeiçoar o processo, estabelecer novas metas, se o MEC quisesse continuar perseguindo sua contribuição efetiva para a qualidade do ensino à qual os cidadãos brasileiros têm o direito. Era necessário, pois, ampliar os horizontes do debate, inquirir sobre a própria natureza (conceito) do livro didático (ou dos materiais didáticos) e sua adequação à realidade atual do ensino-aprendizagem no Brasil, colocar os problemas operacionais e buscar encaminhamentos para solucioná-los, repensar as metodologias de trabalho.

O conjunto das reflexões acima enumerado foi o ponto focal das discussões feitas por ocasião da elaboração do Documento “Recomendações para uma Política Pública de Livros Didáticos”, publicado em 2001. O envolvimento dos responsáveis pela avaliação na elaboração deste documento representou, sem dúvida, o ponto alto de todo o trabalho realizado pela equipe da Comissão Técnica e da SEF. Suas repercussões se fizeram sentir não apenas na materialidade de um documento, mas principalmente na mudança de atitudes na organização e concepção do processo avaliativo.

#### **b) Modificações nos conteúdos e na forma dos livros didáticos em História Estudos Sociais**

Os livros de Estudos Sociais tiveram uma evolução razoável, embora não confortável, no decorrer das quatro avaliações. Os temas não se modificaram substantivamente, sendo que a forma de apresentação dos livros e a editoração tiveram melhora pouco sentida. Demonstração dessa trajetória, que não pode ser considerada brilhante, é a comparação do resultado das quatro últimas avaliações:

Avaliação	PNLD97 (%)	PNLD98 (%)	PNLD2001 (%)	PNLD2004 (%)
Recomendado com Distinção + Recomendado	10,7	9,2	12,2	13,1
Recomendado com Ressalvas	11,6	17,4	31,4	50,8
Não recomend. + Excluído	77,7	73,4	56,4	36,1

O pequeno aumento percentual entre os livros Recomendados e Recomendados com Distinção (13,1%) no PNLD2004, denotam um tímido caminhar em busca da excelência. A concentração dos aprovados na categoria de Recomendados com Ressalvas (de 11,6% passa para 50,8%) significa a grande conquista para os livros de 1ª a 4ª série. Porém, nesta categoria encontram-se tanto obras que contribuem efetivamente para que o professor encontre bom auxiliar para seus trabalhos didáticos, quanto aquelas que conseguiram apenas um patamar de exigências mínimas que a isentaram da exclusão. O fato de ainda existirem 36,1% de obras excluídas, depois de 4 avaliações, manifesta o empenho pouco convicto das editoras em aprimorar sua concepção e execução de livros inovadores e bem construídos para este segmento do Ensino Fundamental. Com efeito, até o PNLD2001 os livros que haviam sido excluídos em avaliações anteriores continuaram a ser inscritos, sem nenhuma modificação. A partir do PNLD2002 os livros excluídos em avaliação anterior, para se reinscreverem deveriam passar por reformulações que contemplassem as razões de sua exclusão.

Pode-se pensar, igualmente, que a dificuldade para se produzirem livros de qualidade no segmento de 1ª a 4ª série se deva ao largo período de domínio dos Estudos Sociais, uma disciplina sem perfil próprio e claramente definido. A lacuna fortemente pronunciada se verifica na produção de livros dedicados aos estudos regionais, que tradicionalmente fazem parte do currículo das séries iniciais.

### **5ª a 8ª série**

Para os livros destinados a alunos de 5ª a 8ª séries, a comparação entre os três PNLD realizados é mais sensivelmente sentida. Quando os livros destas séries foram submetidos à avaliação pela primeira vez, em 1997, para o PNLD99, houve um número alto de excluídos (54,5%), e uma quantidade inexpressiva (8,0%) para a categoria de excelência (recomendado com distinção + recomendado). Já entre os livros que

lograram a avaliação de recomendado com ressalvas, 37,5%, notava-se uma distância qualitativa muito acentuada: algumas apresentavam possibilidades concretas de aproveitamento por parte de professores e alunos, outras, porém, somente não foram excluídas por não apresentarem motivos respaldados pelo Edital.

Avaliação	PNLD1999 (%)	PNLD2002 (%)	PNLD2005 (%)
Recomenda com distinção	0,0	5,0	(aprovadas)
Recomendada	8,0	5,0	75,9
Recomendada com ressalvas	37,5	75,0	
Excluída	54,5	15,0	24,1

No PNLD2002, nota-se uma notória movimentação na classificação dos livros: na categoria que pode ser considerada de excelência (RD e REC), o aumento não foi significativo – de 8,0% para 10,0%). O número mais significativo recaiu sobre os livros que, embora recomendados merecem ressalvas; os casos de exclusão diminuíram para 15%. Segundo análises da equipe avaliadora, a razão deste resultado deveu-se ao expediente já apontado de somente aceitar a inscrição dos livros que, excluídos anteriormente, tivessem passado por reformulações. Dessa forma, tivemos 14 livros reformulados (que haviam sido excluídos no PNLD anterior), 22 reinscritos e 44 novos. Estes resultados manifestam, de certa forma, não apenas a movimentação editorial, mas também um resultado positivo, com 75% de livros recomendados com ressalvas. O número elevado de livros nesta categoria levou-nos a outra preocupação: como distinguir entre os RR que apresentam poucas ressalvas daqueles com número grande de ressalvas. A necessidade de diferenciação entre estes livros levou-nos a elaborar uma ponderação, cujo resultado foi publicado no Guia do Livro Didático PNLD2002, para servir de orientação aos professores que queiram proceder a uma análise mais minuciosa da situação da área de História.

O impacto mais positivo pôde ser sentido no PNLD2005. A modificação implantada na nomenclatura utilizada para qualificar o resultado da avaliação, dificulta a comparação entre este e os anteriores. Com efeito, sentiu-se a oportunidade de serem abolidas as nomenclaturas RD, REC, RR, passando-se a classificar as coleções como Aprovadas e Excluídas. No entanto, o exame das coleções a partir de suas qualidades internas, e tendo como referência a ponderação elaborada pela coordenação para efeito

de controle do fluxo das avaliações, demonstra avanços que podem ser sentidos com maior clareza:

	<u>Pontos</u>	<u>nº de coleções</u>
Entre	90 e 100	3
	80 e 89	7
	70 e 79	5
	60 e 69	4
	50 e 59	3
	Excluídas	6

### **c) Impactos do programa na comunidade acadêmica**

A contribuição que a universidade poderia oferecer para o processo de ensino/aprendizagem, especificamente para o Ensino Fundamental, sempre esteve nos horizontes da Comissão Técnica que trabalha com a avaliação. O que fazer e como proceder para ir rompendo, mesmo que paulatinamente, com o distanciamento entre a academia e a rede escolar, são outros desafios a serem enfrentados.

Foi neste sentido que, a partir do PNLD2002, a avaliação passou a ser feita em parceria com algumas universidades. Com a intenção de continuar o trabalho iniciado com o último PNLD2002, em reunião já referida de 6 de abril de 2001, foram aventadas as seguintes possibilidades: 1. prosseguir com a avaliação sendo operacionalizada no âmbito das instituições; 2. envolver mais a universidade na elaboração de materiais didáticos; 3. impulsionar o MEC para que introduza em seus horizontes políticas indutoras, como: solicitar à universidade a colaboração para a reflexão sobre os critérios de avaliação, qualificação dos professores, formação básica dos profissionais que trabalharão no magistério, incentivo na elaboração de dissertações/teses que tenham por objeto de análise os materiais didáticos, induzir linhas de pesquisa que propiciem financiamentos e bolsas; 4. articular o PNLD com o PNLD-em-Ação; 5. realizar uma pesquisa qualitativa sobre a escolha do Livro Didático pelos professores e o grau de sua utilização por professores e alunos.

Um primeiro e importante passo foi dado, em direção à parceria do MEC com as universidades no processo de avaliação. A partir de orientações gerais, estampadas no Documento Básico para os trabalhos de parceria, a Fundunesp assumiu a incumbência

de coordenar o PNLD2002 – 5ª a 8ª série – indicando as coordenações para as áreas de História e de Geografia. Trata-se de uma iniciativa que tenderá a chamar a atenção da universidade para as questões referentes à elaboração de materiais didáticos, além de outras iniciativas que colaborem para a melhoria do Ensino Fundamental.

Além da coordenação da avaliação, foi solicitado à Fundunesp que assumisse uma pesquisa sobre escolha e uso dos livros didáticos, nas áreas de Geografia e História, entre os professores da rede pública de 1ª a 4ª série. Iniciou-se, então, o trabalho de elaboração do projeto de pesquisa e do orçamento. O trabalho foi realizado sempre em conjunto, compreendendo as Coordenadoras de Geografia e de História com os membros da Comissão Técnica das respectivas áreas. A experiência foi das mais proveitosas, na integração avaliação/universidade/pesquisa, possibilitando o conhecimento mais circunstanciado das relações entre os professores, as escolas e o processo de avaliação de utilização do Guia do Livro Didático.

#### **d) Impactos do programa na comunidade educacional.**

O envolvimento da academia com as preocupações do ensino deveriam ultrapassar questões meramente formais. Implica que a comunidade educacional, que milita nas universidades, medite sobre seu papel e importância no âmbito do Ensino Fundamental. Ter a convicção de que a função do livro didático não é apenas a de transmitir o que os historiadores descobrem e escrevem. Principalmente, sua tarefa é a de auxiliar os alunos a perceberem como o conhecimento histórico é elaborado, a posicionar-se criticamente frente às diversas versões possíveis, assumindo, ainda que provisoriamente, a que lhe parecer mais cabível. Seria desejável que o aluno tivesse a certeza de que ninguém, nem mesmo o professor, vai cobrar dele a “verdade” histórica, o que “realmente aconteceu”, como se dizia até há pouco tempo. No fundo, trata-se de um exercício de metodologia – da História e do Ensino/Aprendizagem.

O envolvimento da sociedade em relação aos materiais didáticos e ao ensino como um todo tem dado passos claramente positivos. A questão do livro didático, por exemplo, vem aparecendo com bastante frequência na mídia. Ao lado de posicionamentos de denúncia, já se notam reflexões bastante apropriadas e criticamente positivas. A preocupação está presente, também, nos segmentos sociais responsáveis pela educação no país. Não se pode esquecer ou desprezar as discussões acaloradas e construtivas que tiveram lugar nos momentos de elaboração de políticas educacionais

para o país, como a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), as Diretrizes Curriculares Nacionais, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1ª a 8ª séries e Ensino Médio), entre muitos. Mesmo sem obter o consenso, especialmente na área de História, os documentos gerados tiveram e ainda têm o mérito de fazer com que assunto de tal dimensão para o país não caia no vazio. Os profissionais da área de História, especialmente no âmbito da Associação Nacional de História (ANPUH), vêm, ultimamente, promovendo eventos e encontros que colocam em evidência que o assunto Ensino de História não está sepultado ou relegado apenas aos escombros da negatividade. Apenas para lembrar: Encontros sobre Perspectivas para o ensino de História – Encontros de pesquisadores do ensino de História – GT de Ensino de História no âmbito da ANPUH, além de tantos outros programas educacionais de âmbito federal, estadual e mesmo municipal.

Carecemos, ainda, de um balanço desta mudança de postura em relação às exigências do ensino de História. Mas é possível afirmar, por exemplo, que o ensino e a elaboração de materiais didáticos não ocupa mais aquele lugar de subalternidade nas universidades, instituições essas que têm a obrigação da pesquisa e da formação dos profissionais que irão atuar no trabalho pedagógico. O livro didático já não é visto mais com tanto desdém e como “mal necessário”, um instrumento de segunda categoria no processo de ensino/aprendizagem. Por outro lado, nota-se uma situação qualitativamente muito mais alentadora se examinamos a reformulação pela qual está passando a elaboração dos livros didáticos. Há autores e editoras envolvidos na produção de obras que atendam melhor às necessidades pedagógicas dos alunos. Claro que ainda a situação se encontra muito longe do que se faz necessário.

Uma constatação nos parece deva ser ressaltada: é necessário, urgentemente, colocar a questão do ensino e dos instrumentais imprescindíveis para seu funcionamento em um patamar construtivo. Ter consciência de que a tarefa não é simples, nem fácil. A relação entre o campo do conhecimento produzido pela historiografia e o campo do conhecimento histórico construído para e na escola não está suficientemente interiorizada por historiadores-professores, historiadores-autores de livros didáticos, e pelas editoras. A articulação entre saberes socialmente construídos e a transposição didática, entendida como objeto de ensino e de aprendizagem escolar, é uma tarefa que supõe o envolvimento de todos esses agentes do processo educacional, das instituições de pesquisa, das empresas envolvidas com a educação e de políticas públicas claramente delineadas para a área da educação.

Os historiadores têm diante de si desafios gigantescos em relação à história da África, às relações humanas presentes nos desumanos mecanismos de escravização, às relações dos povos latino americanos, dentre muitos outros. Desafios que se somam a outros relacionados com a forma desses conhecimentos chegarem ao campo escolar. Não se trata apenas de transpor o que se produz na universidade e em centros de pesquisa para os livros didáticos. A concepção e elaboração de livros didáticos também são atividades complexas que resultam em um produto cultural que mobiliza tanto capacidades individuais, concepções de mundo, estágio das pesquisas na área específica de conhecimento, compromissos com as metodologias de ensino/aprendizagem, quanto as condições materiais de sua produção. Estamos ainda longe de atingir os mais altos patamares de qualidade possíveis. Mas, pelo menos avançamos alguns degraus no que antes parecia impossível.

#### **e) Impactos do programa no meio editorial.**

Os impactos do programa no meio editorial foi diferente para os livros dedicados a Estudos Sociais e à História. Foi com preocupação que se notaram tímidas reformulações nos livros de Estudos Sociais, que haviam sofrido maior número de intervenções dos PNLD. De um PNLD para outro, a maioria dos livros não se modificava, sendo reimpressos quase que mecanicamente. Enquanto não houve a proibição de inscrição de livros que tinham sido excluídos em avaliações anteriores, os não recomendados e os excluídos apareciam nos programas subseqüentes, como se nada tivesse acontecido. Mesmo os livros novos não ofereciam grandes avanços ou melhorias de qualidade no conteúdo. O impacto maior verificou-se na inscrição para o PNLD2004, quando houve uma modificação estrutural importante, qual seja, a exclusão da área de Estudos Sociais e a necessidade de inscrição em Geografia ou em História. Infelizmente, mesmo com esta nova perspectiva, não obtivemos os resultados esperados.

Já nas três etapas de avaliação que tiveram por objeto os livros de 5ª a 8ª séries, que versam especificamente sobre História, é que se pode sentir o impacto maior. Devido especialmente ao dispositivo de não receber livros excluídos anteriormente sem as devidas correções, a renovação foi radical. Alguns livros que haviam sido excluídos foram totalmente reformulados, tanto em relação aos conteúdos quanto em relação à editoração. Também os novos apresentaram-se com padrão nitidamente superior. O

conjunto das modificações aponta para renovações relativas à metodologia da aprendizagem: não mais o estilo tradicional que invariavelmente consistia na exposição de conteúdos históricos e, ao final, questionários que visavam a verificar se aqueles conteúdos foram apreendidos pelo aluno. O estilo baseado na preponderância de exercícios voltados para a memorização deu lugar à riqueza de atividades que levam ao desenvolvimento de uma variedade maior de habilidades. Os conteúdos históricos, por sua vez, aproximam-se mais da renovação historiográfica havida no campo da História nas últimas décadas. Sem discutir o grau de excelência conseguido nestes dois setores da metodologia (do ensino-aprendizagem e da História), é fato constatado que o impacto nas coleções de História foi sensível e promissor. A continuar com esse esforço renovador, as editoras poderão apresentar aos professores, em futuro próximo, uma gama variada de livros que efetivamente poderão ser auxílio eficaz para os professores no seu afã pedagógico.

## **EM CONCLUSÃO**

O programa se tornará ainda mais respeitado, por autores, professores, editores e pela sociedade em geral, na medida em que conseguir expor e discutir seus resultados e os critérios de avaliação de forma ampla e mais sistematizada. O impacto positivo do programa é que o credenciará a ter a continuidade assegurada. A necessidade de que seja aprimorado ainda mais o modelo de livro didático até agora existente e, principalmente, a certeza de que novos modelos de materiais didáticos devem surgir para enriquecer a prática pedagógica, fazem com que o PNLD seja considerado como uma conquista que merece de todos nós e das autoridades competentes o empenho pela sua continuidade e pela abertura de horizontes que são possíveis graças às lutas travadas até o momento.



# **HISTÓRIA A 24 QUADROS: A HISTÓRIA, O CINEMA E SEU USO EM SALA DE AULA**

Mariano Aparecido Bicego

Mestrando em História pela UNESP/Franca-SP

mabicego@hotmail.com

Este trabalho nasceu de minhas atividades profissionais e como aluno do curso de graduação de História na UNESP – Franca. Sendo professor de História para alunos de Ensino Fundamental e Médio há vários anos, sempre procurei associar o cinema à escola, utilizando bastante o vídeo cassete como parte do material didático.

No entanto, ao participar de encontros de professores, percebi, quando trocávamos experiências de sala de aula, as dificuldades e o preconceito de muitos colegas de profissão com relação a esta prática, ou, pelo menos, desinteresse.

Em uma sociedade da informação, discutir tal tema me pareceu importante pois o cinema não só é uma fonte histórica, como permite também uma reflexão sobre a obra de arte em si e o contexto histórico nela inserido, sendo ainda uma manifestação artística que tem suporte em muitas mídias (cinema, vídeo cassete, DVD), o que barateia e facilita sua utilização em qualquer instituição de ensino, além de colocar o professor em sintonia com o aluno, pois esta é uma linguagem com a qual o estudante tem familiaridade.

O tema deste estudo portanto, toca em um ponto importante no processo ensino-aprendizagem de História que é a utilização de recursos audiovisuais, especificamente filmes.

Como este recurso tem sido utilizado? Qual a melhor maneira de fazê-lo? O que recomendam os Parâmetros Curriculares Nacionais? Que importância os livros didáticos dão a esta prática? Quais as propostas apresentadas nestes livros? Qual a forma ideal de trabalhar com vídeos? Qual o papel e atuação corretos do professor diante desta prática?

Muitas perguntas que surgem, as quais tentei responder analisando a bibliografia selecionada e formulando propostas a partir daí.

Ao surgir, o cinema não passava de diversão. Com o passar do tempo, se transformou em entretenimento de massa, atraindo cada vez mais público. Hoje, arraigado em nossas vidas, desdobrando-se no que conhecemos como recurso

audiovisual, em seu casamento com a televisão, que disseram, iria acabar com a sétima arte, é utilizado amplamente em todos os níveis e etapas de nossa evolução.

Diante disto, a expansão da cultura audiovisual tornou-se alvo da preocupação dos historiadores no tocante à produção cinematográfica. Já a partir da década de 1960, multiplicaram-se os artigos, livros, debates e revistas especializadas dedicados ao tema História-Cinema.

Esta interpretação ajuda o cinema a romper com as amarras que o ligavam potencialmente a um automatismo de massas, associado à evolução das técnicas cinematográficas que o liberam da produção em ritmo industrial dos grandes estúdios hollywoodianos. No entanto, parte desta produção continua predominando em nossos dias, gerando padrões de consumo associados a outros segmentos da indústria do entretenimento.

Motivadas por tal fato, um conjunto de disciplinas passa a ter o cinema como um dos alvos de suas pesquisas e interpelações, que servem para a tomada de posições político-culturais frente a esta produção, a História entre elas, analisando as relações entre o cinema e a sociedade, em todos os seus desdobramentos.

Como o cinema desde o início se serviu da História como fonte criativa, de maneira natural a História então o elege como objeto de pesquisa, principalmente ao analisar os problemas de seu tempo, falando e analisando as inquietações do momento em que o filme foi produzido.

Um dos aspectos mais debatidos nesta relação é aquele que entende o filme como documento histórico, análise presente na obra do historiador Marc Ferro. Pelo menos entre nós, é o mais conhecido autor a trabalhar com o tema História-Cinema. Pelo fato de ter sua obra divulgada no conjunto da historiografia produzida em torno da chamada História Nova, é um dos principais responsáveis pela acolhida que o tema tem tido entre a nova geração de historiadores, inclusive no Brasil.

Este posicionamento busca responder à pergunta sobre a serventia do cinema diante da produção historiográfica, já que, como diria Ferro, o cinema vale pelo que testemunha, abrindo a possibilidade portanto de atrair a atenção do historiador como fonte de pesquisa. Em uma sociedade influenciada pelo poder da mídia, a compreensão da linguagem desta sociedade visual passa pela análise da produção cinematográfica, onde se registra, voluntariamente ou não, as marcas desta sociedade.

Uma outra questão a ser analisada é a relação entre o público e o cinema, a maneira como o público o enxerga e como isto se reflete na tela. A maior parte das

peças hoje forma sua inteligência sob a influência de meios audiovisuais, através de uma nova oralidade. A compreensão deste processo passa pela intervenção do historiador, na tentativa de decodificar os filmes, devendo estar atento às convenções da indústria cinematográfica, sempre sintonizada com as tendências globais ou então atuando como geradora destas. A análise do cinema e do público que o frequenta podem facilitar a compreensão de uma época, ou no mínimo lançar novos olhares sobre o período.

Com o fim do século XX e o início de um novo milênio, várias mudanças e reflexões manifestam-se em todos os campos da sociedade. Na produção do conhecimento histórico, isso não é diferente, pois já no início do século passado os teóricos iniciaram essa discussão sobre a História.

Portanto nesse início do século XXI, as reflexões sobre a sociedade se aprofundaram. A síntese também não foi alcançada e pode ser que nunca seja, pois a história das sociedades é um processo dialético, e, assim sendo, está sempre em construção e transformação. As teorias históricas avançam em busca de novos objetos de estudo que apresentem explicações diferenciadas, novos conceitos para essa realidade.

Mediante tal constatação, procurei, analisar o cinema como um espaço cultural que possibilita uma visão mais ampla da sociedade, sem a intenção de colocar a abordagem cultural num lugar privilegiado e acreditar que ela possa proporcionar a expressão de uma “verdade histórica”, pois, juntamente aos outros objetos, o cinema é uma forma de compreender a história das sociedades.

Diante deste quadro, a escola assume papel importante, onde o questionamento do historiador sobre o cinema deve encontrar ressonância, buscando uma interpretação crítica por parte dos alunos.

Com a crescente influência dos meios de comunicação e da informática nas várias esferas da vida social, a discussão em torno do cinema assume ainda mais importância. Em meu trabalho pretendi apresentar uma reflexão sobre este, como via de acesso ao conhecimento da História. O acesso aos livros ainda permanece como uma deficiência do sistema educacional brasileiro, mas o acesso aos filmes tem sido facilitado pela televisão e pelo vídeo cassete. Pensando no espaço que o cinema e o vídeo vêm ocupando no cotidiano dos alunos, procurei também analisar esta alternativa no trabalho de construção do saber histórico em sala de aula.

Vale ressaltar que o filme não tem como objetivo substituir o livro. A intenção é discutir uma metodologia para ampliar as vias de acesso ao conhecimento histórico, por vezes tão restrito a estes livros. A proposta é buscar uma alternativa e não uma substituição. O cinema, por estar associado ao lazer, poderá despertar no aluno um novo tipo de relação com o processo de aprendizagem, sendo neste sentido uma chave que pode abrir as portas do conhecimento, da pesquisa e do questionamento sobre a História.

Porém existem falhas ao longo da trajetória do cinema nos bancos escolares. O mal preparo dos professores, com falhas na sua formação, que os leva a desenvolverem resistências às modernas práticas educacionais, é analisado. O filme é produzido dentro de um projeto artístico, cultural e de mercado, porém quando é apresentado na escola, a pergunta que se faz é: Adequado para que série? Que disciplina? Que idade? etc. Por vezes perdendo seu potencial por um mal julgamento.

Ver filmes, analisá-los, reflete a vontade de entender a nossa sociedade massificada, praticamente analfabeta e que não tem uma memória da escrita. Uma sociedade que se educa por imagens e sons, quase uma população inteira que não tem contato com a escrita, o contato da memória escrita, a reflexão com a escrita. E também a vontade de entender o mundo pela produção artística cinematográfica, o que faz crescer a importância do trabalho com o cinema nas escolas.

No entanto o uso desta produção como acessório ilustrativo de uma aula pode tornar-se motivo de distorções, à medida em que o espectador acredite estar assistindo não a uma construção mas sim a um fiel registro de acontecimentos distantes no tempo, construindo uma identidade sem que haja visão crítica, ou então inversamente, o espectador, munido de informações a respeito do evento ou personagem retratado rejeita o que está assistindo, se a história filmada não apresentar concordância com uma experiência intelectual ou ideológica.

Cresce então a importância do professor, que procura equilibrar qualquer uma das situações mediante um preparo melhor do tema e da obra escolhida, tentando evitar equívocos.

Hoje no Brasil, quase todas as escolas públicas receberam do Estado equipamentos de vídeo e TV. Além disso, o governo desenvolve vários projetos de ensino à distância, TV Escola, programas de capacitação de professores e outros mais, investindo no setor. Mas tais recursos tem sido mal utilizados pois a metodologia de trabalho destes em sala de aula apresenta falhas em face dos objetivos estabelecidos.

Importante não é só a aquisição do equipamento, mas também a melhor utilização deste. Trabalhar com filmes não é só colocar a fita de vídeo e apertar a tecla *play*. É necessário toda uma preparação anterior, seguida de um rito próprio durante a exibição e um exercício chave posterior.

Esta atividade hoje é cercada de preconceitos e paradigmas criados pelos próprios professores e pelos alunos. Somente revertendo este quadro o trabalho poderá ser otimizado.

Que cinema e História se interligam ninguém duvida. A questão é a profundidade e a validade desta relação, que pretendi demonstrar ser fundamental na construção do saber histórico, desde que bem desenvolvida em sala de aula.

Chegando neste espaço, deparamo-nos com o livro didático, guia de alunos e professores. A questão agora volta-se para a maneira em que a utilização de filmes no cotidiano da aprendizagem de História é orientada pelos autores destes livros. Apesar de ser um recurso importante e atual, completamente inserido no universo dos alunos, não há uma conduta comum praticada, variando as propostas para a utilização dos filmes de autor para autor. Não que se deseje a uniformidade, mas certos pontos são básicos.

Em alguns livros, os filmes nem são sugeridos, em outros surgem ao final de capítulos apenas com o nome ou algum rápido comentário, pouco aprofundando a pré-análise do filme. Raramente é tratada a melhor maneira de se preparar, assistir e avaliar o processo e a formação de conhecimento crítico no aluno.

Marc Ferro ganhou notoriedade no começo dos anos sessenta quando começou a utilizar filmes – mesmo os de ficção – como documentos históricos. Sua atitude foi inovadora e provocadora porque, ainda hoje, o ato de historiar encontra-se dominado pela valorização do documento escrito. Para ele, o filme, imagem ou não da realidade, documento ou ficção, intriga autêntica ou pura invenção, é História. A experiência fez com que se tornasse pioneiro na teorização da chamada relação Cinema-História e também diretor de filmes.

Ferro se distancia metodologicamente das visões semióticas do cinema. O filme observado como um produto, uma imagem-objeto, cujas significações não são só cinematográficas. Trata-se, em suma, de um testemunho. O trabalho do historiador nem sempre se apóia na totalidade das obras: pode usar seqüências ou imagens destacadas, compor séries e conjuntos. E deve integrar o filme ao mundo social, ao contexto em que surge, o que implica a pertinência do confronto da obra cinematográfica com elementos

não-cinematográficos: autor, produção, público, regime político com suas formas de censura.

A decodificação de um filme tem a ver também com a historicidade das convenções entre quem produz o filme e quem o vê, sem o qual não se cumpririam as significações segundo certos padrões: estado de arte, visões de mundo, ideologias, etc.

A aplicação de método análogo a filmes, romances, contos e histórias em quadrinhos, permite bons resultados nas análises da transcodificação e da intertextualidade. É óbvio, que por outro lado, onde termina o estudo do historiador ele está somente começando, faltará ainda a luz das hipóteses específicas, históricas, da pesquisa que se estiver desenvolvendo.

A abordagem do livro didático, passa necessariamente por esta análise ou, como foi dito, decodificação, buscando raciocinar em cima de uma nova maneira para o trabalho com filmes. Pensando nisto, dividi o presente estudo em três etapas: o primeiro capítulo onde busco uma fundamentação teórica na relação entre o cinema e a História, o segundo capítulo que discute a introdução do cinema na escola, que deve estar em sintonia com a sociedade, seus anseios e práticas, seguido do terceiro capítulo, composto de análises e propostas para o trabalho com filmes nas aulas de História, e por fim uma síntese. Espero ao final do trabalho, ter colaborado, mesmo que minimamente, para despertar no leitor deste a importância da utilização do cinema como ferramenta, ou mesmo fonte, na busca do caminho dentro do labirinto histórico.

## **BIBLIOGRAFIA**

- ALMEIDA, Milton José de. *Imagens e sons – a nova cultura oral*. São Paulo: Cortez, 1994.
- BALLARD, J. G. Crepúsculo dos deuses. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 28 jul. 2002. Caderno Mais, nº 546, p.11-12.
- BERNARDET, Jean-Claude. *O que é cinema*. São Paulo: Brasiliense, 1996.
- BITTENCOURT, Circe M. F. Propostas curriculares de história: continuidades e transformações. in BARRETO, Elba Siqueira de Sá. *Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras*. Campinas: Fundação Carlos Chagas, 1999.
- BLOCH, Marc. *Apologia da história*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.
- BODY-GENDROT, Sophie; ORFALI, Kristina. Modelos estrangeiros in PROST, Antoine; VICENT, Gerard (orgs.). *História da vida privada*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999, v-5.
- CHARNEY, Leon; SCWARTZ, Vanessa R. (org). *O Cinema e a invenção da vida moderna*. São Paulo: Cosal & Naify, 2001.

- DAVID, Célia Maria. *Mudanças e resistências que permeiam o processo de ensino-aprendizagem em história: uma visão historiográfica e pedagógica no ensino fundamental de Franca*. Franca: UNESP, 2001.
- ECO, Humberto. *Como se faz uma tese*. São Paulo: Perspectiva, 1999.
- \_\_\_\_\_. *Obra abierta*, Barcelona: Ariel, 1984.
- FERREIRA, José Roberto Martins. *História – Martins*. São Paulo: FTD, 1997.
- FERRÉS, JOAN – *Vídeo e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- FERRO, Marc. *A história vigiada*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- \_\_\_\_\_. *A manipulação de história no ensino e nos meios de comunicação*. São Paulo: Ibrasa, 1983.
- \_\_\_\_\_. *Cinema e história*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- \_\_\_\_\_. O filme: uma contra análise da sociedade? in LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre (orgs.). *História: novos objetos*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976.
- KENSKI, Vani M. O ensino e os recursos didáticos em uma sociedade cheia de tecnologias. in: Veiga, Ilma A. (org.). *Didática: o ensino e suas relações*. Campinas: Papirus, 1996.
- LE GOFF, Jacques (org). *A história nova*. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Adeus professor, adeus professora?* São Paulo: Cortez, 1998.
- MACHADO, Arlindo. O diálogo entre cinema e vídeo. *Revista USP*, São Paulo, set/out/nov 1993. Dossiê Cinema Brasileiro, nº 19, p.127.
- MALUSÁ, Luísa H. S. *Abrindo caminhos: história, comunicação e arte*. Caderno Ceeteps. São Paulo: Governo do Estado de São Paulo, Coordenadoria de Ensino Técnico, 1999.
- MICELI, Paulo. Por outras histórias do Brasil. in PINSKY, Jaime (org.). *O ensino de história e a criação do fato*. São Paulo: Contexto, 1988.
- BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. *Parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC, 1997.
- MORIN, Edgar. A alma do cinema. In XAVIER, Ismael. *A experiência do cinema – antologia*. Rio de Janeiro: Graal, 1983.
- PARENTE, André (org). *Imagem máquina*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.
- PAZZINATO, Alceu Luiz; SENISE, Maria Helena Valente. *História moderna e contemporânea*. São Paulo: Editora Ática, 1997.
- PILETTI, Nelson; PILETTI, Claudino. *História e vida privada*. São Paulo: Ática, 2000.
- PONTELLATO, Andreia; CABRINI, Conceição; CATELLI, Roberto. *História temática: o mundo dos cidadãos*. São Paulo: Scipione, 2000.
- RAMOS, Alcides Freire. *Canibalismo dos fracos*. Bauru: EDUSC, 2001.
- RIBEIRO, Darcy. *Confissões*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- ROCHA, Ubiratan. Reconstruindo a história a partir do imaginário do aluno. in NIKITIUK, Sonia L. *Repensando o ensino de história*. São Paulo: Cortez, 1996.
- ROSSINI, Miriam de Souza. As marcas da história no cinema, as marcas do cinema na história. *Anos 90*. Revista da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, nº 12, p.118-128, 1999.
- SOARES, Mariza de Carvalho; FERREIRA, Jorge (orgs). *A história vai ao cinema*. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- TURNER, Graeme. *Cinema como prática social*. São Paulo: Summus Editorial, 1997.
- WARNIER, Jean Pierre. *A mundialização da cultura*. Bauru: Edusc, 2000.

**FOCOS DO CONHECIMENTO HISTÓRICO:  
O ENSINO DE HISTÓRIA A PARTIR DOS QUADRINHOS – ALGUMAS  
CONSIDERAÇÕES**

Selma de Fátima Bonifácio  
PPGE- UFPR  
selma\_bonifacio@uol.com.br

As histórias em quadrinhos têm sido um foco de grande interesse por parte do público infanto-juvenil e se encontram, definitivamente, incorporadas à sociedade atual, estando presentes, inclusive, no espaço escolar. Esta, entretanto, nem sempre foi a realidade vivida pelas escolas. Desde seu início, no fim do século XIX, até há poucas décadas, os quadrinhos eram vítimas de grande preconceito, por parte de teóricos, da crítica especializada e de um número significativo de educadores, resistentes à cultura de massa, contribuindo para uma visão elitista de educação. Nesta perspectiva, havia um conhecimento considerado adequado e verdadeiro, em relação a um conhecimento vulgar, inadequado. Assim, a cultura letrada, a literatura clássica, a música erudita eram conhecimentos bem-recebidos, diretamente opostos à cultura representada pelos folhetins, pela música popular executada pelas emissoras de rádio, e também pelos quadrinhos, apenas para citar alguns exemplos da cultura massiva. Em relação às histórias em quadrinhos, especificamente, as críticas vinham de pais, educadores e de intelectuais. De acordo com o texto *Our tragic comics* da professora Elisabeth Pennel, citada por FEIJÓ:

O bom desenho, nas histórias em quadrinhos, é um acidente (...) Pergunta-se com pesar para que servem as escolas de arte, as conferências, os clubes, os cursos nos museus, as críticas na imprensa, os eternos discursos sobre a arte e a necessidade de leva-la ao povo, se os olhos do povo são corrompidos e pervertidos todas as semanas, se não todos os dias, por essas perversões grosseiras vulgares, contraditórias, de colorido barato...(FEIJÓ, 1997, p.20)

O texto, escrito na década de 1920, ilustra o demérito que a instituição escolar e a chamada alta cultura nutria pelos quadrinhos. Já nos anos 50, em meio ao período macarthista, o psiquiatra alemão Frederic Wertham alertava para o “perigo representado pelas histórias em quadrinhos”, através da publicação de *“A Sedução dos*



*Inocentes*". Em sua obra, Werthan destacava o suposto homossexualismo de Batman e Robin, ou o fato de o Super-Homem incentivar crianças a voarem de cima de prédios, como elementos depreciativos presentes nos quadrinhos. Este livro, envolto em uma onda de moralismos, preconceitos e conservadorismo, fomentou uma grande polêmica naquele período, o que acabou por gerar um código de autocensura nos quadrinhos, que passou a ser usado a partir dos anos 50, até os dias atuais. Com tanta desaprovação, seria natural que a escola também passasse a discriminar a leitura – e os leitores – de quadrinhos. De lá para cá a situação tem se alterado significativamente e os quadrinhos, assim como outros meios característicos da cultura de massa, como o cinema e a televisão, já não causam aversão e, gradualmente, passam a ser elementos constantes na sala de aula, em função da proximidade dos seus sujeitos (alunos e professores) com os recursos e a linguagem midiática. Mesmo assim, no que se refere à presença dos quadrinhos em sala de aula, podemos perceber uma ação ainda restrita, em termos de análise, utilização, e produção científica relacionada com o tema, particularmente no ensino de história. O que almejamos, com esta pesquisa, é analisar o conteúdo histórico das histórias em quadrinhos, percebendo-as como importantes focos pelos quais o conhecimento histórico circula socialmente.

Compreende-se que o conhecimento histórico não se restringe à sala de aula, ou ao espaço acadêmico. Ele está presente na literatura, nas festas populares, nos meios de comunicação. Esta não é uma concepção recente. Governos, classes sociais e setores dominantes da sociedade sempre tiveram a preocupação de controlar toda linguagem que pudesse transmitir uma narração histórica, quer apresentasse um conteúdo explícito ou não. Neste aspecto, Marc Ferro (1989) destaca que, mais do que nunca, a história não é resultado de um convívio harmônico entre os indivíduos. Ao contrário, é consequência de um enfrentamento político-ideológico, que ocorre não apenas na academia ou na escola, mas também na mídia, em seus mais distintos veículos: televisão, cinema, quadrinhos, literatura, etc. Por se tratar de um campo de poder, a história é disputada e colocada sob vigilância, pelas muitas instituições que objetivam o controle social, seja o Estado, a igreja, ou a própria sociedade. E assim, nasce a história oficializada, sustentada pelas instituições e camadas vencedoras da população. Afinal: "Controlar o passado ajuda a dominar o presente, a legitimar tanto as dominações como as rebeldias. Ora, são os poderosos dominantes – Estados, Igrejas, partidos políticos ou interesses privados – que possuem e financiam veículos de comunicação e aparelhos de

reprodução, livros escolares e histórias em quadrinhos, filmes e programas televisivos. Cada vez mais entregam a cada um e a todos um passado uniforme.” (FERRO, 1983)

Levamos em consideração, neste aspecto, o caráter subjetivo, transitório da narrativa, e suas inúmeras possibilidades de leitura e interpretação. De acordo com FERRO:

Não nos enganemos: a imagem que fazemos de outros povos, e de nós mesmos, está associada à História que nos ensinaram quando éramos crianças. Ela nos marca para o resto da vida. Sobre essa representação, que é para cada um de nós uma descoberta do mundo e do passado das sociedades, enxertam-se depois opiniões, idéias fugazes ou duradouras, como um amor...mas permanecem indelévels as marcas das nossas primeiras curiosidades, das nossas primeiras emoções.(ibid., p. 11)

Do mesmo modo, ao lado da história oficial, referendada pelos setores e classes dominantes de cada sociedade, ocorre o nascimento das lacunas, dos silêncios e lapsos, frutos de uma história não ouvida, não creditada. Das contradições e dos choques entre as instituições e a história, e das lutas que têm por objetivo ouvir e conhecer as vozes dissonantes desta contra-história, podem ocorrer mudanças que vem a alterar a noção de legitimidade histórica. Assim a contra-história, de uma história negada, dos vencidos, constitui também um foco histórico. Muitas vezes, em função das batalhas travadas pela legitimidade do fato, a contra-história e os balbucios iniciais, passam a ser incorporados, substituindo ou alimentando as versões da história oficial. Assim, são inúmeros os focos da consciência histórica, no confronto entre as narrativas, os silêncios, os ruídos e balbucios sociais. No que se refere à formação da consciência histórica, utilizamo-nos da elaboração conceitual do pensador alemão Jörn Rüsen.

Para Rüsen, a presença da consciência histórica não é uma característica de especialistas ou dos indivíduos formados nas escolas, academias e cursos de história. É na verdade, algo inerente ao ser humano, em sua própria condição de existência cotidiana. Assim, todos nós acabamos desenvolvendo uma consciência histórica, a partir de nossa inserção no mundo. Mas qual seria a distinção entre o pensamento histórico cotidiano, e o saber produzido academicamente? Luís Fernando CERRI aponta: “...o pensamento histórico vinculado a uma prática disciplinar no âmbito do conhecimento acadêmico não é uma forma **qualitativamente** [grifo meu] diferente de focar a humanidade no tempo, mas sim uma perspectiva mais complexa e

especializada de uma atitude que, na origem, é cotidiana e inseparavelmente ligada ao fato de estar no mundo.” (CERRI, 2001, p.100)

Desta forma, rompe-se com a percepção elitista de história, em relação à vida de todo indivíduo. Afirma Rüsen: “São as situações genéricas e elementares da vida prática dos homens (experiências e interpretações do tempo) que constituem o que conhecemos como consciência histórica” (RÜSEN, 2001, p. 54) E mais: “A consciência histórica é a realidade a partir da qual se pode entender o que a história é, como ciência, e por que ela é necessária.” (p.56)

Assim, natural ou cientificamente, cotidiana ou sistematicamente, todo e qualquer ser humano, ao longo de sua existência e vida práticas, acaba por construir e concretizar a existência de uma consciência histórica, através de operações mentais, que acabam por gerar resultados cognitivos. Ao “estar no mundo” constrói, interpreta e atribui sentido à sua vida e às suas relações, a partir de seus referenciais. Este dado é um elemento fundamental para o ensino de História, por compreender que pessoas consideradas comuns, não especialistas, também são aquelas que contam e pensam os conteúdos e conhecimentos que fazem parte da história humana. Ora, se estes indivíduos são portadores de uma consciência histórica, que se articula e concretiza através da rememoração e da interpretação circulante por diferentes espaços e focos, cada foco é único e fundamental, na análise do conhecimento histórico por ele abordado e transmitido. Nesse sentido, muitas histórias em quadrinhos acabam por se configurar como importantes referências vindo, muitas vezes, a substituir ou integrar-se a obras eruditas e acadêmicas. Para FERRO (p.132) os quadrinhos tomam

...há muito tempo (...) a História mais como um quadro do que como um tema. Do contemporâneo, passa sub-repticiamente a um passado mais distante; da família Fenouillard a Tintin e, hoje, a Asterix, a maior tiragem entre as publicações francesas, com mais de trinta milhões de exemplares já vendidos. Na verdade, embora faça algumas incursões a tempos pós-gauleses, Asterix permanece o herói de uma época pouco disputada...O medo da História, na França, dessa forma aparece de novo, seja qual for a forma de narrativa escolhida.

Além de Asterix, podemos citar os quadrinhos da Mafalda e Garoto Amarelo, como obras que analisam e representam um determinado momento histórico. Assim, a arte seqüencial representada pelas HQ's (histórias em quadrinhos), pode se caracterizar

em uma boa contribuição, no que se refere à análise e formação de consciência e narrativas históricas, em sala de aula.

A história oficial, aceita como única, exerce uma grande influência na vida social e escolar. E, neste aspecto, percebemos ainda a existência de um rigor curricular que busca amarrar o acontecimento, a narrativa histórica. Por outro lado, vivemos em uma sociedade fortemente marcada pela presença da mídia, das diferentes linguagens comunicacionais, e de uma velocidade nunca antes vista, no que tange às informações, descobertas, pesquisas. É o ritmo vertiginoso das imagens, convivendo com o livro didático e a aula expositiva. Esta realidade, aparentemente contraditória e excludente, tem caracterizado o cotidiano escolar, nos diferentes níveis de ensino. O aluno assiste à aula em uma dada perspectiva e narrativa histórica e, através da leitura dos quadrinhos interage com outras abordagens, novas e velhas formas de se contar o passado e o presente da sociedade.

Em face dessa realidade, muitos professores têm procurado utilizar os quadrinhos em sala de aula. Como destaca VERGUEIRO (2003):

...os quadrinhos constituem-se em uma ferramenta bastante eficiente para transmissão de mensagens de todos os tipos; da mesma forma, devido à sua facilidade de leitura e atrativo visual, eles se constituem em uma excelente alternativa para atingir aqueles setores do público que, por um motivo ou outro, podem ter dificuldade para entender um texto totalmente lingüístico, mas que têm maior facilidade no entendimento das mesmas mensagens quando transmitidas de forma predominantemente icônica, como é o caso da linguagem quadrinhística.

Por outro lado, o autor destaca a necessidade de determinados cuidados e critérios na utilização dos quadrinhos, em relação à familiaridade e ao conhecimento desta linguagem, à disponibilidade dos produtos e também no que se refere às características próprias da disciplina e do ensino da história, já que:

Nem todos os autores têm uma preocupação especial em retratar fielmente os ambientes históricos específicos, caracterizando de forma apropriada costumes, hábitos, vestimentas, locais ou regimes políticos dominantes. Além disso (...) a maioria dos produtos em quadrinhos disponíveis no mercado (...) constitui-se em veículo de entretenimento,

buscando (...) a criação de um vínculo prazeroso com o leitor e atendendo a suas necessidades lúdicas. (id.)

Assim, compreender e conhecer a especificidade da linguagem dos quadrinhos, passa a ser uma primeira condição para seu uso em esfera didática. O surgimento das histórias em quadrinhos, nos fins do século XIX, em 1895, coincidindo com o surgimento do cinema, é um dado a ser levado em consideração, pois buscavam atender a demanda de um público novo, operário, sem grandes letramentos. O objetivo dos suplementos dominicais, recheados de imagens e ilustrações, era atingir a esta massa semi-alfabetizada, formada também por imigrantes com pouca familiaridade com a língua escrita. Indubitavelmente, a origem dos quadrinhos destinando-se às camadas mais humildes da sociedade, foi um dos fatores responsáveis pela marginalização da chamada Nona Arte, nos espaços destinados à alta cultura. Passar da marginalização, todavia, à pura absorção dos quadrinhos em sala de aula, sem que haja uma prévia definição de critérios, potencialidades e limitações do material produzido, no que se refere à perspectiva do ensino e da didática da história, traduz-se em uma problemática a ser considerada. Por vezes o quadrinista acaba priorizando a noção gráfica e o elemento técnico, ou mesmo um enredo que capture a atenção e a afetividade do leitor, em detrimento de um roteiro que leve em conta a fidelidade histórica. Este é, sem dúvida, um desafio para todo professor que deseje utilizar os quadrinhos em suas aulas de história. Deste modo, a importância do uso está na proporção direta dos critérios a serem adotados, quando de sua utilização, no que se refere a possíveis anacronismos e equívocos históricos.

Buscando compreender melhor a relação educação-quadrinhos, iniciamos uma pesquisa, ainda em fase de construção e, portanto, com resultados parciais, em uma escola pública da periferia da cidade de Curitiba. Naquele momento, foi elaborado um questionário, respondido por 19 professores, 2 pedagogas e 140 alunos de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental. A partir das respostas dos docentes, pôde-se perceber que há um reconhecimento dos quadrinhos, enquanto recurso pedagógico, apesar de haver, por parte da maioria dos profissionais envolvidos, um contato bastante restrito com tal linguagem, que se faz presente, sobretudo, nos livros e manuais didáticos. Por outro lado, uma parcela significativa dos alunos, destaca a função de puro lazer e entretenimento proporcionados pelos gibis, que, segundo uma aluna, servem “para passar o tempo” e serem lidos “quando não se tem nada para fazer”. Aqui, subjaz a

concepção de que os quadrinhos são *apenas* diversão, não havendo qualquer articulação entre o meio analisado e o desenvolvimento de questões ligadas ao processo de aprendizagem. Como já destacado anteriormente, a pesquisa ainda não atingiu seus resultados finais, mas salientamos que uma das questões de maior importância, está na relação entre a aprendizagem e o lazer proporcionado pela leitura dos quadrinhos.

Podemos considerar, assim, que toda pesquisa relativa à didática da história, aliada ao uso de diferentes linguagens comunicacionais, ou tecnologia midiática é um fator de grande importância, em função da presença dos meios na sociedade contemporânea. E a escola, comprometida não apenas com a instância de difusão e transmissão de saberes historicamente produzidos, mas também percebida enquanto *locus* destinado à produção do conhecimento e de sentido, pressupondo o exercício da autonomia, da criatividade, da investigação e da pesquisa. Como afirma PETITAT (1994, p.263 e 264): “Reprodutora em um certo nível, a escola contribui para a mudança social em outro nível. Sua ação explícita no que se refere a certos valores ou normas culturais definidas se fará implícita, para não dizer totalmente inconsciente, em outros níveis. Sempre parecendo exclusivamente voltada para a veneração à ordem estabelecida, ela participa, a despeito de si mesma e de maneira indireta, para ultrapassar esta ordem.”

Os conhecimentos quotidianos, populares, massivos, representados nas inúmeras linguagens, como os quadrinhos, ainda não têm, significativamente, chegado de forma sistematizada à sala de aula. Por outro lado, estes mesmos saberes se manifestam no modo de pensar e de agir dos sujeitos pertencentes ao universo escolar, nos intervalos, nas conversas e brincadeiras. São as brechas da informalidade na cultura da escola. As histórias em quadrinhos sempre foram vistas com preconceito. Foram queimadas simbólica e concretamente. Hoje, estão presentes no espaço escolar, convivendo lado a lado com a música pop, programas de televisão, livros didáticos e a informatização. A aliança entre os conhecimentos escolares, populares e massivos, neste caso representado pelos quadrinhos, pode possibilitar a construção de um conhecimento plural, heterogêneo e diversificado, em substituição ao pensamento homogêneo, consensual. Os gibis, apesar de todo apelo representado pelas tecnologias mais recentes, continuam sendo lidos, relidos e trocados por um público bastante fiel, predominantemente formado por crianças e jovens em idade escolar. Assim, compreender a estrutura e a dinâmica desta linguagem, aliada ao ensino formal e ao conhecimento quotidiano, constitui um eixo no qual a disciplina de história e a educação como um todo, pode ser

construída, adquirindo novas possibilidades de re-significação e percepção da realidade vivida.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BIBE-LUYTEN, S. **O que é história em quadrinhos**. São Paulo: Brasiliense, 2.ed.,1987.
- BIBE-LUYTEN, S.(Org.) **Histórias em quadrinhos: leitura crítica**. São Paulo: Paulinas, 1984.
- BITTENCOURT, C.(Org.) **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto,1997. (Coleção repensando o ensino).
- CERRI, L.F. **Os conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da história**. Revista de História Regional, Ponta Grossa, v.6,n.2, p.93-111, Inverno 2001.
- CIRNE, M. **Para ler os quadrinhos**. Petrópolis: Vozes, 1971.
- \_\_\_\_\_. **A explosão criativa dos quadrinhos**. Petrópolis: Vozes, 1970.
- ECO, U. **Apocalípticos e integrados**. São Paulo: Perspectiva, 1970.
- EISNER, W. **Quadrinhos e arte seqüencial**. São Paulo: Martins Fontes,1995.
- FEIJÓ, M. **Quadrinhos em ação: um século de história**. São Paulo: Moderna, 1997.
- FERRO, M. **A história vigiada**. São Paulo: Martins Fontes, 1989. (Coleção o homem e a história).
- \_\_\_\_\_. **A manipulação da história no ensino e nos meios de comunicação**. São Paulo: IBRASA, 1983.
- MOYA, Á. de. **História da história em quadrinhos**. Porto Alegre: L&PM, 1986.
- PETITAT, A. **Produção da Escola - Produção da Sociedade**. Artes Médicas, Porto Alegre: 1994.
- RÜSEN, J. **Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. **Normas para apresentação de documentos científicos**. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 1992. v.6 -7.
- VERGUEIRO, W. **Os quadrinhos nas aulas de história: uma empreitada que exige cuidados**. Disponível em : [http://www.omelete.com.br/quadrinhos/artigos/base\\_para\\_artigos.asp?Artigo+1560&Tabela=artigos](http://www.omelete.com.br/quadrinhos/artigos/base_para_artigos.asp?Artigo+1560&Tabela=artigos) Acesso em: 06out. 2003.

**O SIMBOLISMO NA EDUCAÇÃO: DARIO VELLOZO E SUA “METAFÍSICA”  
OBRA DIDÁTICA *LIÇÕES DE HISTÓRIA*<sup>1</sup>, ADOTADA PELA ESCOLA  
NORMAL DE CURITIBA E PELO GINÁSIO PARANAENSE.**

Rubens Malcher Silva e Froes de Pinho Branco

Obra de valor inestimável, dada sua raridade, possui particularidades que não encontradas em nenhum outro livro didático publicado no Brasil até então. A primeira edição, sendo de 1902, indica uma bela contribuição de Dario Vellozo à Velha República, na sua constante busca por uma Escola e por um Projeto Pedagógico ideal ao nosso País. Embora seu livro, *Lições de História*, tenha sido aplicado apenas em duas Escolas do Paraná (Ginásio Paranaense e Escola Normal de Curitiba), o registro de suas particularidades creio ser necessário fazer pelo fato desta obra ser um livro Didático de **História Universal**, que utiliza-se de paradigmas **Esotéricos** para explicitar suas Teorias. E esse último aspecto será ressaltado nesta pesquisa, já que demonstra uma das facetas que Dario Vellozo levará consigo até seu leito de Morte, em 28 de Setembro de 1937. Ou seja: sua índole **Mística**.

Sobre o autor, cabe destacar que fora um escritor de renome no Simbolismo do Paraná, não sendo lembrado pela Literatura Nacional por encontrar-se isolado regionalmente (não pertencia à “capital cultural” do Brasil, como muitos insistem em classificar, desde muito, o Rio de Janeiro). O estudei em minha Monografia final do curso de Bacharel em História pela UFRJ,<sup>2</sup> onde pesquisara a formação dos primeiros jornais literários de Curitiba, desde 1857 até o ano de 1900, quando evidencia-se uma predileção de dezenas de autores paranaenses pela Estética Literária Simbolista. O principal autor que destaquei em meus estudos fora Dario Persiano de Castro Vellozo, mesmo autor da obra que, neste artigo, procuro avaliar. Ele, nascido em São Cristóvão, Rio de Janeiro, em 26 de Novembro de 1869, fora morar com seus pais em Curitiba, no ano de 1883. Tendo tornado-se *Aprendiz de Encadernador* no **Liceu de São Cristóvão** (RJ), logo encontra uma função para si nas oficinas tipográficas do primeiro jornal paranaense, *O Dezenove de Dezembro* (fundado em 1853), quando muda-se para Curitiba. A partir deste momento, sua paixão pelo viés jornalístico tornar-se-á numa de suas facetas. Ele inaugura uma Tipografia própria, de nome *Crótona Vellozo & Filhos* (em 1911), seu sonho desde muito, onde passa a publicar seus livros, panfletos e jornais. Seu primeiro livro, intitulado *Primeiros Ensaio*,

---

<sup>1</sup>VELLOZO, Dario. *Lições de História*. Curitiba: Biblioteca Neo-Pitagórica, 1949 (7ª Edição).

<sup>2</sup>BRANCO, Rubens Malcher S. e Froes de Pinho. *Simbolismo e Decadismo no Paraná: Apontamentos Históricos para o Desenvolvimento da Imprensa Literária Curitibana (1857-1900)*. Rio de Janeiro: Monografia orientada pelo Professor José Murilo de Carvalho, 2003.



fora publicado com 20 anos (em 1889), sendo uma obra escrita sob a influência primária dos neo-românticos Byron e Musset.

Uma influência constante dos franceses em sua obra poderemos encontrar na fundação de diversos jornais no decorrer de sua vida, além de sua contribuição em outros tantos não só de Curitiba. Como nos importa destacar, apenas, seu viés **Místico**, tratarei de ressaltar os dessa ordem neste artigo. Em 02 de Março de 1898 fora nomeado interino e, depois, efetivado (após concurso) como Professor de História Universal e do Brasil (19 de Abril de 1899) no **Ginásio Paranaense**, antigo Instituto Paranaense no qual estudou. Assim temos, também em 1898, a fundação do Jornal maçônico *Jerusalém*, juntamente com Silveira Netto (outro autor Simbolista, pai do, ex-Professor de Literatura da UERJ, Tasso da Silveira), que irá intensificar seus polêmicos (para a época) discursos anti-clericais. Em 1899 funda o Jornal *A Esphyngé*, mantendo contato com os grupos Esotéricos de Papus e de Jollivet-Castelot (***Groupe Independente de Études Esoteriques*** e ***Association Alchimique de France***, respectivamente), promovendo a idéia da constituição de suas **Escolas Místicas** em terras brasileiras. Este é o primeiro Jornal Ocultista do Brasil, sendo que, não por acaso, fora contemporâneo do efervescente final de século Ocultista europeu, fazendo-o também presente em terras sub-tropicais. Seus discursos anti-clericais, positivo-ortodoxos, as vezes socialistas, além das questões pedagógicas<sup>3</sup> irão margear as obras e artigos de Dario Vellozo, lançados entre 1902 e 1908. Vamos a eles: *Lições de História* (1902), *Escola Moderna* (1903), *Da Instrução Pública* (1904), *No Sólido do Amanhã* (1905), *Derrocada Ultramontana* (1905), *Voltaire* (1905), *Pátria Republicana* (1905), *Compêndio de Pedagogia* (1907), *Moral dos Jesuítas* (1908). Funda seu **Instituto Neo-Pitagórico** (INP) em 1909, onde constrói um grandioso e helenístico *Templo das Musas* (1918), procurando reviver os Cultos da magna Grécia. Publica em 1917 os estatutos do INP, atraindo inúmeros Iniciados... Mais tópicos relevantes em sua vida, no que diz respeito a este artigo, trataremos mais adiante.

Assim temos a obra *Lições de História*. Ela divide-se em seis Partes: **Pré-História; História Antiga; Antiguidade Clássica; Idade Medieval**<sup>4</sup>; **Tempos Modernos**; e **América**, que são, por sua vez, subdivididas em 38 Lições. Nota-se uma predileção pela **História Antiga** e pelos temas de ordem **Pagã**, isso também observável quando Dario for tratar da História da **América**. Na Biblioteca Nacional (B.N.) do Rio de Janeiro, encontram-se disponíveis para consulta a 3ª (de 1918, tendo sido subsidiada pelo Governo do Estado do Paraná) e a 7ª edição do livro (a que avaliamos aqui, publicada pelo INP de Curitiba), não havendo distinções maiores entre as duas. Outras obras pedagógicas de

---

<sup>3</sup>Visto que também fora Professor de História na Escola Normal de Curitiba, formando futuros Educadores.

<sup>4</sup>Os títulos e sub-títulos dos capítulos procuro seguir em *fac-simile*, sem alterações.

Dario Vellozo, publicadas no período, não puderam ser encontradas no Rio de Janeiro, a não ser o ótimo *Compêndio de Pedagogia*,<sup>5</sup> analisado em um outro artigo.<sup>6</sup> Tratemos, por agora, de discutir o *Lições de História*, em seus caracteres únicos e distintos no que diz respeito ao trato do **Misticismo** em diálogo com a **História**, fruto da mente criativa e visionária de Dario Vellozo, sabendo-se que sua primeira edição é de 1902. Publicado numa época em que não tínhamos nenhum definitivo *Projeto Pedagógico* de ordem Nacional, este era apenas mais um recurso das muitas práticas pedagógicas regionais buscadas pelos Estados da nova Federação.

Entre as Lições do livro, nota-se que Dario Vellozo segue o rumo da *Historiografia Tradicional* ao realizar a divisão de seus estudos a partir da **Pré-História** e chegando, por fim, nos **Tempos Modernos**. A *História Contemporânea*, embora não citada em nenhuma Lição pelo autor, é identificada pelo mesmo como iniciando-se em 1789. Estes fatores levam a crer que Dario Vellozo tinha plena noção daquilo que dissertava, apesar de sua obra não possuir relevância no âmbito Nacional (apenas no Regional) ou não possuir mais que 136 páginas. Ele, para escrevê-la, consultara os seguintes autores (relacionados ao final do livro): Charles Seignobos (em suas *Histórias das Civilizações*<sup>7</sup>) e Nicolau Estévanez (*História da América*<sup>8</sup>), sendo apenas alguns dos pesquisadores que lhe serviram de instrumento. Outros autores nos serão apresentados no decorrer do livro e, essencialmente, deste artigo. Vejamos, portanto, quais as Lições:

Na Lição I, temos o início da **Pré-História** com uma pequena Introdução ao Estudo da História.<sup>9</sup> No que diz respeito ao período analisado, Dario Vellozo faz referência aos estudos arqueológicos de Mortillet. De importante a ressaltar nesta Lição, temos uma referência às pesquisas Pré-Históricas realizadas no Brasil pelo Dr. Peter Wilhelm Lund (dinamarquês) em Lagoa Santa (MG) na primeira metade do Século XIX, um Sítio Arqueológico existente até os dias atuais, assim como as explicações místicas para a origem do homem têm início nesta primeira Lição. Algumas hipóteses são levantadas por Dario Vellozo, como a que questiona se o homem teria uma origem *monogenista* (uma

---

<sup>5</sup>VELLOZO, Dario. *Compêndio de Pedagogia*. Curitiba: Governo do Estado de Paraná, 1907.

<sup>6</sup>Publicado na Internet, junto à Página dos Estudantes de História da Universidade Estadual de Londrina (UEL), Paraná, em [http://www.uel.br/ca/historia/conhecerhistoria/outras/simbolismo\\_na\\_educacao.htm](http://www.uel.br/ca/historia/conhecerhistoria/outras/simbolismo_na_educacao.htm).

<sup>7</sup>SEIGNOBOS, Charles. *História Comparada dos Povos da Europa*. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio, 1945; SEIGNOBOS, Charles. *Histoire Ancienne Narrative et Descriptive de l'Orient et de la Grèce*. Paris: Lib. A. Colin, 1924; SEIGNOBOS, Charles. *Histoire de la Civilisation Ancienne... Orient, Grèce, Rome*. Paris: Masson et Cie., 1910; SEIGNOBOS, Charles. *Histoire de la Civilisation in Moyen Age et dans les Temps Modernes*. Paris: Masson et Cie., 1910; SEIGNOBOS, Charles. *Histoire de la Civilisation Contemporaine*. Paris: Masson et Cie., 1908; SEIGNOBOS, Charles. *Histoire de la Civilisation dans l'Antiquité jusqu'au Temps de Charlemagne*. Paris: G. Masson, 1890; entre outras encontradas na Biblioteca Nacional, mas não relacionadas.

<sup>8</sup>ESTÉVANEZ, Nicolau. *Resumo da História da América*. Rio de Janeiro: H. Garnier, s.d.

<sup>9</sup>Em negrito publico os sub-títulos das Lições (Pré-História, História Antiga, Idade Medieva, etc, etc), já sublinhados são os próprios títulos das Lições.

única origem) ou *poligenista* (diversas origens), como ditam as “Tradições Esotéricas” citadas por ele (VELLOZO, Dario. 1949, p. 06).

A seguir, temos os estudos a respeito da **História Antiga** (Antiguidade Oriental) com a Lição II: Egípcios. Aqui temos uma Lição, da qual podemos dizer, que Dario Vellozo esteja habituado a tratar. Nem que seja de forma **Mística**, já que o mesmo era um **Ocultista** dos mais representativos no Brasil. Um exemplo a se destacar seria o ótimo Jornal **Ocultista A Esphynge**, inaugurado pelo próprio em 1899, onde inicia seus contatos com o cenário **Esotérico** europeu através de Papus (*Martinismo*), Philéas Lebesgue (*Druidismo*), Helena Pretovna Blavatsky (*Sociedade Teosófica*), etc, etc, todos contribuintes para a sua formação intelectual através da troca e publicação de cartas, textos (traduzidos por *Aramis*<sup>10</sup>), poemas, contos e crônicas. Já na Lição III, temos a referência aos povos Assírios e Babilônios. Embora o autor não cite os primitivos povos mesopotâmicos, ele classifica - erroneamente - a população assírio-babilônica por semítica. Um erro desculpável, dada a época de realização da obra. Outros pontos de destaque nesta Lição seriam o fato de encontrar a prática do **Magnetismo** e da **Terapêutica Oculta** entre os antigos povos assírio-babilônicos, além do exercício da **Astrologia**. Já na Lição IV temos mais uma divagação Mística por parte de Dario Vellozo, ao dissertar a respeito dos Fenícios:

*Comércio e Indústria* - A característica da civilização fenícia é o comércio. Entraram em relações com povos do Oriente e do ocidente: caravanas palmilhavam a Arábia, a Etiópia, a Síria, e ainda, a Pérsia e a Índia; suas proas sulcaram o Mediterrâneo, passaram as *Colunas de Hércules*, foram-se às Ilhas Britânicas, ao Mar Báltico, de onde levavam estanho e âmbar; desceram as costas Ocidentais da África; vieram às plagas da América, - ao México, ao Iucatan, talvez à Bacia do Amazonas (...) (VELLOZO, Dario. 1949, p. 17).

Essas afirmativas não seguem além, talvez por Dario Vellozo desconhecer as suposições a respeito da Pedra da Gávea (RJ) aparentarem ser um antigo Deus Fenício, tese esta sustentada pela **Sociedade Brasileira de Eubiose**. Suposições que, claramente, são de cunho **Místico**, mas que não cabem discutir agora por não tratarem do tema abordado. Mas os debates a respeito da vinda ou não dos Fenícios ao Brasil já eram realizadas no Século XIX, ao ponto de Dario Vellozo ter conhecimento sobre a mesma e citá-las em seu livro. Na Lição V, que vem a seguir, temos mais um povo semítico enfocado pelo autor: os Hebreus. Dario demonstra respeitar este povo ao longo de seu livro, embora fosse um entusiasta das sociedades **Pagãs** como um todo (os judeus não são Pagãos, mas monoteístas). Mas um ponto de interesse ao estudo deste artigo talvez seja a

suposição, encontrada na Lição V, sobre os Egípcios: de que os Sacerdotes egípcios eram monoteístas no interior de seus Templos. Partindo deste princípio, na Lição sobre os Hebreus, temos a origem desta religiosidade a partir de Moisés, que era um antigo Sacerdote egípcio (*Segredos Osirianos*). Tendo conhecimento do monoteísmo sacerdotal no interior dos Templos, Moisés transformou-se, assim, no revelador popular da crença em um só Deus, difundido sua crença monoteísta a partir daí. Outras crenças egípcias passaram a ser interpretadas pelo viés hebraico desse momento em diante, como o *Decálogo* judaico lembra, em diversos detalhes, o *Livro dos Mortos do Antigo Egito*, no que diz respeito aos preceitos Morais. A crença em um só Deus por parte de cada Sacerdote egípcio, sendo que para o povo eram politeístas, concordava com a crença individual de cada um. Ou seja: uma predileção por determinado Deus não implicava em Monoteísmo, na visão dos egípcios, assim como a crença em um Santo não torna o católico num Pagão, evidentemente. Ao menos Pagão no sentido *Lato* do termo eles dizem não ser, já que a crença nos Santos muito tem da Antiga Crença nos Deuses... Já na Lição VI, dando continuidade à **História Antiga**, temos uma matéria não muito comum nos livros didáticos de História dos dias atuais: um estudo sobre os Chineses. Cabe ressaltar que não apenas deixamos de encontrar esta matéria nos livros didáticos contemporâneos, como damos falta da mesma matéria nas próprias Universidades. Assim, outro tema deficiente em nossas Escolas, e em nossas Universidades contemporâneas, seria o que viria denominar a Lição VII: Árias-Hindus. A pré-leitura, de ordem **Esotérica**, de Dario também faz-se presente nesta Lição, já que muito do que é dito nesta matéria dá-se sob a influência direta de Blavatsky. A influência da **Teosofia** é tanta, em sua vida, que ele irá fundar uma Loja desta Sociedade em Curitiba (1919), denominada Nova Crótona. Nesta Lição, outro ponto a se destacar, são as especulações em torno da origem do homem ariano (que muito interessou à Blavatsky, no século XIX), com a citação da obra (como referência de estudo do próprio Dario Vellozo, entre outras) *Les Aryens*, de Zaborowsky. Uma outra obra, pelo viés Ocultista, seria a, citada, *Traité Methodique de Science Occulte*, de Papus. Com este último, um médico francês de renome (Dr. Gerard Encausse), Dario Vellozo chegou a manter contato por carta, recebendo uma Patente Martinista para a América do Sul e tornando-se Supremo Delegado da mesma para esta região, em 1904. Enquanto isso, na Lição VIII, temos uma referência aos povos Iranianos. Nada a se destacar de especial nesta Lição, apenas o fato de ser a última parte da Antiguidade Oriental e o fato de Dario Vellozo relatar as origens do Mazdaísmo, religião dualista de Zoroastro.

Dando continuidade aos estudos da **História Antiga** (agora com a Antiguidade Clássica), temos a Lição IX iniciando os estudos da Grécia, continuando a tratar desta

---

<sup>10</sup>Pseudônimo de Dario Vellozo em sua época de Jornal *O Mosqueteiro*.

região até a Lição XII (cada um dos Capítulos tratará de um aspecto histórico grego). Na Lição IX, por exemplo, Dario trata do Habitat e o Povo, Religião, e da Política e Legislação. Já na Lição X, uma aula a respeito do Período Militar e Guerreiro dos gregos. Na Lição XI, um pequeno tratado sobre a influência da Religião Grega no Oriente, com o título de: Hegemonia Macedônia: os Gregos no Oriente. A Lição XIII trata de explicar aos alunos sobre a Cultura Grega. A se destacar na relação de Dario Vellozo com a Grécia, por seu viés **Místico**, temos o INP, fundado em 1909 pelo próprio.<sup>11</sup> Uma *Sociedade* de caráter **Místico** e **Iniciático**, e que procurava reviver os Cultos Gregos através de diversas festividades. Uma delas, famosa até os dias atuais em Curitiba, seria a Celebração da Primavera com participação de diversos alunos de Curitiba desde a primeira Celebração, em 1912. Uma fantástica *Óde* aos Deuses Clóris e Ceres, representando a fertilidade do solo ao modelo dos antigos **Pagãos** (*Paganus* = raiz etimológica cujo significante é *Semeador do Solo*), por bem dizer, interpretado ao modelo de *Apolônio* (seu pseudônimo no INP). Na Lição XIII, temos o início dos estudos sobre Roma, permanecendo os estudos nesta região até a Lição XVIII. Na Lição XIII, discute-se a Roma Primitiva: os Reis; e A Religião e a Família. A equiparação entre os Deuses Gregos e Romanos é encontrada nesta Lição, demonstrando Dario Vellozo seu interesse em despertar a mente dos jovens para um estudo comparativo. A Lição XIV fala-nos a respeito d'A República: Evolução Democrática, lembrando aos estudantes que, embora derrotada a Realeza (Lição XIII), há o estabelecimento de uma República Aristocrática em Roma. As *Leis Agrárias*, que procuravam regularizar a distribuição de terras na Itália Antiga, são um outro ponto destacado pelo autor nesta Lição. Já na Lição XV, temos uma discussão a respeito das Guerras e Conquistas realizadas pelos romanos. A constituição do Exército por Sêrvio Túlio, dividindo-os em Legiões, e a função Militar na Roma Antiga (suas Guerras, derrotas e conquistas) são destacadas neste capítulo. A ênfase dada à História da Itália talvez deva-se à imigração italiana em Curitiba, algo que se dá desde o último quarto do Século XIX. A mesma ênfase nós poderemos encontrar quando for tratar da História dos povos germânicos, mais adiante. Dando continuidade à História de Roma, temos a Lição XVI com O Triunvirato: Queda da República. A tentativa de se restabelecer as *Leis Agrárias*, por Tibério (133 a.C.) e Caio (123 a.C.), são lembradas, assim como a derrota dos mesmos. Temos também a reação plebéia contra o Patriciato, através da *Guerra dos Escravos* (assim denominada por Dario Vellozo), a partir de 73 a.C., sob a liderança de Espártaco. Após o Triunvirato, temos O Império, que é o título da Lição XVII, com a subida ao Poder de Otávio Augusto. A derrocada de Roma também é lembrada nesta Lição, assim como as

---

<sup>11</sup>E existente até os dias atuais, em Curitiba, com o Templo das Musas ainda de pé no Bairro de Vila Isabel daquela cidade.

arbitrariedades cometidas pela Aristocracia Romana, detentora oficial dos Cultos Religiosos, e pelos Imperadores que surgiram após Augusto, afastando a plebe urbana da religiosidade Pagã e aproximando-a do cristianismo. Outro fator de destaque neste capítulo é a ascensão de Constantino e sua conversão ao cristianismo, decretando o fim de Roma ao mudar a capital político-religiosa para Constantinopla (em 330 d.C.). Dario Vellozo diz que o esvaziamento de Roma por Constantino contribuiu para sua queda, em 476 d.C. Já na Lição XVIII, Dario discute a respeito da Cultura Romana. A influência grega em Roma é evidenciada por ele, assim como destaca que o único governante que procurou difundir uma *Arte Romana* fora Otávio Augusto. Os gregos foram classificados por Dario Vellozo como *originais* e *estetas*, enquanto os romanos, seus admiradores, eram uns *práticos* e *utilitários*, fazendo uso da Arte e da Religião grega para seus fins.

A **Idade Medieval** inicia-se na Lição XIX, na visão de Aramis, com um estudo a respeito de Jesus e o Cristianismo. A se ressaltar: o fato do autor identificar o **Culto de Jesus** em associação com o milenar **Mito Solar**, nas suas origens primitivas (**Gnosticismo**), além de destacar a transformação da mesma religiosidade em associação com o Estado (uma prática comum entre os romanos há séculos antes do cristianismo) após sua ascensão em 379 d.C., com Teodósio. Na Lição XX, tem-se o início da discussão sobre Os Bárbaros. Dario Vellozo deixa claro a seus alunos que os “bárbaros” eram aqueles que os gregos denominavam como “os que não haviam sido dominados”. Ou seja: que não falavam a língua grega. Entre os povos “bárbaros”, o autor cita os germanos (escandinavos, teutônicos e góticos), finlandeses, eslavos, suevos, além dos celtas, francos, anglos, saxões, visigodos, ostrogodos, vândalos, etc, etc, identificando a queda de Rômulo-Augusto, em 476 d.C., como decorrência da descida dos “bárbaros” (por excesso de contingência populacional) ao Sul da Europa, chegando ao Norte da África (com os vândalos), mas também identificando o esvaziamento de Roma (ou ascensão do cristianismo ao poder) como causa, após a divisão do Império Romano em Oriental e Ocidental. Os nomes primitivos de alguns dos Deuses germanos aparecem nesta obra, como **Donar** (Thor) ou **Wotan** (Odin). Em resumo: a expansão dos povos do Norte da Europa irão dar origens aos estudos medievais, segundo as palavras de Dario Vellozo, sendo esta uma norma seguida pela História Tradicional até os dias atuais. Dessa forma, a seguir, temos a Lição XXI, tratando da ascensão do Império Bizantino. Neste capítulo podemos observar algumas distinções entre Constantinopla e Roma, com Aramis destacando que, uma das principais funções de Bizâncio, fora guardar e perpetuar a Cultura dos Antigos Povos, resgatada ao Ocidente com a Queda de Constantinopla (em 1453) e que virá dar origem à Renascença. Já na Lição XXII, temos uma alocução sobre os Árabes. Dario os recorda como difusores das Ciências, das Artes e da Filosofia, além de conhecedores da Astronomia (fruto de sua

relação com o passado mesopotâmico), Química, Medicina, História e das “(...) *Artes Malditas*, deixando tratados de Alquimia, Astrologia, Magismo e Terapêutica Oculta, perpetuando no Ocidente as Tradições Ancestrais do Egito e da Caldeia” (VELLOZO, Dario. 1949, p. 77). Assim, as **Tradições Ocultas** da Índia, Egito e Mesopotâmia, povos sucumbidos pelos árabes (após Maomé, 570-632 d.C., com o surgimento do Islamismo), fora continuada, segundo Dario, pelos escritores muçulmanos. A partir daí, na Lição XXIII, temos Os Francos. Com a aliança entre Carlos Magno e o Papa Leão III, sendo que o primeiro recebe o título de Imperador dos Romanos, Dario passa a destacar a ascensão do Império carolíngio. Já na Lição XXIV, temos um pequeno tratado sobre o Feudalismo. Nesta Lição, observa-se um elogio do autor às Ordens de Cavalaria, em suas lutas contra o Islã - via Mediterrâneo (Espanha ao Ocidente e Ásia Menor ao Oriente). Diz que, com a introdução da Cultura árabe no Ocidente, há o delineamento de um novo Ciclo Histórico, algo também proclamado pela Historiografia Tradicional. Este novo *Ciclo Histórico* pode ser identificado na Lição XXV, onde Dario disserta sobre a ascensão da Burguesia e Realeza. Identificando as rivalidades existentes entre os servos, a comuna, os burgos, a aristocracia, e a realeza, ele procura evidenciar as mudanças dos aspectos sociais medievais a partir destes princípios. Assim, também observamos a citação da formação das Monarquias entre os séculos XII e XIV, além da queda de Constantinopla (1453), que ele identifica como marco final para a Idade Média. Assim, a fuga dos turcos levou os sábios gregos para a Itália, trazendo consigo a Antiga Cultura Pagã perdida, e estimulando a Renascença. Esse estímulo à Civilização tanto ressalta Dario Vellozo, que este fora o título de sua Lição XXVI. A profusão dos Santos seria uma das características deste período, embora Dario não procure realizar uma análise mais profunda deste aspecto. Essa talvez seja uma das dificuldades da História Universal, pois sua generalização, por muitas vezes, deixou de tratar de diversos assuntos também relevantes no estudo da História, como um todo. Neste período, Dario também destaca a Inquisição como um elemento dos novos tempos, assim como o resgate do Direito Romano e das Artes, pelo Ocidente, após a queda de Constantinopla.

Com a Lição XXVII, os **Tempos Modernos** tornam-se o viés da análise de Aramis. Os Descobrimientos Marítimos intitulam esta Lição, sendo que devemos destacar a ênfase de Dario à chegada dos Vikings na América antes de Cristóvão Colombo,<sup>12</sup> assim como a ascensão dos Reinos de Portugal, Bretanha e Espanha. Como a saída para o Leste encontrava-se impedida pelos turcos, a única saída seria o Sul e o Oeste. Eis a busca pelas novas rotas marítimas que levam à (re-) descoberta da **Vinelândia** (como fora chamada a

---

<sup>12</sup>Bjarne, em 986 d.C., filho de Herjult, e Leif Ericksson, filho de Erick, o Vermelho, ainda em fins do século X e seguindo a mesma rota.

América pelos nórdicos, no século X). Na Lição XXVIII, temos a Renascença, onde Dario indica a influência dos letrados e artistas da Antiga Bizâncio sobre o Ocidente, sendo que “a vulgarização do papel e da imprensa facilitou o disseminar dos trabalhos gregos” (VELLOZO, Dario. 1949, p. 96). Já com a Lição XXIX, temos o início de uma discussão a respeito da Reforma. Nesta Lição, a veia anti-clerical de Dario aflora. Critica a riqueza da Igreja de Roma que, através da cobrança das indulgências, gera a revolta de Martinho Lutero, traduzindo a Bíblia para a *vulgata* (ou língua do Povo) na Alemanha, inaugurando o protestantismo, e contando com o apoio de diversos Cavaleiros e Príncipes alemães, além do povo, cada vez mais hostis ao clero italiano. Sua veia **Mística** aflora novamente com a Lição XXX, quando procura enfatizar os Templários através da Reação Católica. A fundação da *Companhia de Jesus* por Inácio de Loiola (1540) é o ponto de partida da crítica de Dario ao jesuitismo. Ele deixa bem claro esta sua faceta através do Jornal Simbolista e Científico *O Cenáculo* (1895-97), onde seus artigos buscavam defender a inocência primitiva dos índios contra os impropérios dos jesuítas, acusados por ele de acumularem fortunas e de objetivarem criar uma **República Teocrática** na América às custas de suas riquezas. Essas polêmicas irão repercutir, também, por diversos outros jornais do Paraná, sendo Dario identificado como um anti-clerical a partir de então. Na Lição XXXI, Dario trata da Espanha-Portugal-Holanda, deixando claro que tal capítulo serve como complemento aos estudos (realizados em sala de aula) sobre o domínio holandês no Brasil. Seu envolvimento com a Maçonaria do Paraná o posicionava a favor das “liberdades”, proclamadas pelos revolucionários franceses, sendo esta questão observada nessa Lição. Essa visão Universalista do mundo, aliás, o acompanharia até o leito de morte. Assim, na Lição XXXII, temos estudada a Revolução Francesa. A se enfatizar, as disputas entre os jacobinos e os girondinos (assassinados pelos primeiros), em 1793. Talvez encontremos esta mesma representação no Brasil, com as disputas entre Federalistas e Legalistas no ano de 1893, no Brasil (100 anos depois, numa “coincidência” bastante suspeita), sendo que Dario posicionou-se ao lado dos Legalistas de Floriano Peixoto (considerando os Federalistas “reacionários”) que, assim como os jacobinos (ou Legalistas, no Brasil), assassinaram os inimigos, também republicanos, girondinos (ou Federalistas, no Brasil).

A partir da Lição XXXIII, tem-se início ao tópico de **América** do livro, com América Primitiva. A influência da leitura de Nicolau Estévanez é ressaltada por Dario. Ele lembra da existência de povos neste continente antes da chegada de Colombo e Cabral, como os Botocudos e os Tupis (no caso do Brasil). Seus Teoremas **Místicos** novamente insurgem nesta Lição, ao dissertar sobre algumas características coincidentes entre os egípcios e orientais com os povos do México e do Peru. Dario ressalta, em letras garrafais,



que “(...) todo o continente deu origem a uma flora e a uma fauna coroada por uma raça humana”(VELLOZO, Dario. 1949, p. 116), sendo esta uma Teoria que o aflige e instiga, no sentido de investigar, pelo viés **Místico e Histórico**, a **História Universal**. Os Templos de Iucatan, no Peru, são exemplos de monumentos tão ou mais antigos quanto os Egípcios e Mesopotâmicos, encontrados no Oriente, e destacados por Dario. Dessa forma, ele segue a teoria Teosofista da existência de um grande *Continente Perdido*, que unia a América e a África, denominado **Lemúria**, e que depois dará lugar à **Atlântida**, proclamada por Platão. Desta forma, segundo a interpretação de Dario (encontrada nesta Lição), os povos do Egito e do México pré-colombiano seriam os mesmos, assim como os do Peru, Mesopotâmia e Caldéia. As afinidades culturais e religiosas (como a construção de pirâmides) entre estes povos explicariam-se dessa forma, na sua opinião. Assim, na Lição XXXIV, temos a ênfase à Civilização dos Incas, onde Dario declara que a História do Peru somente passa a existir a partir dos Incas, sendo que tudo antes deles era ignorado. Ele identifica os monumentos como anteriores aos povos Incas. Mistérios estes que margeiam, mais uma vez, sua obra. Na Lição XXXV, disserta-se a respeito da Civilização Mexicana. Mais divagações sobre os povos pré-colombianos, com referências aos Astecas. Já na Lição XXXVI, temos a Exploração e Conquista da América discutida. A respeito desta Lição, destaca-se o desdenhar pela ocupação do homem europeu na América, sendo que Dario defende os habitantes aqui já existentes (povos pré-colombianos em geral), assim como enfatiza o erro pelo uso da mão-de-obra africana na América. Na Lição XXXVII, discute-se a Independência Norte-Americana, enfatizando-se a imigração puritana da Inglaterra para a América do Norte em razão da perseguição religiosa na Europa. A seguir, a Lição XXXVIII, sendo a última parte desta pequena obra de 136 páginas, discute a Independência Sul-Americana, com Dario classificando-a como uma forma de permanência da Independência Norte-Americana nos outros países da América. Assunto polêmico e que abstrai, em seu conteúdo, das particularidades regionais de cada país americano, embora a Independência Estado-Unidense possa ter servido de exemplo a diversos desses países.

Aqui temos, assim, o final desta obra. Críticas podem ser feitas, mas jamais deveríamos esquecer sua pequena contribuição à formação de uma Pedagogia Nacional, partindo do Regional. Os interesses Místicos de Dario Vellozo, antes de atrapalhar, tornam o *Lições de História* num livro completamente original. E esta fora a ênfase deste artigo, como um todo... Sua vida, tratada de forma superficial aqui, ainda tem muito a ser estudada no que diz respeito à **Formação Intelectual** do mesmo. E esta será minha tarefa nos breves estudos de Mestrado, tornando minha motivação ainda maior neste sentido.

## UMA IMAGEM VALE MAIS QUE MIL PALAVRAS!\*

Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Regina Maria da Cunha Bustamante

Laboratório de História Antiga (LHIA) / UFRJ

Programa de Pós-Graduação em História Comparada (PPGHC) / UFRJ

rbustamante@ifcs.ufrj.br

### **Introdução**

As imagens sempre acompanharam o homem, desde o tempo das cavernas, com as pinturas parietais, até a atualidade, com a profusão de imagens pela televisão, cinema, vídeo, **dvd**, jogos eletrônicos, **internet**, história-em-quadrinhos, cartazes, murais, **outdoors**, fotografia convencional e digital, celulares com dispositivos fotográficos... Paradoxalmente, a nossa sociedade, em sua sede de imagem, aproxima-se das sociedades antigas, onde o uso da imagem estava também generalizado: na cerâmica, nas estátuas, nos baixos e alto-relevos, nas pinturas, nos mosaicos, nas moedas, nos amuletos, nos adornos... Em uma época, em que o domínio da escrita era privilégio de poucos e os documentos escritos tinham uma circulação restrita, a imagem constituiu-se em uma forma de comunicação com maior amplitude. Inserir-se ainda, e muito mais profundamente que os textos escritos, na vida cotidiana do mundo clássico, recontando narrativas míticas, nas quais se apresentavam deuses ou reis, mas também familiarizando seus integrantes uns com os outros através de representações de situações vivenciadas e idealizadas. Contemplando ou fabricando-a, cotidianamente as sociedades antigas a utilizavam, decifravam e interpretavam. Mas, como trabalhá-la para as sociedades antigas?

### **1. História Antiga e Imagem: em perspectiva**

A relação entre os estudos sobre a Antigüidade Clássica e a imagem foi marcada por diferentes atitudes, condizentes com o processo de construção do saber histórico

---

\* Conferência apresentada na mesa redonda “Ensino de História e Fontes Documentais” do V Encontro Nacional “Perspectivas do Ensino de História: Sujeito, Saberes e Práticas”, ocorrido no período de 26 a 30 de julho de 2004 na UERJ e promovido pelo Grupo de Trabalho de Ensino de História da ANPUH.

acerca da sociedade greco-romana. Até, pelo menos meados dos anos 1960, a História se construía através dos textos escritos com os quais o historiador se sentia mais à vontade<sup>1</sup>. As imagens eram consideradas quase como “ilustrações”, quer de fatos históricos, quer da “vida cotidiana”, reduzindo-as à condição de confirmar ou não um texto escrito<sup>2</sup>. Tradicionalmente, os historiadores da Antigüidade utilizavam a documentação, originária da Arqueologia, para extrair uma informação pitoresca sobre a vida privada e a arte, visando apenas complementar e/ou ilustrar a história “real”, advinda da documentação escrita (ver críticas a esta postura em Meneses<sup>3</sup> e Trabulsi<sup>4</sup>). Assim, durante muito tempo, este tipo de documentação foi o preferencial dos historiadores da Antigüidade e, aos arqueólogos, cabiam as tarefas de localização, descrição e datação dos artefatos da cultura material.

A partir de meados dos anos 1960, surgiram novas perspectivas de abordagem da imagem. A concepção de História da Arte de Panofsky<sup>5</sup> apresentou a preocupação com a relação entre imagem e mensagem, o que mais tarde confluirá para o âmbito da “iconologia”: estudo da imagem como “texto” permeado de códigos culturais construídos socialmente pela correlação dos seus elementos icônicos, pois, apesar da imagem ser uma maneira de se reconhecer e se elaborar o dado sensível<sup>6</sup>, não há um isomorfismo com a “realidade”. Historiadores, antropólogos e arqueólogos, participando das discussões referentes às Ciências Humanas, ao tratarem de problemas ligados a teoria, métodos e técnicas dos seus respectivos saberes, levantaram questões sobre a comunicação social, a circulação e os significados das mensagens. Ao estudar a documentação imagética, procura-se encontrar a mensagem possível dos discursos imagéticos, na medida em que são considerados como um ato de comunicação. Os historiadores da Antigüidade, que já tinham a prática do diálogo multidisciplinar, sentiram a necessidade de se aproximarem das teorias da Comunicação e da Semiótica

---

<sup>1</sup> GASKELL, J. História das imagens. In: BURKE, P. (org.). A escrita da História; novas perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 1992. p. 237.

<sup>2</sup> METZ, C. A análise das imagens. trad. L. C. Lima e P. V. Siqueira. Petrópolis: Vozes, 1973. p. 12-13.

<sup>3</sup> MENESES, U. B. de. A cultura material no estudo das civilizações antigas. In: ANAIS DO I SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA ANTIGA. Pesquisas, problemas e debates. João Pessoa: Imprensa Universitária, 1984. p. 34-42.

<sup>4</sup> TRABULSI, J. A. D. Elementos para uma crítica da leitura semiológica das representações na cerâmica grega antiga. CLÁSSICA 3: 181-190, 1990.

<sup>5</sup> Edição original em inglês é de 1955. Edição brasileira recente: PANOFSKY, E. Significado nas artes visuais. São Paulo: Perspectiva, 1991.

<sup>6</sup> THEML, N. Linguagem e comunicação: ver e ouvir na Antigüidade. In: THEML, N. (org.). Linguagens e formas de poder na Antigüidade. Rio de Janeiro: Mauad / FAPERJ, 2002. p. 17.

ao trabalharem as imagens como uma linguagem<sup>7</sup>, reforçando, assim, a relação entre imagem e mensagem. Nesta perspectiva, a cultura material e as imagens produzidas pelas sociedades antigas são consideradas suportes de informação (documentos históricos) sobre a sociedade que as produziu e consumiu, procurando construir, a partir delas, novos problemas e objetos de pesquisa, o que frutificou em temas como gênero e espaço, dentre outros. As imagens deixaram de ser meras ilustrações e tornaram-se tão importantes quanto os textos escritos. Para tanto, o historiador deve deixar de ser um “*analfabeto visual*”<sup>8</sup>. Ainda mais no caso da Antigüidade, quando havia muitas sociedades ágrafas, a comunicação era predominantemente oral, a cultura escrita estava restrita à elite<sup>9</sup> e sobreviveram vestígios escritos apenas de alguns períodos e sociedades<sup>10</sup>. Há de se considerar também que, diferentemente das fontes escritas, evidencia-se um significativo aumento na quantidade de informação arqueológica, favorecendo novas abordagens da História, pautadas em outros interesses, e que ocasiona a formulação de novas problemáticas. Como, então, deixar de trabalhar com um tipo de documentação que se encontra disseminada de uma forma mais ampla seja em termos espaço-temporais, seja em termos sociais, seja em termos até meramente numéricos? Estudando um período histórico em que a documentação escrita é extremamente lacunar, bem diferente da situação contemporânea em que o historiador se vê às voltas com uma massa documental avassaladora, seria um contra-senso não dialogar com a documentação de natureza imagética. Hartog<sup>11</sup> já atentara que o classicista tem o difícil desafio de enfrentar a heterogeneidade documental:

“(...) um texto, uma escavação, uma imagem são ‘discursos’ diferentes, cada um seguindo sua trilha própria, com sua lógica particular, que, no entanto, precisam ser entrecruzados em algum lugar. Tarefa bastante delicada, tendo em vista que o texto, a escavação e a imagem são, cada qual a seu modo, múltiplos, complexos e conheceram, segundo o ritmo de diferentes temporalidades, mudanças e variações. Eis o que implica ser historiador da Antigüidade – ou a

---

<sup>7</sup> JOLY, M. Introdução à análise de imagens. trad. M. Appenzeller. Campinas: Papirus: 1997. p. 48 (Col. Ofício de Arte e Forma)

<sup>8</sup> BURKE, P. Visto y no visto: el uso de la imagen como documento histórico. Barcelona: Crítica, 2001.

<sup>9</sup> BOTTERO, J., MORRISON, K. **et alii**. Cultura, pensamento e escrita. São Paulo: Ática, 1995; BOWMAN, A., WOOLF, G. (org.). Cultura escrita e poder no mundo antigo. São Paulo: Ática, 1998; CAVALLO, G., CHARTIER, R. (org.). História da leitura no mundo ocidental. São Paulo: Ática, 1998.

<sup>10</sup> FINLEY, M. I. O estudioso da história antiga e suas fontes. **In:** \_\_\_\_\_. História Antiga: testemunhos e modelos. São Paulo: Martins Fontes, 1994. p. 11-35 e 144-148. (Col. O Homem e a História)

<sup>11</sup> HARTOG, F. História Antiga e História. **In:** \_\_\_\_\_. Os antigos, o passado e o presente. trad. S. Lacerda **et alii**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003. p. 195.

tarrafa impossível de situar-se, com acuidade e finura, na encruzilhada de múltiplas competências.”

## 2. LHIA enfrentando o desafio da imagem: banco temático de dados imagéticos

Condizente com esta nova abordagem sobre a imagem, o Laboratório de História Antiga (LHIA) da UFRJ elaborou o **PROJETO IMAGEM & HISTÓRIA ANTIGA CLÁSSICA**, que objetiva a construção, sistematização, organização e disponibilização de um acervo documental especializado em imagens da Antigüidade Clássica (Grécia e Roma), acessível em meios digitais (**CD-Rom e internet**)<sup>12</sup>. Este acervo se constituirá de um banco de dados imagéticos, tendo inicialmente como suportes: a cerâmica grega e os mosaicos romanos, que serão organizados a partir de quatro eixos temáticos: gênero, espaço doméstico, espaço rural e espaço urbano. A formação deste banco de dados implica em uma abordagem multidisciplinar, pois envolve e amplia o diálogo desta natureza ao criar um espaço conjugando matrizes teórico-metodológicas da História Antiga, Arqueologia, História da Arte, Comunicação, Semiótica e Informática.

A digitalização de acervos vem sendo alvo de diversas instituições voltadas para o ensino e a pesquisa. Os meios digitais se apresentam como aliados na preservação e divulgação das fontes de informações históricas, em qualquer suporte. No Brasil, em relação à documentação imagética da Antigüidade, este trabalho está para ser feito. Há os acervos do MAE (Museu de Arqueologia e Etnologia da USP), do Museu Histórico Nacional (coleção de antigas moedas) e do Museu Nacional da UFRJ, que foram focos de alguns estudos acadêmicos<sup>13</sup>. No exterior, os historiadores e arqueólogos realizam, desde o século XIX, a catalogação, classificação e publicação de imagens através do **Corpus Vasorum Antiquorum (CVA)**, das publicações do J. D. Beazley, do **Lexicon**

---

<sup>12</sup> O LHIA sempre esteve aberto às novas tecnologias: o site [www.lhiaufrj.com.br](http://www.lhiaufrj.com.br), a colaboração na revista eletrônica Hêlade ([www.heladeweb.net](http://www.heladeweb.net)) e a editoração eletrônica da Gaia ([www.ifcs.ufrj.br](http://www.ifcs.ufrj.br)). Assim, utilizando-as e dominando-as, divulgamos e promovemos os estudos sobre as sociedades antigas. A produção do banco de dados imagéticos, acessível por meios digitais, é, portanto, uma extensão desta prática do LHIA, consolidando o emprego dos meios digitais como forma de geração de informações para o ensino e a pesquisa.

<sup>13</sup>Ver THEML, N. Editorial. PHOÏNIX 2: 9-15, 1996. Devemos destacar que existem trabalhos referentes à imagética greco-romana e, mais especificamente com peças do acervo da reserva técnica do Museu Nacional do Rio de Janeiro, desenvolvidos pela equipe do MAE-USP, pesquisadores da USP (Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Haiganuch Sarian e Prof. Dr. Norberto Luiz Guarinello) e da UNICAMP (Prof. Dr. Pedro Paulo de Abreu Funari). Há outros historiadores brasileiros da Antigüidade, que utilizam documentação iconográfica, tais como: Prof. Dr. Ulpiano Bezerra de Meneses da USP (afrescos da Ilha de Delos), Prof. Dr. Ciro Flamarion Santana Cardoso da UFF (representações do culto funerário egípcio raméssida) e Prof. Dr. Fábio Vergara da UFPel (o músico na cerâmica grega), dentre outros.

**Iconographicum Mythologiae Classicae** (LIMC) e do Bulletin de l'Association International pour l'Étude de la Mosaïque Antique (AIEMA). O LHIA, ao propor a constituição de um acervo imagético temático, apresenta algo original, não apenas no que concerne aos centros brasileiros de estudos clássicos, mas também por ser uma tarefa ainda incipiente em termos de arquivos imagéticos em âmbito mundial. Todos os esforços no sentido de sistematizar **corpora** imagéticos até hoje foram em direção ao tipo dos suportes materiais (CVA com cerâmica e AIEMA com mosaicos) e aos temas religiosos e mitológicos (LIMC). O presente banco de dados diversificará os suportes das imagens (cerâmica grega e mosaicos romanos, inicialmente) e introduzirá novas temáticas (gênero, espaços urbano, rural e doméstico), condizentes com uma abordagem historiográfica mais social e cultural. Um acervo formado exclusivamente com este tipo de documentação é inovador e fará do LHIA / UFRJ um centro ainda mais atualizado de ensino, pesquisa, de produção, de conservação e de usos diversificados de material imagético para professores, alunos e pesquisadores em História e de outras áreas afins de conhecimento.

O formato do banco de dados do LHIA segue uma ficha básica, que serve como modelo para armazenamento das informações. Para a definição desta ficha, foi fundamental a prática da equipe do LHIA em trabalhar este tipo de documentação<sup>14</sup>, o que permitiu a modelagem e normatização do banco de dados. Esta ficha contém informações de identificação da imagem (o suporte no qual está contida; a forma deste suporte que indica o seu uso social; estilo da imagem; dimensões; proveniência; datação; autoria e acervo onde se encontra atualmente a peça); a reprodução da imagem procurando sempre que possível apresentar todas as imagens nos objetos selecionados, ou seja, toda a superfície de cada objeto e as imagens nela confeccionadas, uma vez que o artista cria o tema / mensagem de forma global e de acordo com a forma da superfície e os esquemas de composição conhecidos; a descrição das imagens reproduzidas;

---

<sup>14</sup> Especificamente sobre o trabalho com imagens pelo LHIA, houve, em novembro de 1998, a realização de um **workshop** sobre “Imagem e História Antiga”, com participação de pesquisadores brasileiros, voltado para o aperfeiçoamento teórico-metodológico dos pesquisadores (professores, pós-graduandos e graduandos) em termos de análise iconográfica. Neste mesmo ano, professores e pós-graduandos do LHIA participaram do livro “História & Imagem”, organizado pelo Prof. Dr. Francisco Carlos Teixeira Da Silva. O LHIA reúne um grupo de professores, pós-graduandos e graduandos que estudaram e estudam imagens, resultando em trabalhos acadêmicos, livros, artigos de revistas, comunicações... Assim sendo, o LHIA já possui um acervo imagético considerável, advindo das pesquisas de sua equipe, bem como a experiência no manuseio da documentação desta natureza, possibilitando, com grande destreza, a formação do acervo proposto no presente projeto. E mais, há condições para a constante alimentação e ampliação de dados imagéticos através das pesquisas, que continuam a ser efetuadas pela sua equipe.

palavras-chaves que auxiliem num cruzamento de dados; e, por fim, as referências bibliográficas relacionadas a cada uma das imagens do banco de dados. Determinada a ficha, está ocorrendo a conversão dos dados organizados: digitalização das imagens impressas de livros pertencentes à equipe do LHIA, importação de imagens já digitalizadas também advindas das pesquisas do LHIA e preenchimento dos campos da ficha básica. Deve-se ressaltar que a ficha é um protótipo, podendo ser aperfeiçoada no decorrer da alimentação do banco de dados. A título de exemplificação, apresenta-se uma das fichas:


Microsoft Access - [Iconografia e História Antiga Clássica]

Arquivo Editar Exibir Inserir Formatar Registros Ferramentas Janela Ajuda

**Dados Técnicos**

<b>Temática</b>	Espaço rural, espaço doméstico e gênero	<b>Autoria</b>	
<b>Suporte</b>	Mosaico	<b>Proveniência</b>	Sala em abside da residência romana, Cartago
<b>Tipo/Forma</b>	Opus tessellatum	<b>Período</b>	Fins do século IV
<b>Estilo</b>	figurativo policromático com fundo branco	<b>Coleção</b>	Museu do Bardo (Tunísia)

**Reprodução da documentação iconográfica**



**Descrição**

A título de exemplo, faixa central: um homem, vestindo túnica curta e polainas, carrega saco nas costas dirigindo-se para a direita atrás de um cavalo em trote montado por um homem com túnica longa; construção amuralhada com arcada e duas torres quadrangulares laterais e um portão central, no seu interior, palmeira, edifício quadrangular, edifício circular grande e três circulares menores com chaminés fumegantes; falha no mosaico. Um homem com uma mão esticada para frente e a outra segurando as correias dos dois cães galgos, um deles zebreado examinando o solo e outro castanho escuro com a face voltada para trás (esquerda); um homem com a cabeça voltada para trás (esquerda) vestindo uma túnica curta arregaçada até a cintura, calças e polainas segura numa das mãos um bastão e no ombro carrega uma rede; acima, um volume.

**Referências Bibliográficas**

MERLIN, A. La mosaïque du seigneur Julius. Bulletin Archéologique du Comité des Travaux Historiques et Scientifiques: 95-114, 1921;  
ROSTOVTSSEFF, M. Histoire économique et sociale de l'Empire Romain. trad. O. Demange. Paris: Robert Lafont, 1988 (1925). pp. 564 (n. 103) e 626 (n. 6). (Coll. Bouquins, dir. G. Schoeller);

Registro: 1 de 2 de 59

Modo Formulário

NUM

Iniciar

14:48

Para auxiliar o usuário do banco, haverá uma introdução sobre os suportes trabalhados (cerâmica e mosaicos) atentando para sua história, características e usos sociais nas sociedades antigas, um glossário com os termos técnicos e um mapa mostrando os locais de proveniência dos artefatos.

Um banco de dados imagéticos pressupõe trabalhar em um novo campo de atuação do historiador, o das imagens, ultrapassando o seu caráter meramente estético ao considerá-las um objeto de pesquisa ou mesmo um suporte de informações para a criação de novos objetos. Seu poder de apresentação e de difusão se amplia com o uso

de meios digitais, explorando melhor as peculiaridades da imagem, que atraem o usuário, e tornando mais acessível este tipo de documentação a um maior número de pessoas. A natureza imagética dos dados confere-lhe originalidade, importância e interesse por: serem relevantes ao estudo das sociedades antigas, entretanto, pouco trabalhados; serem de difícil acesso no nosso país; apresentarem dados sobre a vida cotidiana (trabalho rural, pesca, espetáculos, crenças religiosas...) e grupos sociais “excluídos” (mulheres, trabalhadores, crianças...) das sociedades antigas, permitindo analisar aspectos não privilegiados pela documentação textual, que abordava preferencialmente os campos político, militar e filosófico, a partir de uma ótica da elite, que dominava e usava majoritariamente o código escrito, cuja circulação era bem mais restrita que a das imagens. Além disso, o presente projeto responde a uma demanda do saber histórico em nível escolar específico do Rio de Janeiro<sup>15</sup>, pois História Antiga, infelizmente, não é estudada no ensino médio no nosso estado, já que não consta do conteúdo programático do seu vestibular. Sem dúvida, a existência de um banco de dados, acessível em meios digitais, terá um efeito multiplicador e dinamizador nas atividades de ensino e pesquisa em História Antiga. Somam-se a isto, as temáticas escolhidas e a forma de apresentação do banco de dados imagético como outros fatores inovadores e de atração para os futuros usuários. Assim, o banco de dados imagético – seja na **internet**, seja no **CD-Rom** – seria um recurso novo e útil tanto ao professor quanto ao aluno, pois ampliaria a compreensão sobre as sociedades clássicas, oferecendo uma perspectiva diferente e uma abordagem atraente.

A fácil disponibilização de dados de uma forma organizada e dinâmica incentiva tanto o ensino como a pesquisa. Trata-se de modificar o conceito da informação em História, conferindo a todos os interessados meios de acessar essa informação e enriquecendo-a a partir de um acervo fundamentado na relação Imagem – História Antiga Clássica. Assim, contribui-se de forma original ao saber histórico e à sua difusão. Um banco de dados possui sempre um caráter dinâmico. Especificamente sobre a Antigüidade, sempre podem ser acrescentadas novas informações, advindas da publicação e divulgação das descobertas arqueológicas. Além dos novos exemplares de

---

<sup>15</sup> A preocupação do LHIA em estabelecer um diálogo entre a universidade e a escola também se evidencia anualmente no **PROJETO UNIVERSIDADE-ESCOLA**, sob responsabilidade do Prof. Dr. Fábio de Souza Lessa. Durante dois meses, professores, pós-graduandos e graduandos do LHIA realizam oficinas centradas em temas da Antigüidade Clássica em escolas da rede pública. Em 2004, a temática foi



imagens nos suportes trabalhados (cerâmica grega e mosaicos romanos), existem imagens em outros suportes (estátuas, pinturas, vestígios arquitetônicos, moedas, adornos...), que poderão ser tratados, alimentando a base em desenvolvimento. Concomitantemente, poder-se-á ampliar também as temáticas das imagens, tais como sobre o corpo e o trabalho. O projeto produz uma base sólida para futuras inserções em pesquisa, ensino e publicações, servindo assim como um pólo irradiador e fomentador de saber. As fichas do banco de dados poderão servir como subsídio para as eventuais análises interpretativas realizadas pelos usuários do banco, constituindo-se em um rico e fértil material organizado, que incentivará atividades de ensino e futuras pesquisas. O **PROJETO IMAGEM & HISTÓRIA ANTIGA CLÁSSICA** apresenta, portanto, soluções pedagógicas inovadoras com efeitos irradiadores em todos os níveis de ensino (Educação Básica, Graduação e Pós-Graduação).

Para operacionalização deste projeto, obteve-se o auxílio da **webdesigner** Vânia Polly da Silva (bolsista de Apoio Técnico pela FAPERJ e mestranda do Programa de Pós-Graduação em História Comparada – PPGHC / UFRJ), de bolsistas graduandos de Iniciação Científica da FAPERJ (de 2002-2003)<sup>16</sup> e de estagiários do ensino médio do Colégio de Aplicação da UFRJ (desde 2001)<sup>17</sup>, participantes do Programa de Iniciação Científica Jr., que objetiva integrar o aluno do ensino médio do CAp. a grupos de pesquisa das unidades da UFRJ sob orientação de professores / pesquisadores, o que, no caso do LHIA, abarca professores, pós-graduandos e graduandos<sup>18</sup>. Assim, o LHIA envolve, neste projeto, professores, pós-graduandos, graduandos e estudantes do ensino médio não apenas como prováveis usuários do produto final do banco de dados imagéticos, mas como participantes da sua produção. Desta forma, o banco de dados imagético temático relaciona-se duplamente com a pesquisa: por um lado, a criação de

---

“Jogos e Lazer” em vista da realização dos Jogos Olímpicos, cujo interesse foi acentuado por ocorrerem em Atenas.

<sup>16</sup> Eduardo Januário Newton e Marcus Vinicius de Azevedo Miranda.

<sup>17</sup> Em 2001, as estagiárias foram: Fabíola Ortiz dos Santos e Raquel Reine Arenas Gandra. Em 2002, foram Amanda Martins de Brito e Matheus Azevedo Vieira. Em 2003, foi Daniel Ferreira. Em 2004, Júlia Rubim Pimentel.

<sup>18</sup> O projeto tem efetivamente contribuído na melhoria da formação dos estudantes do ensino médio: por um lado, a atuação dos estagiários constitui-se em importante elemento para a execução do banco de dados; e, por outro, a sua participação no projeto leva ao aperfeiçoamento de sua formação, pois trabalham com uma relevante documentação material pouco conhecida, mas que está ganhando um espaço significativo no estudo das sociedades em geral, familiarizam-se os bolsistas com a tecnologia digital, fornece-lhes a experiência em trabalho de pesquisa em equipe e aprendem a preparar e fazer apresentação oral e em painel seja em eventos universitários, seja em eventos escolares. Assim, o projeto,

um **corpus** imagético temático em Antigüidade Clássica na forma de um banco de dados é realizada a partir das pesquisas realizadas pela equipe do LHIA (professores, pós-graduandos e graduandos); e, por outro, fomenta a pesquisa ao dispor dados de forma sistematizada, que poderão ser utilizados como base para novos trabalhos com múltiplos enfoques, conforme o interesse e a formação dos distintos usuários do banco (professores, pós-graduandos, graduandos e estudantes).

## Conclusão

Cultura, autocompreensão e linguagem são importantes mediadores para se entender as diferentes sociedades, suas transformações e interações com outras sociedades, pois as sociedades são realidade em movimento, apresentando uma dinâmica extraordinária e plural. A valorização da dinâmica própria dos “saberes locais”, para utilizar uma expressão de Geertz<sup>19</sup>, e a sua articulação com uma história “local” não significa que exista alguma cultura em estado isolado<sup>20</sup>, pois sendo a identidade fruto da interação de diferentes tradições culturais, a “história local” é também uma “história global”. Neste contexto, as interações culturais implicariam em dinamismo / transformação / alteração/ variação de culturas seja em termos diacrônicos ou sincrônicos<sup>21</sup>. A concepção do “outro” está profundamente associada ao processo de identificação, pois este opera por meio da diferença, produzindo “efeitos de fronteiras”, na medida em que sua consolidação requer aquilo que é deixado de fora: o exterior é constitutivo da identificação<sup>22</sup>. Portanto, o “outro” contribui na construção social da identidade do “eu”. A alteridade permite inferir elementos de identidade cultural, que fazem com que se reconheça como “eu”. Quando se constrói a explicação do “outro”, produz-se a própria identidade.

---

além de oferecer dados imagéticos organizados para melhorar a atividade de ensino, treina profissionais capazes de circular nas novas esferas da informática.

<sup>19</sup> GEERTZ, C. O saber local; novos ensaios em antropologia interpretativa. 4. ed. trad. V. M. Joscelyne. Petrópolis: Vozes, 2001.

<sup>20</sup> LÉVI-STRAUSS, C. Raça e história. trad. I. Canelas. Lisboa: Presença, 1989.

<sup>21</sup> SAHLINS, M. Ilhas de História. 3. ed. trad. B. Sette. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

<sup>22</sup> HALL, S. A identidade cultural na pós-modernidade. 7. ed. trad. T. T. da Silva e G. L. Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

Konder<sup>23</sup> já salientara que, mesmo que se tenha consciência da alteridade do passado, quer dizer, mesmo que se saiba que o passado é um outro, deve-se insistir em debruçar-se sobre ele, porque se percebe que, no movimento que vem dele e que – heterogeneamente – chega ao presente (e o ultrapassa), está a chave para se compreender um pouco melhor os problemas atuais. No aprendizado da História, é sempre o passado do outro que se torna nosso. O que é decisivo, na realidade, é o presente, do qual ninguém pode fugir. Tenta-se conhecer melhor o presente através do estudo da História e da inesgotável diversidade humana, que nela se manifesta. Renunciando à presunção dos julgamentos definitivos e irrevogáveis, empenha-se na observação da dimensão plural da existência dos homens, isto é, no exame crítico e auto-crítico das ações e das especificidades das sociedades humanas. Ao se tentar avaliar o sentido das ações e das aspirações dos nossos “antecessores” – nossos “semelhantes”, ao mesmo tempo tão diversos de nós –, procuramos, de certo modo, dialogar com eles; fazemos um esforço para nos colocarmos nos lugares específicos do passado, onde eles se moviam, mesmo sabendo que os resultados alcançados por essa aventura serão, muitas vezes, precários.

Tal postura coaduna-se com a de Hartog<sup>24</sup>, que defende justamente a *“manutenção desse jogo do mesmo e do outro, com sua sucessão de problemas e sua história, com suas tensões e suas reviravoltas”*, o que faz com que os antigos despertem interesse no presente por serem paradoxalmente *“nem mesmo, nem outros e, ao mesmo tempo, um e outro”*. O estudo da História Antiga Clássica desenvolve indubitavelmente uma perspectiva de alteridade espacial e temporal, que é operada com a intenção de projetar uma reflexão sobre nós e o hoje, estimulando e desenvolvendo um olhar crítico e criativo sobre o social. Problemas urgentes do mundo contemporâneo trazem, para o âmbito da História Antiga, campos de visibilidade da vida social ainda inexplorados; e esta visibilidade nos ajuda a compreender, através do encontro com a diferença, nossos próprios caminhos e opções. Uma cidadania ativa está associada à capacidade de analisar a sociedade por meios racionais de reflexão, de ler criticamente os atos e linguagens socioculturais, de desenvolver percepção abstrata e de circular do particular ao público, do singular ao universal. Tais capacidades devem ser despertadas e

---

<sup>23</sup> KONDER, L. Por que aprender / ensinar História? ENSINO DE HISTÓRIA – REVISTA DO LABORATÓRIO DE ENSINO DE HISTÓRIA DA UFF. FAC. DE ED. UFF 3 (3): 11-15, out. 1999.

<sup>24</sup> HARTOG, F. *Op. cit.* p. 198.

cultivadas para fundamentar a sua **práxis** de escolha como cidadão consciente e atuante. O estudo das sociedades antigas tem, portanto, um importante papel neste processo e o atual projeto é uma das estratégias elaboradas pelo LHIA para efetivá-lo.

## **LABORATÓRIO DE ENSINO DE HISTÓRIA: DESAFIOS DE REPENSAR A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES**

Prof<sup>o</sup>Dr<sup>o</sup>.Francisco C. Ferraz

Prof<sup>o</sup>. Dr<sup>o</sup>. Gilmar Arruda

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marlene Cainelli

Prof<sup>o</sup>. Dr<sup>o</sup> Wiliam R. Meirelles<sup>1</sup>

É corrente nos debates sobre a Universidade o tema da indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão. No entanto, a despeito dessa apregoada indissociabilidade, tais atividades desenvolvem-se em forma de projetos, cursos, eventos, freqüentemente desvinculados e sem condições de integração. Na verdade, a Universidade não constrói no dia a dia de suas atividades espaços onde as ações desenvolvidas possam caminhar conjuntamente. A estrutura universitária contribui para que esta desvinculação entre pesquisa, extensão, ensino e pós-graduação não consiga ser superada. A pós-graduação, por exemplo, é sempre esquecida nos debates que discutem a integração das ações desenvolvidas na Universidade. Por outro lado, não podemos esquecer que as pesquisas desenvolvidas não são necessariamente ligadas à pós-graduação.

A própria rotina de encaminhamento dos projetos inibe a integração entre essas ações. Qualquer observação atenta à forma como estão organizados os formulários para projetos mostra que são todos específicos em suas áreas, condicionando seus proponentes a fazerem projetos vinculados apenas ao ensino, à extensão ou à pesquisa. Não há possibilidades na estrutura dos formulários para proposições de projetos integrados. Hoje, muito se fala das formas de inserção da universidade na sociedade, como se a universidade e a sociedade fossem instâncias diferentes do real. Existiria, em última análise, duas realidades diferentes e a questão colocada seria de como proporcionar esta relação.<sup>2</sup> Boaventura de Souza Santos faz uma afirmação que julgamos essencial para o entendimento das ações universitárias e a sociedade:

Numa sociedade cuja quantidade e qualidade de vida assenta em configurações cada vez mais complexas de saberes, a legitimidade da universidade só será cumprida quando as atividades, hoje ditas de

---

<sup>1</sup> Universidade Estadual de Londrina - [labhis@uel.br](mailto:labhis@uel.br) Membros do Grupo de Pesquisa História e Ensino.

<sup>2</sup> Chauí, Marilena, Escritos sobre a universidade. São Paulo: Editora da Unesp, 2001, p.34/35.

extensão, se aprofundarem tanto que desapareçam enquanto tais e passem a ser parte integrante das atividades de investigação e ensino.<sup>3</sup>

O autor propõe uma reinvenção do diálogo entre a universidade e a sociedade. As atividades hoje desenvolvidas em ensino e pesquisa/investigação teriam em sua dimensão o componente extensionista, de divulgação e socialização. Não haveria nesse entendimento uma atividade de extensão isolada, mas ações extensionistas das atividades de ensino e pesquisa. O principal retorno que a Universidade pode dar a sociedade é a formação de profissionais e de pesquisadores, através de suas atividades de ensino e pesquisa, que são e devem ser o coração da universidade.<sup>4</sup>

A proposição deste programa de extensão ancora-se nesta idéia de reinvenção das ações extensionistas e também na experiência acumulada durante 10 anos com o Projeto do Laboratório de Ensino de História<sup>5</sup>. O Laboratório de Ensino de História da Universidade Estadual de Londrina constituiu-se em um espaço de discussões sobre o ensino de história, uma experiência de sucesso que teve repercussão nacional citada em livros e artigos e reproduzida por outras universidades.

Entre as atividades desenvolvidas pelo Laboratório estão os 26 números do *Boletim Informativo*, um jornal de divulgação científica, distribuído para os professores de História dos ensinos fundamental e médio através de mala direta e dos Núcleos de Educação. A *Revista História e Ensino*, com nove números, registrada em indexadores nacionais e internacionais, é o único periódico de História no país voltado exclusivamente para o ensino de História nos níveis fundamental e médio. Escreveram na revista os mais conceituados profissionais na área de história e educação. A Revista está em várias bibliotecas do país e no exterior, constando do catálogo de várias instituições, como Universidade do Texas, Universidade do México, Centro de Estudos Latinos Americanos, Universidad Aarhus Dinamarca.

Durante o período de vigência do Laboratório ainda foram realizados três simpósios temáticos com a participação de professores dos ensinos fundamental e médio, alunos do curso de História e outros convidados. Foram realizados vários cursos de extensão, ciclos de cinemas, palestras, exposições, envolvendo diretamente docentes

---

<sup>3</sup> Santos, Boaventura de Souza, citado como epígrafe no livro **Plano Nacional de Extensão Universitária - Fórum de pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras**, Ilhéus: Editus, 2001 Coleção Extensão Universitária v.1

<sup>4</sup> Moraes, Reginaldo Carmello Corrêa de . Universidade Hoje - ensino, pesquisa e extensão. **Educação e Sociedade** . v.19 nº63 , Campinas, 1998 p. 2

da Universidade, professores de História do ensino fundamental, médio e alunos das escolas públicas. O Laboratório de Ensino de História participou dos trabalhos de capacitação de professores na área de História, na Universidade do Professor em Faxinal do Céu, com duas oficinas didáticas e coordenando as atividades de História do Encontro.

Analisando as discussões que envolvem a formação continuada de professores, podemos perceber o novo papel que se apresenta para a Universidade. Não basta a universidade participar apenas da formação inicial do profissional que exercerá a função de professor. É preciso participar de todos os momentos desta formação, entendendo que os conhecimentos profissionais, tanto em suas bases teóricas quanto em suas conseqüências práticas, são evolutivos e progressivos e necessitam, por conseguinte, de uma formação contínua e continuada. Os profissionais devem, assim, autoformar-se e reciclar-se através de diferentes meios, após seus estudos universitários iniciais<sup>6</sup>. Neste sentido o papel da universidade é fundamental, oferecendo oportunidades de novos cursos, projetos e programas de formação continuada.

Entendemos que formação continuada ... não se constrói por acumulação de informações, cursos, técnicas, mas pelo aprendizado e exercício, individual e coletivo, da reflexão crítica sobre as práticas e os contextos de trabalho, oportunizando reconstrução da identidade profissional e pessoal<sup>7</sup>. É nessa perspectiva que pensamos o programa de extensão, trabalhando em parceria com os professores, partilhando saberes, construindo, a partir das experiências e pesquisas de cada um, novos saberes, desencadeando o processo de apropriação de conhecimentos, que alavanca a vontade de mudança e a reflexão sobre a prática cotidiana.

A nossa intenção é construir uma nova maneira de pensar a extensão e a formação continuada, tendo a participação e a colaboração conjunta de todos os membros participantes do programa, docentes, professores do ensino fundamental e médio. Todos atuando como co-autores do processo de avaliação dos problemas, das situações que precisam ser mudadas, dos aperfeiçoamentos necessários. Estando juntos nas investigações e ações necessárias para resolução dos problemas e na busca por mudanças. Enfatizamos que a participação do professor não é mais passiva, apenas

---

<sup>5</sup> O projeto do Laboratório de Ensino de história foi aprovado em 1994, por um período de 2 anos. A partir daí teve sua renovação aprovada até a criação dos projetos permanentes.

<sup>6</sup> TARDIF, Maurice. Saberes Docentes e Formação Profissional, Petrópolis: Vozes., 2002, p.249

como "estudante" de ocasião, mas como "autor de sua trajetória profissional, como sujeito que dimensiona as suas ações docentes de forma consciente na medida em que planeja, executa, avalia e reformula uma série de procedimentos no cotidiano escolar"<sup>8</sup>.

A alteração proposta está na natureza da participação do público alvo no programa. De mero receptor das ações da extensão o professor será, também, responsável pelas ações que envolvem a educação continuada, definindo as proposições. Em nosso entendimento só o professor pode falar com autonomia sobre a prática da sala de aula: é dele o saber da experiência, tão importante entre os saberes da profissão de professor. Em outras palavras, buscamos um saber autônomo, que possa sustentar os desafios enfrentados pelos professores em sua prática diária. Assim, os objetivos são alcançados para todos os parceiros, sejam eles os professores dos ensinos fundamental e médio (estimulados pelas ações e reflexões suscitadas por novas idéias, conhecimentos e/ou reconhecimento de seu próprio universo de trabalho); os docentes da universidade (desenvolvendo pesquisas, renovando suas práticas, prestando serviços a comunidade, tendo, além disso, acesso a novas idéias e conhecimentos provenientes do ambiente escolar)<sup>9</sup>.

Entre os objetivos do trabalho realizado no Laboratório de Ensino de História estão: Proporcionar educação continuada e em serviço dos profissionais que atuam com a disciplina de História nos ensinos fundamental e médio.

Estabelecer um espaço de apoio aos professores de História dos ensinos fundamental e médio e aos professores da rede municipal de ensino de 1ª a 4ª séries para discussões teórico-metodológicas, trocas de experiências e acompanhamento envolvendo o processo ensino-aprendizagem da disciplina de História.

Propiciar a atualização historiográfica dos professores de História dos ensinos fundamental e médio.

Contribuir para formação profissional dos acadêmicos do curso de História;

Orientar os professores dos ensinos fundamental e médio na elaboração de recursos didáticos pedagógicos, possibilitando o aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem;

---

<sup>7</sup> Giovani, Luciana Mara. Do professor informante ao professor parceiro: Reflexões sobre o papel da universidade para o desenvolvimento profissional de professores e as mudanças na escola. Caderno Cedes, ano XIX, nº 44, abril, 1998, p.48

<sup>8</sup> Luporini, Teresa Jussara. Formação contínua de ensino de História: uma possibilidade de utilização de imagens. Revista História e Ensino, v.4, Londrina: Eduel, 1998, p.35

<sup>9</sup> Giovani, Luciana Maria. Op.cit. p.55



Elaborar recursos didáticos pedagógicos para utilização dos professores dos ensinos fundamental e médio

Organizar um banco de dados bibliográficos temáticos, a partir dos temas de consulta solicitados pelos professores dos ensinos fundamental e médio, nos acervos da Biblioteca Central/UEL, da Biblioteca Pública Municipal, das distribuidoras, etc, para facilitar a pesquisa dos professores .

Constituir um banco de dados sobre as experiências realizadas pelos professores dos ensinos fundamental e médio.

Divulgar o acervo documental sobre a História da região existente no Centro de Documentação e Pesquisa em História - CDPH, possibilitando o seu uso para o ensino de História;

Estabelecer um elo entre os professores dos três níveis de ensino, que permita repensar o ensino de História nos ensinos fundamental , médio e na Universidade.

Espera-se que o conjunto das atividades do Programa de Extensão possibilite uma integração efetiva das atividades de pesquisa, extensão e ensino.

No âmbito das propostas de trabalhos com os professores (público alvo) os resultados que esperamos estão efetivamente relacionados com a parceria nas discussões sobre ensino; que os profissionais envolvidos no programa possam, através de suas atividades, repensar sua prática, atualizar conhecimentos; que os trabalhos desenvolvidos possam apoiar as discussões sobre o ensino de História, que os conhecimentos desenvolvidos no decorrer do Programa subsidiem pesquisas e publicações sobre o tema, bem como a modificação das práticas de sala de aula dos professores dos ensinos fundamental, médio e na Universidade.

## **Bibliografia**

CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: editora da Unesp, 2001.

**Formação de Professores , práticas pedagógicas e escola**. São Carlos: EdUFSCar, 2002

FORQUIN, Jean Claude. **Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993

GIOVANI, Luciana Mara. Do professor informante ao professor parceiro: reflexões sobre o papel da universidade para o desenvolvimento profissional de

professores e as mudanças na escola. **Caderno Cedes**, ano XIX, nº 44, abril, 1998.

GOERGEN, Pedro E SAVIANI, Demerval. (orgs) **Formação de Professores: a experiência internacional sob o olhar brasileiro**. Campinas: Editores Associados, 2002.

LUPORINI, Teresa Jussara. Formação contínua e ensino de História: uma possibilidade de utilização de imagens. **Revista História e Ensino**. Londrina: Eduel , 1998

MORAES, Reginaldo Carmello Corrêa de. Universidade hoje - Ensino, pesquisa, extensão **Educ. Soc. [online]**. Ago. 1998, vol.19, no.63 [citado 06 Agosto 2003], p.19-37. Disponível na World Wide Web: ISSN 0101-7330.

REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues e MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti (orgs). **Formação de professores: a experiência internacional sob o olhar brasileiro**. Campinas: Editores Associados, 2002.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Plano Nacional de Extensão Universitária** - Forum de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, Ilhéus: Editus, 2001 Coleção Extensão Universitária v.1

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

## HISTÓRIA DO ENSINO DE HISTÓRIA: O CONHECIMENTO HISTÓRICO, O SABER ENSINADO E O SABER APRENDIDO. HISTÓRIA/UUEL - 1983- 2003

Marlene Cainelli<sup>1</sup>

A história como disciplina escolar apareceu no século XIX, na França, fruto do que François Furet denominou de “progresso da humanidade, uma matéria que deve ser estudada, um patrimônio de textos, de fontes, de monumentos que permitem a reconstituição exata do passado.”<sup>2</sup> Esta transformação da história em disciplina ensinável, fez parte de um processo que iniciou-se no século XVII, culminando na “revolução positivista”, legitimando para a história seu campo de atuação e seu método.

No Brasil desde sua criação, no século XIX, a disciplina de história percorreu vários caminhos numa trajetória de difícil mapeamento. Desde sua implantação no Colégio D. Pedro II, várias concepções de história e tendências historiográficas sustentaram o ensino desta disciplina segundo Elza Nadai,

a história inicialmente estudada no país foi a história da Europa Ocidental, apresentada como a verdadeira História da Civilização. A História pátria surgia como seu apêndice, sem um corpo autônomo e ocupando papel extremamente secundário. Relegada aos anos finais dos ginásios, com número ínfimo de aulas, sem uma estrutura própria, consistia em um repositório de biografias de homens ilustres, de datas e batalhas.<sup>3</sup>

Mesmo depois da proclamação da República, com o projeto republicano de formação de cidadãos a referência principal dos programas curriculares continuou sendo a Europa, o que anos mais tarde foi caracterizado pelos críticos do ensino de história, como um dos grandes problemas da disciplina, a concepção europeizante dos conteúdos ensinados nas escolas do Brasil. como bem coloca Kátia Abud:

A história do Brasil se iniciou quando os ibéricos se lançaram ao mar, chegaram às novas terras e plantaram as sementes da civilização cristã.

---

<sup>1</sup> Universidade Estadual de Londrina. [marlenecainelli@sercomtel.com.br](mailto:marlenecainelli@sercomtel.com.br). Doutora em História social. Professora de Metodologia do Ensino de história e membro da linha de Pesquisa Docência e Avaliação do Programa de Mestrado do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina. Líder do Grupo de Pesquisa História e Ensino e Coordenadora do Laboratório de Ensino de História/UUEL

<sup>2</sup> FURET, F. Oficina da História, Lisboa: Gradiva, s/d., p.135

<sup>3</sup> NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva. Revista Brasileira de História. São Paulo, v.13, n°25/26, set.92/ago.93., pp.146

Nesse momento, os nativos passaram a sofrer o processo histórico, como o elemento passivo, somente um complemento do real sujeito da história, o conquistado<sup>4</sup>

Apesar da Europa ser a principal referência dos conteúdos ensinados nas disciplinas de história, Circe Bittencourt afirma que a partir de 1860 as escolas primárias e secundárias começaram, sistematicamente a ensinar em seus programas a história nacional, segundo a autora,

O número crescente de compêndios de História do Brasil editados, sobretudo, a partir da década de sessenta do século XIX comprova a incorporação dessa área do conhecimento histórico na cultura escolar do período, tanto para as escolas secundárias enquanto para o ensino elementar.<sup>5</sup>

No período republicano ganha força a incorporação da concepção de que a disciplina de história tinha a responsabilidade de formar cidadãos, como demonstram os programas de ensino das escolas secundárias. Os principais conteúdos de História do Brasil tinham como objetivos a constituição da nacionalidade e a formação da nação, com seus heróis e marcos históricos, sendo a pátria seu principal personagem.

A história ensinada nas escolas e universidades brasileiras foi no início da década de 80 alvo de inúmeros trabalhos, tornando-se assim campo de pesquisa de teses, dissertações, livros e artigos. As reflexões apresentadas apontaram diversas abordagens e temáticas com questionamentos aos conteúdos, a metodologia, o livro didático, a epistemologia do conhecimento histórico e a reprodutividade deste conhecimento no ensino fundamental e médio.

Vários autores destacaram-se nestas discussões tornando-se referência obrigatória para qualquer estudo: Elza Nadai, Ernesta Zamboni, Kátia Abud, Circe Bittencourt, Déa Fenelon, Marcos Silva, Selva Guimarães Fonseca, entre outros. Neste processo de debates e discussões foram realizados congressos, simpósios e encontros, que tiveram como temática o ensino de história. Vale salientar que as discussões são organizadas em torno da retomada da disciplina história de forma autônoma, uma luta travada no interior das Universidades, nas associações científicas e entre os professores

---

<sup>4</sup> ABUD, Kátia. O ensino de história como fator de coesão nacional: os programas de 1931. Revista brasileira de História. São Paulo. V.13, nº26/26. Set.92/ago.93., pp.171

<sup>5</sup> BITENCOURT, Circe. Os confrontos de uma disciplina escolar: da história sagrada à história profana. . Revista brasileira de História. São Paulo. V.13, nº26/26. Set.92/ago.93.p204

da disciplina no ensino fundamental e médio (antigos 1º e 2º graus), visto que as disciplinas de história e geografia haviam sido extintas durante o regime militar instaurado em 1964, transformadas em Estudos Sociais, numa fusão dos seus conteúdos.

A reconquista da disciplina de história como espaço de conhecimento específico e autônomo no ensino fundamental e médio, ampliou até então as isoladas tentativas de alguns historiadores e educadores de trazerem para as discussões acadêmicas a problemática do ensino de história. As pesquisas e participações de vários especialistas produziu um diagnóstico sombrio das condições dos cursos de história.<sup>6</sup> Em um desses estudos foi possível perceber que a formação de professores para a disciplina de estudos sociais e posteriormente de história em algumas faculdades particulares e mesmo em algumas universidades públicas permaneceu por muito tempo ainda como licenciatura curta, formando professores para a disciplina de Estudos Sociais, que pela lei podiam atuar no ensino fundamental com a disciplina de história e também com a disciplina de geografia, enquanto outras universidades já mantinham no mesmo período, a licenciatura plena em História e Geografia separadamente,

(...) Diversidade cultural, problemas de identidade social e questões sobre as formas de apreensão e domínio das informações impostas pelos jovens formados pela mídia, com novas perspectivas e formas de comunicação, tem provocado mudanças no ato de conhecer e apreender o social.<sup>7</sup>

Fundamentalmente, a condição reprodutivista do conhecimento histórico ensinado nas escolas do ensino fundamental e médio e a problemática do livro didático de história foram, e são ainda hoje pontos debatidos pelos pesquisadores que tem o ensino de História como temática. Também a problemática da história dos vencedores e a concepção temporal que separa passado e presente de forma estanque, desconhecendo a construção destes conceitos e as implicações desta negação, são temas sempre recorrentes de pesquisas individuais ou em encontros de pesquisadores e professores de história.

---

<sup>6</sup> Em 1986 foi realizado pelo Ministério da Educação um diagnóstico dos cursos de história no Brasil, o estudo foi coordenado pela professora Déa Ribeiro Fenelon.

<sup>7</sup> BITTENCOURT, Circe. Propostas Curriculares de História: Continuidades e Transformações. In. BARRETO, Elba Siqueira de Sá (org). **Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras**. Autores Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1998, pp.135

As reestruturações curriculares que em meados da década de oitenta<sup>8</sup> foram organizadas em vários estados brasileiros marcaram várias discussões e debates sobre o ensino de História e as novas concepções a serem abordadas por estes currículos sejam com relação aos conteúdos, metodologias ou avaliações. O grande marco destas reformulações concentrou-se na perspectiva de recolocar professores e alunos como sujeitos da História, enfrentando a forma tradicionalmente trabalhada nas escolas brasileiras, nas quais o ensino de história apresentava-se factual, anacrônico, positivista e temporalmente estanque.

Se a década de oitenta foi marcada pelos debates em torno das questões referentes ao ensino crítico e a retomada da disciplina história como espaço de discussão e debates em torno de temáticas voltadas para seu cotidiano, seu trabalho, sua historicidade, enfim os sujeitos recuperando-se enquanto produtores da história e não meros expectadores de uma história já determinada e produzida pelos heróicos personagens dos livros didáticos, os anos noventa trouxeram nas entrelinhas da crise da história e dos novos paradigmas teóricos, outras propostas de mudanças curriculares para o ensino de história, numa tentativa de incorporação das produções historiográficas que respondessem com maior adequação aos temas mais significativos da sociedade contemporânea.

Neste sentido, a pesquisa que estamos realizando tematiza a história ensinada na Universidade, permitindo uma discussão das interfaces entre o conhecimento histórico, aquilo que chamamos de saber produzido em teses, dissertações, livros, o saber a ser ensinado, aqui estamos nos referindo à ação dos professores em sala de aula, a interpretação da historiográfica dos professores e o saber aprendido, ou seja, as relações que os alunos estabelecem com o conhecimento histórico, as interpretações das leituras realizadas, das discussões em sala de aula.<sup>9</sup>

O curso de graduação em História da Universidade Estadual de Londrina reaberto em 1982<sup>10</sup>, oferecia apenas a licenciatura em curso noturno, os docentes em sua maioria não tinham pós-graduação. O perfil do professor que atuava no curso de

---

<sup>8</sup> Foram realizados neste período reformulações curriculares em vários estados brasileiros, entre as reformulações destacam-se às do Paraná, Minas Gerais e São Paulo. Para ler mais sobre o assunto consultar FONSECA, Selva Guimarães. Caminhos da História Ensinada. Campinas, Papyrus, 1993, principalmente o capítulo 3, p.85 a110.

<sup>9</sup> As considerações realizadas foram retiradas de Chevallard, Yves. La Transposición didáctica: del saber sabio al saber a ser ensinado. Argentina: Aique, 1997

<sup>10</sup> O curso de História da Universidade Estadual de Londrina originalmente funcionava na Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Londrina, foi criado em 1958 e desativado em 1973, voltando a funcionar em 1982

história, só começa a modificar-se na metade da década de 80 , com a contratação de professores com mestrado e doutorado.

Ao analisar a formação dos professores que atuavam e atuam no curso de história pretendemos relacionar o perfil do profissional com as características de funcionamento do curso, que teve desde seu início em 1958 um direcionamento para a formação de professores e a as atividades vinculadas a questões do ensino. As questões relativas a pesquisa, a formação de pesquisadores começa a fazer parte das discussões sobre o propósito do curso apenas a partir do fim da década de 80.

A partir de 1992 o curso de História passa a oferecer Bacharelado e licenciatura, abrindo a discussão sobre a dicotomia teoria /prática da formação dos graduandos. A partir da idéia de formação para a pesquisa e formação para a licenciatura, passaram a fazer parte de um único currículo disciplinas específicas do bacharelado e disciplinas específicas das licenciaturas como por exemplo a disciplina Metodologia do Ensino de História e o Estágio Supervisionado.

Entendemos que a disciplina de Metodologia e Prática do Ensino de História seria o momento onde a sistematização do teórico e da prática encontram lugar, na iniciação da prática docente do futuro profissional da história. Percebemos que nas aulas preparadas pelos estagiários do curso de história, durante o estágio supervisionado é possível perceber a compreensão do que é a história, dos enfoques metodológicos e historiográficos vinculados as disciplinas do curso que serviram de suporte para a escolha dos conteúdos do estágio. Essa escolha evidenciaria uma atitude voltada para a transmissão de conhecimentos históricos substantivamente relacionada com a concepção de história aprendida no curso de graduação.

Segundo Basso a articulação entre o que se ensina (o conteúdo) e como se ensina (metodologia de ensino) se realiza pela mediação de uma concepção de história que evidencia a postura do curso e a aprendizagem do aluno , futuro professor. Em sua opinião as concepções de mundo e da história desse profissional está relacionada diretamente da

Formação que esse professor recebe na universidade, orientação positivista ou orientações mais críticas que influencia sua atuação em

sala de aula, ensinando uma história factual e cronológica ou uma história que permita aprender a historicidade da realidade social.<sup>11</sup>

Consideramos de vital importância uma discussão sobre a história ensinada na Universidade pois, o ensino de história como objeto de pesquisa, reporta-se quase que inteiramente ao ensino fundamental e médio, ao estudo dos manuais escolares e a discussões sobre a historiografia do ensino de História.

A atitude argumentativa do professor do curso de História seria fundamental nas escolhas de conteúdos, bibliografias e concepções de história, por parte dos alunos no momento da prática de sala de aula. Nas discussões que se apresentam sobre a dicotomia teoria/prática dos cursos de licenciaturas, há sempre a argumentação das separações das disciplinas pedagógicas impostas pela separação entre as Faculdades de Educação e os cursos de licenciaturas de conhecimentos específicos.<sup>12</sup>

No caso da Universidade Estadual de Londrina, as disciplinas de Metodologia e Prática do Ensino de História e o Estágio Supervisionado estão alocadas no Curso de História., todavia gostaríamos de sublinhar que a dicotomia ensino/pesquisa teoria/prática não desaparece, pois estão relacionadas à estrutura do curso, à formação dos professores e à concepção de licenciatura que se baseia a construção do perfil do profissional a ser formado.<sup>13</sup> Em resumo: não é a separação das disciplinas pedagógicas dos cursos específicos que provoca a dicotomia e sim a concepção de formação profissional presente nos cursos de licenciaturas.

No presente projeto estamos pesquisando as relações que os estagiários estabelecem entre os conhecimentos aprendidos e os conhecimentos a serem ensinados durante o estágio e posteriormente em sua vida profissional. Entendemos que o ensino de história como área de investigação e de conhecimento está na interface entre os conhecimentos históricos e educacionais, entre os saberes teóricos e sua aplicação

---

<sup>11</sup> BASSO, I. S. As concepções de História como mediadoras da prática pedagógica do professor de história. In: DAVIS, N. (org.). *Para além dos conteúdos no ensino de História*. Niterói: EdUFF, 2000, p. 45-60.

<sup>12</sup> Nos cursos de licenciatura no Brasil, na maioria das universidades as disciplinas específicas e pedagógicas são divididas entre as faculdades de educação e as faculdades que congregam os cursos específicos como História, Geografia, Letras.

<sup>13</sup> CAINELLI, Marlene. A relação entre conteúdo e metodologia no ensino de história: apontamentos para repensar a formação de professores, bacharéis ou profissionais da História. *Saeculum- Revista de História*. N°6/7 João Pessoa: Editora Universitária, 2002. pp. 71-83



prática.<sup>14</sup> Como o aluno do curso de história equaciona esta dialética entre o discurso e a prática? Quando começa a ensinar o aluno estagiário conseguiria incorporar as perspectivas teórico - metodológicas e tendências historiográficas transmitidas nas disciplinas do curso de História?

Estamos neste estudo pesquisando como se opera o ensino de história na universidade. É possível falar-se em construção de conhecimentos? Ou o entendimento da História dar-se-ia pela "transposição didática"<sup>15</sup> e interpretativa da historiografia? Como os docentes do curso de história elaboram seus programas de ensino, quais são os aspectos da pesquisa histórica disponibilizada pelos docentes para que os alunos tenham uma aprendizagem significativa dos métodos dos historiadores?

Empreender uma pesquisa tendo como objeto o ensino de história na universidade implica em algumas considerações iniciais, ligadas principalmente a formação inicial dos professores nos cursos de licenciatura.. Aparentemente seria óbvio afirmar que um profissional formado em curso de Licenciatura , seja qual for a ciência de referência é um professor. Muitas pesquisas realizadas em vários países são unânimes em afirmar a tensão existente entre as habilitações universitárias de bacharelado e licenciatura.<sup>16</sup>

Tendo como exemplo as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos Superiores de História, aprovadas pelo MEC em 2001, podemos afirmar que os cursos de história não tratam a questão da formação docente com um item de relevância ,pois em momento algum do texto que fundamenta as diretrizes, como afirma Selva Guimarães Fonseca, aparece a palavra "professor"<sup>17</sup>.

Tendo em vista as discussões sobre a profissionalização da profissão docente e a superação da visão tecnicista que fundamentava os saberes relacionados a formação docente, estamos tentando perceber qual seria o modelo de formação inicial dos professores de história na Universidade. No espaço de produção e formação dos saberes sobre a história, qual o papel dos saberes relacionados ao ensino de história e a profissão docente.

---

<sup>14</sup> BARCA, Isabel. Entrevista concedida APH, Associação de Professores de História, Boletim, nº15 , Lisboa, outubro de 1999

<sup>15</sup> O conceito de transposição didática que trabalhamos tem sua matriz nas discussões de

<sup>16</sup> Para uma leitura específica e detalhada sobre o assunto o livro Formação de Professores : a experiência internacional sob o olhar brasileiro organizado pelos professores Pedro Goergen e Demerval Saviani traz discussões sobre a formação de professores na Itália, Alemanha , Canadá, Japão, Cuba e Colômbia.

<sup>17</sup> FONSECA , Selva Guimarães. Didática e Prática de Ensino de História. Campinas : Papyrus, 2003

Saberes que Tardiff, caracteriza como conjunto de saberes necessários ao professor,

... um vasto cabedal de saberes e habilidades, porque sua ação é orientada por diferentes objetivos: objetivos emocionais ligados a motivação dos alunos, objetivos sociais ligados à disciplina e à gestão da turma, objetivos cognitivos ligados à aprendizagem da matéria ensinada, objetivos coletivos ligados ao projeto educacional da escola ....<sup>18</sup>

Aqui cabe uma pergunta: O processo de formação dos professores de história acompanhou as mudanças relativas ao exercício da profissão? Esta questão remete aos conhecimentos que são abordados na graduação em história, especificamente nos cursos de licenciatura. Nesse sentido a manutenção ou não de um determinado rol de disciplinas teria conseqüências diretas sobre a formação do professor.

Com o objetivo de investigar as relações que os futuros professores estabelecem entre os conhecimentos aprendidos nos cursos de história, pensando aqui as diversas referências desse conhecimento, como por exemplo: os debates historiográficos, os métodos do historiador, os conteúdos históricos e a prática desse conhecimento, entendida por nós como os conhecimentos do ensino de história estamos analisando os programas produzidos pelos professores do curso de história e as aulas elaboradas pelos alunos do estágio supervisionado, nossa intenção é estabelecer um parâmetro de comparação entre o que se aprende e o que se ensina na formação inicial dos professores de história.

As respostas que buscamos estão relacionadas aos conhecimentos da profissão docente, quais seriam as bases deste conhecimento? Shulman entende esse conhecimento nas interfaces do conteúdo específico e do conteúdo pedagógico, na capacidade do professor para transformar o conhecimento que possui do conteúdo em formas de atuação que sejam pedagogicamente eficazes e adaptáveis às variações de habilidades e de repertórios apresentadas pelos alunos.<sup>19</sup>

Para este estudo optamos por uma pesquisa qualitativa de análise de fontes representadas pelos relatórios de estágios do curso de história e pelos programas dos docentes do curso de licenciatura. Entendemos que essas fontes nos permitirão atingir

---

<sup>18</sup> TARDIFF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. Revista Brasileira de Educação, nº13. São Paulo: Anped, jan./fev./mar./abr./, pp.15

<sup>19</sup> SHULMAN, L. Knowledge and Teaching: the foundations of the new reform. Harvard Educational Review, 57 (1), Cambridge, Harvard Graduate School of Education, 1987, p.1-21

todos os dispositivos envolvidos na formação inicial dos professores de história. Documentos em estado bruto de análise, consistindo uma oportunidade de aprofundamento de uma realidade particular, historicamente situada, no caso relatórios que compõe os anos de 1983 até 2003<sup>20</sup>, entendemos que os relatórios de estágio compõe m acervo no qual pretendemos estabelecer a relação entre a formação e a atuação do professor em sala de aula. Serão utilizados como categorias de análise nos relatórios a organização dos conteúdos, por expressar as tendências historiográficas, a metodologia de ensino , vista como um conjunto de procedimentos, complexo e variável e não apenas como a didática específica da disciplina.

No entanto, apesar da particularidade das fontes , entendemos tratar-se de uma investigação que permitirá uma pesquisa representativa dentro de um universo que não se repete, mas pode ser utilizado como baliza para outras realidades onde possam ser encontrados elementos comuns de comparação. Ao mesmo tempo estamos analisando os programas das disciplinas dos professores do curso de história, teremos especial interesse nas temáticas escolhidas para o trabalho de sala de aula e nas bibliografias selecionadas para as disciplinas . Dessa forma, entendemos, que conseguiremos atingir todos os vértices das relações de ensino no ambiente da universidade.

## Bibliografia

- ABUD, Kátia. O ensino de história como fator de coesão nacional: os programas de 1931. **Revista brasileira de História**. SãoPaulo. V.13, n°26/26. Set.92/ago.93
- BARCA, Isabel. Entrevista concedida APH, Associação de Professores de História, **Boletim: O Ensino de História**, n°15 , Lisboa, outubro de 1999
- BARRETO, Elba Siqueira de Sá (org). **Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras**. Autores Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1998, pp.135
- BASSO, I. S. As concepções de História como mediadoras da prática pedagógica do professor de história. In: DAVIS, N. (org.). **Para além dos conteúdos no ensino de História**. Niterói: EdUFF, 2000, p. 45-60.

---

<sup>20</sup> Os relatórios de estágio do departamento de história são estruturados com todos os procedimentos do estágio desde a observação, com as regências dos alunos e todos os materiais didáticos como textos ,

- BITENCOURT, Circe. Os confrontos de uma disciplina escolar: da história sagrada à história profana. . **Revista brasileira de História**. São Paulo. V.13, nº26/26. Set.92/ago.93
- BITENCOURT, Circe. Propostas Curriculares de História: Continuidades e Transformações. In.
- CAINELLI, Marlene. A relação entre conteúdo e metodologia no ensino de história: apontamentos para repensar a formação de professores, bacharéis ou profissionais da História. **Saeculum- Revista de História**. Nº6/7 João Pessoa: Editora Universitária, 2002. pp. 71-83.
- CERRI, Luís Fernando. **Ensino de História e nação na propaganda do milagre econômico. Brasil: 1969 -1973**. Campinas: (Tese de Doutorado). 2000., p.111
- Chevallard, Yves. **La Transposición didáctica: del saber sabio al saber a ser ensinado**. Argentina: Aique, 1997
- Diretrizes Curriculares dos Cursos de História. MEC, 2001.
- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior. Mec. 2001.
- FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e Prática de Ensino de História: reflexões experiências e aprendizados**. Campinas: Papyrus, 2003.
- FURET, F. **Oficina da História**, Lisboa: Gradiva, s/d.<sup>1</sup>
- NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v.13, nº25/26 , set.92/ago.93., pp.146
- TARDIFF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, nº13. São Paulo: Anped, jan./fev./mar./abr./,

## **REPRESENTAÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE SABER HISTÓRICO ESCOLAR**

Oldimar Pontes Cardoso

Faculdade de Educação - Universidade de São Paulo

oldimar@ig.com.br

A expressão “saber histórico escolar” e sua variante “conhecimento histórico escolar” são utilizadas com muita frequência nas discussões sobre o ensino de História no Brasil, pelo menos desde a década de 1980. Essas duas expressões estão fundamentadas na idéia de que o saber escolar não é apenas o resultado da simplificação e da vulgarização do conhecimento acadêmico, mas que, pelo contrário, muitos dos saberes existentes na escola e presentes nas representações de professores e alunos foram criados “pela própria escola, na escola e para a escola” (CHERVEL, 1990, p. 181). As conclusões das pesquisas de André CHERVEL (1990; 1998) demonstram que a criação de saber escolar é resultado da ação cotidiana de todos os professores, inclusive daqueles que se acreditam meros reprodutores do conhecimento acadêmico.

Nos últimos 20 anos, os diversos textos acadêmicos (SILVA; ANTONACCI, 1990; BITTENCOURT, 1997; ABUD, 2001), relatos de professores (CRUZ, 1984; CORDEIRO, 2000, p. 211-215) e documentos oficiais (SÃO PAULO, 1989; SÃO PAULO, 1992; BRASIL, 2000; BITTENCOURT, 1998) que afirmaram a existência de um saber ou conhecimento histórico escolar não definiram o que ele significa para os agentes que realizam sua criação. Visando compreender como os professores de História representam o saber histórico escolar, foi realizada uma pesquisa de campo com os quatro professores de História do Ensino Médio de uma escola da Rede Oficial de Ensino do Estado de São Paulo. Neste texto, são utilizados dados relativos a três desses professores, apresentados a seguir como SUJEITO 1, SUJEITO 3 e SUJEITO 4. Durante todo o ano letivo de 2002, suas aulas foram observadas e analisadas de acordo com a teoria das representações, formulada por Henri LEFEBVRE (1983), e com a metodologia da observação participante interpretativa, proposta por Frederick ERICKSON (1985).

### **TRADICIONAIS E POSITIVISTAS**

A análise das representações realizada nessa pesquisa sugere que os professores identificam como inimigos do saber histórico escolar os “professores tradicionais” e os “historiadores positivistas”. Apesar de esses dois inimigos serem empiricamente inexistentes, os professores pesquisados orientam algumas de suas ações no combate a eles.

Dentre os professores observados, o SUJEITO 1 foi aquele que apresentou de forma mais clara uma espécie de aversão ao que chamava de “tradicional”, especialmente na distinção que fazia entre o ensino que realizava no 1º ano do Ensino Médio e o que realizava no 2º e no 3º ano. Os alunos das duas últimas séries eram definidos por essa professora como “acostumados ao ensino tradicional”, enquanto os alunos do 1º ano poderiam participar de um ensino “não-tradicional”. É interessante observar que essa professora não conseguia classificar o ensino que dizia realizar no 1º ano, a não ser por oposição àquilo que denominava “tradicional”. O que ela chamava de ensino “tradicional” pode ser descrito como o uso da estratégia ponto-explicação, ou seja, essa professora passava na lousa um texto de livro didático durante os 40 primeiros minutos da aula e nos últimos 10 minutos explicava esse texto, reproduzindo oralmente o que tinha acabado de escrever e às vezes acrescentando alguma informação a ele. Já no 1º ano, onde dizia realizar um ensino “não-tradicional”, a professora dividiu os temas presentes em seu planejamento entre cinco grupos compostos por cinco ou seis alunos. Cada grupo recebeu um tema relativo ao contexto do século XVI europeu para trabalhar. No início do ano letivo, diante das reclamações dos alunos – que não queriam trabalhar em grupo ou queriam formar grupos com mais de seis componentes –, a professora resolveu sortear os grupos e os temas. Após esse sorteio, os alunos passaram todas as aulas seguintes tendo que produzir um texto sobre o tema sorteado para seu grupo. Mais nenhuma orientação foi dada pela professora, que a cada aula apenas retirava do armário da sala diversos livros didáticos de Ensino Fundamental e os deixava à disposição dos alunos. Aparentemente sem entender o que deviam fazer, os alunos nada perguntavam à professora, permanecendo por quatro aulas sem realizar o que havia sido solicitado por ela. A professora apenas advertia que a responsabilidade de elaboração do texto era deles, e que essa atividade valeria nota. Depois dessas quatro primeiras aulas, nas quais apenas dois alunos realizaram o trabalho solicitado, os outros alunos começaram a se reunir nos grupos e a realizar aquilo que eles chamavam de resumir os textos dos livros didáticos de Ensino Fundamental sobre o tema do seu grupo. Ao procurar romper com práticas suas chamadas de “tradicionais”, o SUJEITO 1

pareceu simplesmente parar de ensinar, deixando toda a responsabilidade das atividades realizadas em sala por conta dos alunos.

Além da assim designada escola tradicional, outro inimigo imaginário presente nas representações dos professores estudados são os denominados professores positivistas. No sentido historiográfico, o termo positivismo foi inventado pelos historiadores ligados à revista acadêmica Annales d'Histoire Économique et Sociale, publicada na França a partir de 1929, para designar pejorativamente seus inimigos (DOSSE, 1992, p. 21). Apesar de constantemente associado aos historiadores Charles Victor LANGLOIS (1863-1929), Charles SEIGNOBOS (1854-1942) e Leopold von RANKE (1795-1886), esse termo não designa uma tradição historiográfica de existência concreta. Se os assim chamados historiadores positivistas eram inimigos reais ou imaginários da autodenominada *École des Annales*, cabe à Historiografia responder. Mesmo que algum dia existiram de forma contundente e ameaçadora, a ponto de serem dignos de debates e combates, como nos fazem crer os historiadores franceses do século XX, os chamados historiadores positivistas certamente não são inimigos reais dos professores de História contemporâneos. Tanto quanto a assim chamada escola tradicional, os historiadores positivistas existem apenas na imaginação dos professores de História, mas nem por isso deixam de influenciar suas representações.

Dentre os professores observados nessa pesquisa, O SUJEITO 3 constitui um caso exemplar nesse sentido. Essa professora declarou tentar distanciar-se de práticas “positivistas”, que parecem ser definidas por ela como aquelas que tentam impor uma verdade aos alunos. Essa tentativa pode ser responsável pela recorrência de um tipo específico de atividade em seu trabalho. Mais da metade de suas aulas observadas no segundo semestre foram organizadas sob a forma de trabalhos em grupo que culminavam na apresentação de um seminário sobre um tema diferente para cada um deles. Durante a preparação desses seminários, os alunos não recebiam orientações sobre como eles deveriam ser apresentados, tanto no tocante à forma da apresentação quanto no que diz respeito aos conteúdos que deveriam ser contemplados. Os alunos sistematicamente realizavam aquilo que definiam como “resumir” textos de livros didáticos de Ensino Fundamental. Esse “resumo” sequer era revisado, sendo feito diretamente nas folhas de papel sulfite que seriam apresentadas ou nos arquivos do software PowerPoint. Ao tentar fugir de um referencial “positivista”, esse sujeito deixou de interferir na produção dos alunos e, portanto, em seu processo de aprendizagem.

As polarizações que parecem ser operadas nas representações dos professores entre o novo ou o positivista e o crítico ou o tradicional, provavelmente contribuem para que suas representações sobre o saber histórico escolar pareçam maniqueístas, conforme analisado a seguir.

## **DIÁLOGOS SIMULADOS**

Um exemplo de episódio que poderia ser classificado como “diálogo simulado” foi observado numa aula do SUJEITO 4, na turma C do 2º ano de Ensino Médio, no dia 05 de agosto. Ele a começou colocando na lousa um mapa político da América do Sul. Solicitou aos alunos que observassem o mapa e então perguntou a eles: “- Por que o Brasil não se despedaçou em vários países como a América Espanhola?”. Não deu muito tempo para os alunos pensarem e respondeu: “- Com a fuga da família real”. A esta resposta, seguiu outra pergunta: “- Mas por que a família real fugiu de Portugal?”. Diante da perplexidade dos alunos, sem esperar muito pela resposta, disse: “- Por causa das Guerras Napoleônicas”. Após essa resposta, fez nova pergunta: “- Mas qual é a relação entre as Guerras Napoleônicas e a fuga da família real?”. E assim seguiu por toda a aula, utilizando apenas retoricamente o formato de perguntas e respostas. Em momento algum, auxiliou um aluno a elaborar melhor sua tentativa de resposta ou subdividiu uma pergunta em outras mais simples para facilitar as respostas dos alunos. O SUJEITO 4 parecia não estar realmente interessado em dialogar com os alunos, pois senão teria parcelado sua primeira pergunta em diversas outras, para que pelo menos alguns deles atingissem sua resposta.

A mesma simulação de diálogo com os alunos pôde ser observada numa aula do SUJEITO 3, realizada na turma 3D no dia 30 de setembro. Ela consistiu numa avaliação dos seminários realizados pelos alunos a respeito das eleições que ocorreriam naquele ano para os cargos de presidente da república, governador, senador e deputado. Esses seminários foram realizados como um trabalho de natureza interdisciplinar, envolvendo as disciplinas de História, Geografia e Filosofia, em todas as turmas do Ensino Médio. Os grupos de alunos, depois de um mês de trabalho durante o terceiro trimestre letivo, realizaram no auditório da escola uma apresentação sobre a história e as propostas de um dos partidos políticos definidos pelos professores: PT, PPS, PPB, PSDB, PMDB, PFL e PSB. Depois da realização de todos os seminários, ela propôs uma avaliação desse trabalho, com os alunos dispostos em círculo na sala. Nessa aula, os alunos até



falaram, mas suas palavras não tiveram efeito sobre o discurso da professora. O fato de as declarações dos alunos contradizerem seu discurso não alterou a conclusão à qual ela pretendia chegar:

SUJEITO 3: “- As apresentações foram praticamente leitura de programa de partido, não foi? Por outro lado, quem pesquisou o partido, quem foi atrás, aprendeu pelo menos aquele partido que estava pesquisando. É verdade ou não é? A origem daquele partido... E de certa forma, quem se deu ao trabalho de prestar atenção no que era lido, infelizmente era lido, deu pra dar uma comparada na história dos partidos. Não deu?. (...) De um modo geral, esse trabalho serviu para abrir um pouquinho a cabeça dos terceiros colegiais. Quem daqui já vai votar esse ano? (...) Para aqueles que vão votar, o debate mudou alguma coisa? (...)”  
GRUPO DE ALUNOS GRITANDO EM CORO: “- Não!”

SUJEITO 3: “- Não? Quem gostaria de falar. Para quem mudou a idéia? O debate mudou a idéia da eleição que você tinha antes?”

ALUNA X: “- Não. Todo mundo rouba, é tudo igual...”

ALUNA Y: “- Eu vou votar no Enéas.”

SUJEITO 3: “- Explica teu voto. É, assim, por que você acha que é o Enéas?”

ALUNA Y: “- Ah, porque assim, professora, a gente tem que dar uma chance para ele, porque ninguém nem já deu uma chance para ele, nem no horário político (...)”

SUJEITO 3: Para quem vai votar eu sugiro que vão à internet ou no diretório do partido, pesquisem a história desse partido, as propostas desse partido, o que esse partido quer, porque uma pessoa não é o partido. (...) Eu até teria algo a te dizer do Enéas. Mas vê o que o PRONA pretende, o que o Enéas... a história do Enéas. Então gente, as fontes vocês já sabem, não sabem? Onde procurar? Façam isso com o seu partido, com a pessoa que vocês escolheram. Porque só dessa forma... a gente só vai mudar se a gente tiver conhecimento das coisas.”

Com essa aula, a professora parecia querer dizer aos alunos que, apesar de as apresentações não terem significado o aprendizado da prática de seminário, pelo menos garantiram que eles abrissem “um pouquinho a cabeça” e soubessem escolher melhor seus candidatos. Todos os alunos que se manifestaram disseram exatamente o contrário do que ela esperava. Mesmo assim, ela insistiu no que tinha planejado dizer a eles.

Em todos os exemplos de aula analisados anteriormente, o que os sujeitos chamam de tentativas de diálogo, com raras exceções, se assemelham mais a monólogos. Nas situações de aula analisadas, a rejeição de uma prática representada como tradicional ou positivista – a aula expositiva – parece ter fomentado a mudança para outra tão pouco efetiva quanto ela. Apesar do intuito de executar aquilo que se

convencionou chamar de “aula expositiva dialogada”, para fazer face ao imaginário professor tradicional, o resultado obtido foi principalmente um monólogo.

## **TRABALHO EM GRUPO DESAMPARADO**

Além das aulas expositivas, analisadas anteriormente, os trabalhos de elaboração de textos em grupo propostos pelos professores observados constituem bons focos para a descrição de suas representações sobre o saber histórico escolar. Nessas atividades também é aparente a tentativa de desvincular sua prática daquilo que é chamado de tradicional ou positivista. Especialmente no caso dos trabalhos em grupo, representados pelos sujeitos dessa pesquisa como uma oportunidade privilegiada de criação de saber histórico escolar, essa visão maniqueísta de seu trabalho afetou diversos aspectos das ações realizadas cotidianamente com os alunos. Talvez com o intuito de permitir que os alunos criassem suas próprias interpretações, os professores acabaram por minimizar suas intervenções nesses trabalhos, comprometendo seriamente sua finalidade.

O exemplo mais claro de um trabalho em grupo realizado sem a devida intervenção dos professores ocorreu no terceiro bimestre letivo como proposta de natureza interdisciplinar, envolvendo as disciplinas de História, Geografia e Filosofia, em todas as turmas do Ensino Médio. Os grupos de alunos, depois de um mês de trabalho, realizaram no auditório da escola uma apresentação sobre um dos partidos políticos definidos pelos professores: PT, PPS, PPB, PSDB, PMDB, PFL e PSB. Os grupos do 1º ano apresentaram o que os professores chamaram de “programas dos partidos” – suas crenças políticas mais básicas –; os do 2º ano expuseram o que os professores chamaram de “história dos partidos”, e os do 3º ano apresentaram as “propostas dos partidos” – para o exercício dos cargos em disputa naquela eleição específica. Para preparar sua apresentação, cada grupo teve pelo menos seis aulas para levantar as informações necessárias em materiais que eles deveriam trazer de casa – jornais, revistas, livros ou outros materiais coletados nos diretórios dos respectivos partidos. Algumas dessas aulas ocorreram no laboratório de informática, permitindo que os alunos procurassem informações na internet. Mais nenhuma orientação foi dada. Os alunos não receberam indicações dos professores sobre como tratar as informações encontradas. Na aula realizada na turma 2C no dia 9 de setembro, um aluno que perguntou ao SUJEITO 4 onde poderia encontrar a história de determinado partido, recebeu como resposta que a única fonte confiável era um livro didático indicado por

ele – que continha apenas um parágrafo de informação sobre esse partido. O professor ainda acrescentou que o aluno deveria ignorar “as propagandas políticas e os históricos presentes nos sites dos próprios partidos. Na prática, como essas eram as únicas fontes acessíveis aos alunos e eles não aprenderam a lidar com elas, as apresentações consistiram em leitura de páginas impressas dos sites dos partidos, como pôde ser observado na aula realizada em 26 de setembro na turma 3D pelo SUJEITO 3. Sem o tratamento adequado, essa informação não interessava aos alunos ouvintes. Na avaliação dos professores, os alunos perderam a chance de realizar uma boa atividade, pois os textos não deveriam ser lidos, mas falados. Em suas representações, parecem não se dar conta de que a diferença entre ler mecanicamente e expor oralmente passa pela compreensão dos conteúdos, o que somente ocorreria se eles fossem ensinados pelos professores.

Outro trabalho em grupo com essas características, realizado na aula do SUJEITO 3 na turma 3D em 19 de agosto, consistiu na elaboração em grupo pelos alunos de uma linha do tempo, ou seja, uma lista de fatos históricos ordenados cronologicamente e antecedidos pelas datas nas quais ocorreram. Depois de algumas aulas de preparação, copiando informações de livros didáticos de Ensino Fundamental para folhas de papel sulfite, os alunos expuseram fatos aparentemente sem sentido para eles. Nem sequer sabiam pronunciar as palavras que escreveram. Na continuação das apresentações desse trabalho, algumas semanas depois, na aula de 9 de setembro, o primeiro grupo a se apresentar também apenas leu o cartaz, parecendo não compreender o que lia. A única ressalva da professora sobre essa apresentação foi a de que os alunos não tinham colocado nenhum fato sobre o Brasil no cartaz. Como os alunos leram com alguma segurança, a exposição parece ter sido considerada boa pelo restante da sala. O segundo grupo a se apresentar nesse dia leu um papel que estava nas mãos dos alunos, e não exposto na lousa em forma de painel. Os demais alunos reclamaram do fato porque expuseram seu próprio painel em forma de varal – colado em um barbante – e exigiam que os outros também o fizessem. Em momento algum reclamaram de não conseguir observar o painel. Mas isso eles provavelmente não queriam nem podiam, pois as letras de todos os cartazes para apresentação eram muito pequenas. Era impossível ouvir a voz de alguns alunos, mas não houve reclamação, porque muitos alunos não prestavam atenção, mas liam jornal ou jogavam no telefone celular. A apresentação terminou com críticas da professora ao grupo, solicitando ao próximo que fosse melhor. As críticas

não atingiram o primeiro grupo, que realizou uma apresentação aparentemente tão sem sentido quanto a do segundo.

Esses episódios nos quais os alunos foram deixados à própria sorte diante de fontes e conteúdos que desconheciam, descrevem bem uma das representações dos professores sobre o saber histórico escolar. A de que ele pode ser criado pelos alunos em trabalhos realizados em grupo sem a sua intervenção. Nas palavras dos sujeitos, essa ausência de intervenção em nenhum momento foi entendida como ausência de ensino por parte do professor, mas como autonomia do aluno. Eles declararam que os alunos precisavam aprender a pensar por conta própria e os professores não deveriam querer colocar as idéias em suas cabeças. Alguns sujeitos associaram essa suposta busca de autonomização dos alunos, que resultou invariavelmente em ausência de intervenção do professor, a uma tentativa de não direcionar seus alunos. Os sujeitos dessa pesquisa parecem confundir ensino e doutrinação, o que faz da recusa à doutrinação uma recusa ao ensino. Para não correr o risco de dirigir seus alunos, o que aproximaria os sujeitos dessa pesquisa de seus inimigos imaginários, os professores abrem mão de ensinar História, como pôde ser observado na recorrente estratégia de realização de trabalhos em grupo sem a sua orientação. Contraditoriamente, em suas representações, essa parece ser uma das formas de criação de saber histórico escolar.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As representações dos professores sobre o saber histórico escolar descritas neste trabalho parecem estar sempre mais vinculadas à forma que ao conteúdo do ensino realizado por eles. Sua reflexão sobre o ensino que realizam envolve decidir constantemente qual estratégia será utilizada, qual produto resultará desse trabalho ou como será realizado o gerenciamento do tempo e do espaço da sala de aula. Porém, não apresentam o mesmo empenho na seleção dos conteúdos que serão ensinados. Parecem separar “didática” e “ciência de referência”, na tentativa de privilegiar a primeira delas. O saber escolar é representado como mero facilitador da assimilação de uma “ciência de referência” pelos alunos, e não como uma disciplina autônoma em constante transformação no contexto escolar – como o define André CHERVEL (1990, p. 181-182). Daí a maior ênfase às estratégias que ao conteúdo histórico, representados como dois elementos dissociáveis. Isso pode ser resultado da fuga constante dos inimigos imaginários existentes nas representações dos professores. A negação permanente

daquilo que os professores chamam de positivista ou tradicional os afasta da preocupação com os conteúdos, sempre associados aos “fatos históricos”, tão privilegiados pelos “positivistas” quanto odiados por seus inimigos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABUD, Kátia Maria. Conhecimento histórico e ensino de História: a produção de conhecimento histórico escolar. XIV ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA. SUJEITOS NA HISTÓRIA: PRÁTICAS E REPRESENTAÇÕES. 1998. São Paulo. Encontros com a História. N<sup>o</sup> 2. Bauru: EDUSC, 2001, p. 127-141.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História *in* \_\_\_\_\_ (org.). O saber histórico na sala de aula. SP: Contexto, 1997, p. 11-27.
- \_\_\_\_\_. Propostas curriculares de História: continuidades e transformações *in* BARRETO, ELBA S. S. (org.). Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras. SP: Autores Associados / Fundação Carlos Chagas, 1998, p. 127-161.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: História e Geografia. 1<sup>a</sup> edição: 1997. RJ: DP&A, 2000.
- CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. Teoria & Educação, Porto Alegre, N<sup>o</sup> 2, p. 117-229, 1990.
- \_\_\_\_\_. La culture scolaire: une approche historique. Paris: Belin, 1998.
- CORDEIRO, Jaime Francisco Parreira. A história no centro do debate: as propostas de renovação do ensino de História nas décadas de setenta e oitenta. Araraquara: Laboratório Editorial UNESP, 2000.
- CRUZ, Heloísa de Faria. Ensino de História, da reprodução à produção de conhecimento *in* SILVA, Marcos Antônio da (org.). Repensando a História. RJ: Marco Zero, 1984, p. 25-29.
- DOSSE, François. A História em migalhas: dos Annales à Nova História. SP: Ensaio / Campinas: Editora da Unicamp, 1992.
- ERICKSON, Frederick. Qualitative Methods in Research on Teaching *in* WITTRICK, Merlin C. (org.) Handbook of Research on Teaching. NY: Macmillan, 1985, p. 119-161.

LEFEBVRE, Henri. La presencia y la ausencia: contribución a la teoría de las representaciones. México: Fondo de Cultura Económica, 1983.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Proposta Curricular para o Ensino de História: 1º grau. SP: SE / CENP, 1989.

\_\_\_\_\_. Proposta Curricular para o Ensino de História: 1º grau. SP: SE / CENP, 1992.

SILVA, Marcos Antônio da; ANTONACCI, Maria Antonieta Martines. Vivências da contramão: produção de saber histórico e processo de trabalho na escola de 1º e 2º graus. Revista Brasileira de História, São Paulo, Vol. 9, Nº 19, p. 9-29, 1990.

# HISTÓRIA / DOCUMENTO. NUMISMÁTICA, ARQUEOLOGIA E A CULTURA MATERIAL

CLAUDIO UMPIERRE CARLAN\*

NEE / UNICAMP

claudiocarlan@ig.com.br

## I – Introdução: Importância da História Antiga.

No Brasil o estudo da História Antiga sempre ficou levado para um segundo plano. Um local de pouca importância direcionada apenas pelo romantismo e curiosidade sobre civilizações exóticas a muito “desaparecidas”. O cinema tratou de reforçar esse romantismo exacerbado sobre o tema. Filmes como Gladiador e Tróia, ou os mais antigos, Qvo Vadis, Terra de Faraós, Cleópatra, Queda do Império Romano entre outros, retratam, muitas vezes anacronicamente, esse período. O cineasta Anthony Mann, diretor da Queda do Império Romano, tentou fugir dessa linha (a exemplo do que fizera com El Cid), mas não conseguiu.

Nas Universidades a ênfase e o maior destaque (principalmente verbos) são direcionados para as ciências exatas. Humanas, apenas relacionadas com Brasil. Por que estudar Antigüidade num país que não teve contato direto com as civilizações orientais e clássicas ? Não “existem” documentos, leia-se fontes primárias, em nosso país que retratam esses povos ? Qual estudante e pesquisador em antiguidades que nunca ouviu essas críticas.

Esquecem da grande influência dessas civilizações na nossa sociedade contemporânea. Muitos costumes, cuja origem nem mais lembramos, estão ligados diretamente a esses povos. A língua (latim), as leis (Direito Romano), nas artes, nos ditados populares (gosto não se discute / tradução do provérbio latino *de gustibus non est disputandum*), o noivo que carrega a noiva nos braços (alusão ao rapto das Sabinas por Rômulo).

Existe no Brasil um grande número de documentos que retratam a Antigüidade, principalmente a Greco-Romana. Não apenas fontes escritas, mas também ligadas a

- 
- Doutorando / UNICAMP
  - Orientador: Prof. Dr. Pedro Paulo de Abreu Funari

cultura material como estudo arqueológico de edifícios, estátuas, cerâmicas, pinturas, moedas entre outras categorias de artefatos (FUNARI, 2003: 96). É exatamente sobre as moedas que daremos um destaque maior.

## II – O Acervo Numismático do Museu Histórico Nacional / RJ.

O Museu Histórico Nacional possui o maior acervo numismático da América Latina, dando um total de mais de 110 mil moedas e medalhas. Grande parte dessa coleção é inédita no meio acadêmico, pois o Museu ainda não possui um catálogo completo.

Em dezembro de 2002 foi inaugurada a Coleção Permanente que tenta fazer uma relação História / Moeda, desde as primeiras cunhagens na Lígia, Grécia Antiga, até o Euro.

Na reserva técnica, onde apenas os funcionários e pesquisadores tem acesso, peças são guardadas em uma espécie de “estante”, denominada pelo corpo técnico de *medalheiro*, onde, é encontrado em seu interior várias “gavetas”, conhecidas por *lâminas*. Por exemplo, as moedas romanas do século IV d.C. estão guardadas no medalheiro de número 3, e as lâminas são respectivamente as de números 11 ao 31.

### 2.1 – Origem da Coleção

A origem da coleção é um tanto obscura. O corpo técnico do museu acredita que a maior parte das peças foi legado, em 1921, da grande coleção reunida pelo comendador Antonio Pedro de Andrade à Biblioteca Nacional, onde o seu antigo diretor, Ramiz Galvão, desde 1880 havia começado a formar o que mais tarde viria a ser a “coleção oficial brasileira” (VIEIRA, 1994: 23)

Antonio Pedro reuniu uma coleção de 13.941 moedas e medalhas que compreende, entre outros núcleos expressivos, 4.559 moedas e 2.054 medalhas portuguesas e 4.420 moedas da Antigüidade.

É também possível que alguns exemplares sejam precedentes das coleções da família imperial, legadas pelo imperador D. Pedro II ao Museu Nacional em 1891 e incorporadas pela Biblioteca Nacional em 1896.



Em 1922, quando o Museu Histórico Nacional foi criado, o decreto que o instituiu também determinou que o acervo numismático existente na Biblioteca Nacional – assim como em outras instituições como o Arquivo Nacional e a Casa da Moeda – fosse para ali transferido. No momento em que se efetivou a cessão, a coleção total ultrapassava as 48 mil peças.

Durante esse processo de transferência, foram lacradas uma grande quantidade de medalhas e moedas romanas, acompanhadas dos recibos de compras do século XIX. Toda essa documentação ficou “esquecida” na reserva técnica como refugo (lixo). Em 2002 começamos a analisá-la e identificamos, além de exemplares inéditos do Imperador Diocleciano, os detalhes citados pelos ourives portugueses, citadas nesses recibos, para indicar a raridade de uma determinada peça. Modelo esse utilizado durante a segunda metade do século XIX e início do século XX.

### III – As moedas como fontes: utilização e análise.

A utilização da numismática como fonte primária não é novidade. Daremos alguns exemplos de como estabelecer esta relação História / Moeda através da análise da iconografia contida nos anversos e reversos monetários. Para isso utilizaremos 3 exemplos:

#### Diocleciano e as divindades

Com a ampliação das casas monetárias, durante a tetrarquia, novas peças começam a circular com uma espécie de sigla do local de cunhagem conhecido com *exergo ou linha de terra*. Identificando dessa forma a cidade e o ano de sua circulação.

Nos *dupondii* de Diocleciano notamos essas alterações (CAYON, 1985: P. 45):

**ANVERSO:** IMP DIOCLETIANVS AVG – busto de Diocleciano laureado à direita, com manto imperial (púrpura).

**REVERSO:** GENIO POPVLI ROMANI – Gênio, divindade geradora que presidia ao nascimento de alguém ou divindade tutelar de cada pessoa, com a cornucópia (símbolo da abundância) na mão esquerda. À direita uma coroa de louros. Ao lado da divindade as letras S F. O jogo de quadril da divindade significa que ela está tanto no plano natural

quanto no sobrenatural. No exergo PTR referente a Trèves ou Trier. Peso: 9,78 g; diâmetro 2,02 mm; alto reverso 6 horas.

#### Constantino e os Medalhões comemorativos de Roma

**Anverso:** busto da deusa *Roma* (representando a cidade), voltada à esquerda do observador, com capacete e o manto imperial. Circundada pela legenda *URBS*. Pois, Roma ainda era considerada a *Cidade* por excelência, aquela que todas as outras deveriam copiar e admirar. **Reverso:** sem legendas, no campo monetário, a loba amamentando os gêmeos Rômulo e Remo, numa alusão a fundação e origem da cidade. Acima dessas representações duas estrelas. Algumas vêm acompanhadas de um “banho de prata” que, quando conservado, dá um realce artístico muito bonito.

#### Constâncio II e as construções.

A partir do século 3, aparece uma variação das amoedações que traziam edifícios ou construções militares como tema. Destaca-se, nesse período, uma certa originalidade na cunhagem, pois não foram encontradas outras representações iguais nas coleções referentes ao século 4, tanto no MHN quanto nos catálogos mais antigos pesquisados.

**Anverso:** FL IVL CONSTANTIVS NOB C (Flávio Júlio Constâncio Nobilíssimo César).

Busto do imperador à esquerda, com o diadema e o manto, segurando um globo na mão direita. Pela legenda constata-se que peça foi cunhada no período em que Constâncio exercia a função de *césar* (anterior a 337 d. C.), pois observa-se ao lado do seu nome o título NOB C (HACQUARD, 1952: 190). O título de *nobilíssimo* era de uso exclusivo da família imperial. Nas amoedações posteriores Constâncio utilizou o título de *augusto*, AVG OU AVGG.

**Reverso:** a legenda PROVIDENTIAE CAESS. Previdência, presciência, conhecimento do futuro, providência, sabedoria suprema ou ainda a própria Providência (Deus), divinização do monarca e seus familiares. Algo comum no império, porém fortalecido após a coroação de Constantino quando ocorreu a orientalização dos costumes imperiais (segundo os documentos escritos e numismáticos). Cabe esclarecer ainda que, CAESS aparece no plural, devido aos dois irmãos de Constâncio II, Constantino II e Constante serem *césar* e também estarem vivos (CARLAN, 2000: 65).

No campo da peça um acampamento militar ou fortaleza, com uma estrela ao centro acompanhada de duas torres. Exergo P $\cup$ T referente à cidade de Ticinum.

#### IV – Conclusão

A relação documento / monumento onde, segundo o historiador francês Jacques Le Goff, os *monumentos*, herança do passado, e os *documentos*, escolha do historiador. Cabe ao historiador identificar e definir as suas fontes, pois o documento não é inócuo é uma montagem consciente ou inconsciente, da história, da época, das sociedades que o produziram. Um esforço para as sociedades históricas impor ao futuro determinando imagem de si próprias. É necessário haver uma interdisciplinaridade para ser realizada uma desmontagem da ambivalência documento / monumento, através do próprio ambiente que o produziu, auxiliado pela arqueologia, e não baseado em uma única crítica histórica.

A história faz-se com documentos escritos, sem dúvida. Quando eles existem. Mas ela pode fazer-se, ela deve fazer-se sem documentos escritos, se os não houver. Com tudo o que o engenho do historiador pode permitir-lhe utilizar para fabricar o seu mel, à falta de flores habituais. Portanto, com palavras. Com signos. Com paisagens e telhas. Com formas de cultivo e ervas daninhas. Com eclipses da lua e cangas de bois. Com exames de pedras por geólogos e análises de espadas de metal por químicos. Numa palavra, com tudo aquilo que, pertence ao homem, depende do homem, serve o homem, exprime o homem, significa a presença, a atividade, os gostos e as maneiras de ser do homem (FEBVRE, 1985: 124)

O dever do historiador é ampliar a noção de documento: “O novo documento, alargado para além dos textos tradicionais, transformado - sempre que a história quantitativa é possível e pertinente - em dado, deve ser tratado como um documento/monumento. De onde a urgência de elaborar uma nova erudição capaz de transferir este documento/monumento do campo da memória para o da ciência histórica.

#### FONTES NUMISMÁTICAS

Moedas de Diocleciano, Constantino I, o Grande e Constâncio II. Rio de Janeiro: acervo do Museu Histórico Nacional, Medalheiro de Número 3; **Lote Número: 11, Lâminas de Números: 2 e lote 16 número 5;**

## CATÁLOGOS E DICIONÁRIOS

CAYON, Juan R. Compendio de las Monedas del Imperio Romano. V.2. Madrid: Imprenta Fareso, 1985.

HACQUARD, Georges. Guide Romain Antique. Paris: Hachette, 1952.

## BIBLIOGRAFIA

CARLAN, Cláudio Umpierre. Moeda, Simbologia e Propaganda sob Constâncio. Dissertação de Mestrado. Niterói: Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, 2000.

FUNARI, Pedro Paulo de Abreu. A Renovação no Ensino de História Antiga. In: KARNAL, Leandro (org.). História em Sala de Aula. São Paulo: Contexto, 2003.

FUNARI, Pedro Paulo de Abreu. Roma Vida Pública e Vida Privada. 4ª ed. São Paulo: Atual, 1993

FEBVRE, Lucien. Combates pela História. 2a. ed. Tradução de Leonro Martinho Simões e Gisela Moniz. Lisboa: Editorial Presença Ltda, 1985.

LE GOFF, Jacques., CHARTIER, Roger., REVEL, Jacques. ( Dir. ) A Nova História. Coimbra: Almedina, 1990.

VIEIRA, Rejane Maria Lobo. A Imagem do Rei e do Reino de Portugal Através das Moedas de D. Fernando (1367-1383). Dissertação de Mestrado. Niterói: Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, 1994.

**MEMORIAL DA CLASSE OPERÁRIA DE RIBEIRÃO PRETO:  
EXPECTATIVAS E DESAFIOS DA HISTÓRIA DOS  
MOVIMENTOS DE RESISTÊNCIA**

Liamar Izilda Tuon<sup>1</sup>

Milton Carneiro Jr<sup>2</sup>

**As origens da cidade e dos movimentos de resistência em Ribeirão Preto**

A formação inicial da cidade de Ribeirão Preto remonta ao início do século XIX, quando grupos de “entrantes” mineiros, que se dedicavam à criação de gado e ao cultivo de pequenas roças dirigiram-se à região, ocupando-a na maioria das vezes como posseiros. Estes mineiros, que não pertenciam às camadas mais abastadas de sua província, migravam com os seus agregados e alguns escravos (Lages, 1996).

Durante a década de 1860, o povoado de São Sebastião do Ribeirão Preto teve um crescimento considerável de moradores nas fazendas próximas ao seu núcleo inicial. Neste período inicia-se a construção da matriz de São Sebastião em substituição à antiga capela, quando o povoado foi elevado à categoria de vila em 1871 e à de cidade em 1889 (Borges, 1999).

Na década de 1860, a expansão cafeeira atingiu a região, provocando nas décadas seguintes significativo aumento demográfico e importantes transformações sócio culturais na cidade. O censo de 1873 aponta a existência de 5.552 habitantes, sendo que destes 857 eram escravos. Entre os anos de 1890 e 1920, em função do grande fluxo imigratório europeu, a população local passou de 12.033 habitantes para 52.910 habitantes, dos quais 27.765 eram italianos (Borges, 1994, p. 66).

A imigração européia, em especial, a italiana, foi viabilizada pelas condições políticas, econômicas e sociais registradas na Itália à época, ou seja, a miséria provocada pelas transformações capitalistas no campo naquele período (Trento, 1989). Juntando-se a isso, no Brasil havia a necessidade de mão-de-obra para a lavoura cafeeira

---

<sup>1</sup> Mestre em História pela Unesp de Franca-SP, Coordena o Curso de Graduação e a Especialização em Metodologia do Ensino de História da Faculdade São Luís de Jaboticabal-SP. liatuon@uol.com.br

<sup>2</sup> Mestre em História pela Unesp de Franca-SP, Professor dos Cursos de Graduação em História e Pedagogia e do Curso de Especialização em Metodologia do Ensino de História da Faculdade São Luís de Jaboticabal-SP. miltoncarneirojr@uol.com.br

(Alvim, 1986). Esse duplo movimento expulsão-atração explica o fluxo intenso de imigrantes para o Brasil, gerando problemas tanto infra-estruturais quanto culturais.

Entre o final do século XIX e o início do século XX, a cidade de Ribeirão Preto enfrentou todos os tipos de dificuldades devido ao processo de urbanização crescente. Epidemias como varíola, febre amarela, tifo, tracoma, entre outras assolavam regularmente a cidade, demonstrando as péssimas condições sanitárias locais. Crianças abandonadas já apareciam em manchetes dos jornais locais (A Cidade, 27.08.1911, p. 1), e a polícia, além de desenvolver atividades tradicionalmente ligadas aos crimes, também encarregava-se de distribuir autorizações para que os miseráveis pudessem mendigar pela cidade (A Cidade, 21.09.1910, p. 1). A questão social criava um imenso conflito para as elites locais que pretendiam mostrar uma cidade limpa, culta e moderna, ou como gostavam de denominá-la de “Capital do Café” ou “Eldorado Paulista”.

Essa massa trabalhadora, sobretudo a imigrante, que tinha anseios de uma vida melhor e mais farta, choca-se com os fazendeiros interessados em um retorno rápido dos investimentos realizados e ainda portadores de uma mentalidade fortemente baseada no tratamento outrora dispensado aos escravos.

Assim, desde o início do século XX, a cidade passou por inúmeros movimentos grevistas urbanos e rurais, dos quais podemos destacar os seguintes segmentos: operários (1909, 1917, 1919 e 1920), cocheiros (1911), pedreiros (1911), trabalhadores das fazendas de café (1912, 1913, 1915, 1918) e colonos japoneses (1915) (Tuon, 1997). Em todos estes movimentos, o problema era considerado caso de polícia e foram duramente reprimidos, como no caso da greve dos trabalhadores das fazendas de café de 1913, em que 137 imigrantes foram repatriados com a intervenção do Cônsul italiano (Tuon, 1997, p. 45).

No Brasil, o movimento operário naquele momento, dividia-se em diversas tendências como o anarquismo, o socialismo e o anarcossindicalismo, sendo que este constituiu a força ideológica mais importante nos primeiros anos do século XX. Ribeirão Preto, por sua importância estratégica na produção cafeeira e na quantidade de trabalhadores rurais, tornou-se importante centro de atuação dos anarcossindicalistas, sendo que, na segunda década do século XX, a cidade contava com duas organizações representativas desta ideologia, a Liga Operária e o Centro Libertário (Garcia, 1993, p. 143).

Para o movimento operário, a imprensa teve um papel primordial na divulgação dos movimentos grevistas e de resistência. Assim, ao longo do final do século XIX e

início do século XX, muitos jornais de tendência anarquista ou socialista foram produzidos no município, ainda que tivessem curta duração por causa da repressão política. Entre eles podemos destacar: O Operário (1896), Gazzeta della Domenica (1896), La Canaglia (1900), Il Diritto (1904), Il Messaggero (1906), Lo Scudiscio (1908), La Voce Degli Italiani (1914), (Trento, 1989).

A partir de 1917, a vitória da Revolução Russa fez com que o movimento comunista avançasse em seus pressupostos teóricos em prejuízo das bandeiras anarquistas. Sucintamente o diferencial das duas abordagens estava na visão estratégica da luta: os anarquistas propunham a extinção imediata do Estado, enquanto os comunistas tinham-no como um elemento de transição iniciando-se pela sua tomada e somente depois pela sua supressão. O fruto dos debates e enfrentamentos das múltiplas visões revolucionárias foi a fundação do PCB (Partido Comunista Brasileiro) em 1922.

### **Os comunistas e a União Geral dos Trabalhadores em Ribeirão Preto**

Os processos de industrialização e de urbanização iniciados no final do século XIX costumam ser apontados como os grandes desencadeadores da formação da classe operária no Brasil. No entanto, é necessário que se perceba que a formação da classe trabalhadora não se encontra apenas na industrialização e no fim da escravidão, mas também em todo o complexo jogo de forças, marcado pelas lutas, avanços e recuos na organização e na ação coletiva, em que se podem encontrar os conflitos de classe, ou seja, o que caracteriza a classe operária não é a forma do trabalho, mas como os trabalhadores identificam-se enquanto pertencentes a uma determinada classe.

Nesse sentido, ao estudarmos a formação da classe trabalhadora no Brasil temos que considerar como foi constituída a sua base organizacional. De um lado temos pessoas instruídas, tanto no campo político e intelectual – e que defendem propostas libertárias –, que difundem essas idéias em um meio caracterizado por uma realidade de brutal exploração da força de trabalho dos assalariados, que dedicam longas horas de esforço diário na labuta profissional. As condições penosas, aliadas ao controle muito próximo tanto dos patrões quanto do aparato policial, dificultavam muito a organização desses trabalhadores em moldes democráticos e autônomos. Essas pressões são comuns tanto ao “grupo intelectual” quanto ao seu público-alvo, isto é, aos trabalhadores.

Elemento agravante é a diversidade cultural, tanto étnica quanto política do grupo imigrante, o que inviabiliza uma conduta minimamente uniforme de seus

integrantes. De forma que, mesmo recebendo tratamento igual por parte da classe dominante, as respostas políticas dos trabalhadores foram fragmentadas, ou seja, jamais conseguiram transformar as diversas formas de resistências em um projeto consistente que norteasse as suas lutas.

À medida em que, mesmo incipientemente, algumas formas de organização dos trabalhadores foram sendo observadas à guisa das dificuldades elencadas, os empresários, tanto do campo quanto da cidade, criaram formas eficientes de responderem adequadamente às novas demandas. Constrangimentos de toda ordem, como violências físicas, demissões, prisões e expulsões do país, fizeram parte de um rol de possibilidades que lançou mão o setor patronal aos trabalhadores insatisfeitos. Podemos, assim, constatar que a resistência dos trabalhadores forneceu a unidade político-ideológica à classe burguesa local.

Durante os anos de 1920, a grande preocupação do PCB era apresentar-se como a única organização que podia representar a classe trabalhadora, por isso investiu na propaganda contra os anarquistas, anarcossindicalistas e socialistas que predominavam no movimento sindical. Poderíamos afirmar, portanto, que o movimento sindical estava dividido basicamente em três tendências: os sindicalistas revolucionários, representados principalmente por anarquistas e anarcossindicalistas, os comunistas e os reformistas.

Em Ribeirão Preto, como em outros lugares, a tendência predominante no movimento sindical era anarquista e anarcossindicalista. Somente a partir de meados dos anos 20, o comunismo passou a influenciar alguns militantes. Dentre esses podemos destacar Guilherme Milani e Rômulo Pardini que, juntamente com Gustavo Wierman e outros militantes e simpatizantes comunistas fundaram, em 1925 a UGT – União Geral dos Trabalhadores (Rosa, 1999).

Rômulo Pardini e Gustavo Wierman aparecem no rol de presos pela polícia política da Delegacia de Ordem Política e Social (DOPS-SP) em 1935, sendo apenas soltos no ano de 1937 (Karepovs, 2003), o que, de certa forma, confirma a percepção dos agentes policiais do DOPS, em relatório de 1947, de que a UGT congregava em suas fileiras os principais elementos do Partido Comunista da cidade de Ribeirão Preto (Carneiro Jr., 2002).

O primeiro pesquisador a investigar a UGT e a sua ação política foi Sebastião Geraldo que, ao longo de alguns anos, entrevistou vários dos seus antigos militantes. Entre eles, Clemente José da Silva que, aos 81 anos, pôde narrar um pouco da história da construção da sede:



Fizemos um alicerce para construir um palacete em cima. Aquilo foi fundado antes de 35, mas como é obra de operário, demorou muito para terminar de construir (...). Muitos outros companheiros, todo mundo dava sua colaboração. Ali era a nossa sociedade, mas não se tornava um sindicato, era a União Geral dos Trabalhadores. (Geraldo, 1990, p. 54)

A história da luta operária e de diversos movimentos políticos, sociais e culturais da cidade confundem-se, em muitos momentos, com a própria história da UGT, pois os principais sindicatos, por exemplo, foram fundados naquela entidade no final de 1935 e início de 1936 (Geraldo, 1990, p. 56).

Na UGT, reuniram-se ao longo do tempo sindicatos de todas as categorias, partidos políticos, estudantes, o movimento negro representado por três grupos: o 21 de Abril, Bambas e Cultura Física. O local também foi palco de muitas manifestações como *a luta pela paz, pelo monopólio do petróleo, pela reforma agrária, pela formação de sindicatos rurais e por liberdades democráticas* (Geraldo, 1990, p. 62).

Em 1964, logo após o golpe, a sede da UGT foi invadida pela polícia que apreendeu e queimou grande quantidade de documentos da entidade. Naquele momento, a maior parte dos dirigentes da UGT foram presos ou tiveram que se esconder. A entidade ficou, então, durante longo tempo nas mãos do grupo 21 de Abril, que promovia festas no local, descaracterizando o seu papel político e deixando de cumprir os seus objetivos iniciais. Somente no início da década de 80, os comunistas tentaram se filiar e retomar a organização, mas em manobra ilícita, os que detinham a posse da UGT, em assembléia, decidiram que ali passaria a funcionar a Sociedade José do Patrocínio que, até então, tinha a sua sede em outro lugar (Geraldo, 1990, p. 63-64).

Quando de sua fundação, na fachada do prédio onde se localizava a UGT, foram colocadas em relevo duas mãos, uma branca e outra negra, que se cumprimentavam, simbolizando a união de toda a classe trabalhadora e a luta contra qualquer forma de preconceito. Segundo depoimento de Maria Aparecida dos Santos, depois do Golpe de 1964, as diretorias que lá se instalaram retiraram o emblema (duas mãos), demonstrando uma vez mais que os seus princípios haviam sido traídos.

Em 2003, o prédio, degradado no aspecto físico e desvirtuado quanto à sua utilização política, foi adquirido por meio de uma ação que envolveu o Ministério Público Estadual, entidades da sociedade civil e profissionais de diversas áreas.

## **Associação Amigos do Memorial da Classe Operária de Ribeirão Preto e a preservação da memória operária.**

Os seres humanos são seres sociais e culturais que se caracterizam pela necessidade da qualidade de existência e da participação social. A qualidade de *existência* coloca-nos diante do que nos caracteriza culturalmente e de como construímos a nossa identidade ao longo do tempo. Essa identidade também é consolidada através da nossa participação em sociedade. Nossa participação move-se pelo desejo de *pertencimento*, desejo este que não deve ser confundido com consumo; o desejo supõe a presença do objeto e a sua existência permanente, enquanto que o consumo é imediato e supõe a supressão do objeto. Na sociedade de massa em que vivemos, o consumo vem acompanhado da pressa, da superação rápida do objeto e de conceitos como progresso e civilização, em detrimento de outros como memória, tempo, história (Gonçalves Filho, 1991).

Ao contrário do que a sociedade de massa defende, o ser humano necessita do enraizamento, de sentido para que se perceba enquanto ser humano, por isso Simone Weil, filósofa francesa afirma que:

O enraizamento é talvez a necessidade mais importante e mais desconhecida da alma humana. É uma das mais difíceis de definir. Um ser humano tem raiz por sua participação real, ativa e natural na existência de uma coletividade que conserva vivos certos tesouros do passado e certos pressentimentos do futuro. (Weil, 2001, p. 43).

Desta forma, o enraizamento caracteriza-se não pelo simples *pertencimento*, mas pela ação ativa dentro de um determinado grupo, caracterizado pela lembrança, pelo desejo e pela escolha. Na sociedade de consumo o que é ocorre é justamente o oposto, ou seja, o desenraizamento. Assim observamos que

Há desenraizamento quando um grupo é privado de seu passado. Há desenraizamento quando um grupo é privado da capacidade de mandar no seu destino. Há desenraizamento na servidão, na escravidão, na condição operária, em todos aqueles estados sociais em que alguns homens estão reduzidos à obediência forçada, sem poder participar pelo pensamento, pelo sentimento, de sua ação, do seu fazer, do seu trabalho. Há desenraizamento quando o Mercado se põe entre nós e o mundo, encolhendo a consciência das coisas e dos laços sociais. (Gonçalves, 1991, p. 34)

Nesse sentido, podemos afirmar que as relações capitalistas humilham e desqualificam os seres humanos, a sua memória e a sua história. Através do desenraizamento, os operários não conseguem refletir sobre sua condição e as alternativas para superá-la. Por isso, a pesquisa da *memória* coloca-se como condição importante na construção de outras histórias, que não as oficiais. A pesquisa e a preservação da memória operária são, antes de mais nada, uma ação política de preservação da história, da identidade e percepção específica do universo de valores e conceitos dessa classe.

A preservação da memória representa a reconstrução do passado biográfico e, por isso mesmo, cruzam-se a sociedade, a história e a intimidade. Esta preservação *não consola nem dá forças ilimitadas: a memória dá coragem* (Gonçalves Filho, 1991, p. 62). Essa coragem pode provocar a releitura de momentos passados, o enraizamento e a vontade de resistir às humilhações capitalistas.

Na cidade de Ribeirão Preto, boa parte do que foi preservado do patrimônio cultural, incluindo tanto o patrimônio edificado quanto as representações e as manifestações culturais, conduz à história das elites locais, como, por exemplo, o Museu Histórico e de Ordem Geral Plínio Travassos dos Santos e o Museu do Café. Muitos dos documentos escritos, fotos e depoimentos ainda aguardam o tratamento científico para que pobres, mulheres, operários e crianças, entre outros tenham as suas histórias reveladas.

Dessa forma, com a retomada do prédio da antiga UGT, passando a se denominar Memorial da Classe Operária de Ribeirão Preto, intelectuais, que em suas lides, buscavam consolidar a cidadania no espaço municipal tem à sua disposição um espaço privilegiado para debaterem os projetos a que se dedicam. Do mesmo modo, abre-se a possibilidade de que as pesquisas sobre a classe operária, no município de Ribeirão Preto, tenham a partir de uma referência predial (Memorial da Classe Operária) avanços na abrangência dos temas através de tratamentos mais cuidadosos e minuciosos dos temas já abordados.

A cidade de Ribeirão Preto resente-se da falta de documental e de pesquisas referentes ao universo do trabalho, sobretudo de seus agentes diretos, ou seja, dos trabalhadores.

O Memorial não quer ser um mero repositório de trabalhos e pesquisas já realizados. Objetiva ser um pólo que, além de receber e guardar documentos

importantes sobre a classe operária, produza conhecimentos, estudos, conferências, mesas-redondas com a comunidade com o objetivo de difundir a importância dessa *cultura proletária* na sociedade. Visa, sobretudo, resgatar nomes e atitudes de pessoas que hoje, anônimas, empenharam-se em lutas em prol da construção de uma sociedade mais justa e mais fraterna.

Para que o Memorial da Classe Operária de Ribeirão Preto oriente-se dentro dessas normas, foi formado um Conselho denominado Amigos do Memorial da Classe Operária, que se encontra hoje em fase de registro cartorário. Essa burocratização torna-se necessária para dar aspecto jurídico e legal a uma luta no campo político. Os componentes dos *Amigos* pertencem a vários segmentos da sociedade civil, dos quais muitos já estão engajados, de forma organizada, em lutas sociais.

Os *Amigos* surgiram a partir de trabalhos que foram desenvolvidos durante o transcorrer da luta pelo retorno do imóvel da UGT para o domínio público. Uma série de atividades foram encetadas pelos *Amigos* como a entrega simbólica do prédio no dia 20 de março pp. com a presença de integrantes da diretoria da antiga UGT (pré-1964), seus descendentes e antigos freqüentadores. No dia 31 de março pp., durante a noite, foi realizada uma Vigília contra o Golpe de Estado de 1964. Essa Vigília, que transcorreu até a madrugada do dia 1º de abril, foi animada por discussões, música e vídeos sobre o tema. Reuniões sobre o uso do espaço, o seu gerenciamento, as suas atividades e a sua agenda foram realizadas antes mesmo da sua entrega oficial para uso da população no dia 1º de maio de 2004. As atividades ocorridas nesse íterim mostram muito bem que a formatação jurídica dos *Amigos* deu-se de forma posterior à sua organização política.

Relatamos a seguir, sucintamente, o histórico do Memorial da Classe Operária de Ribeirão Preto:

Em 2003, a antiga sede da Cerâmica São Luís de Ribeirão Preto começou a ser demolida para a construção de mais um supermercado na cidade. A cerâmica localizada próxima ao centro da cidade encontrava-se bastante danificada pelo abandono e pela ação do tempo. Com autorização da Prefeitura Municipal, a Construtora Walter Torre Junior Ltda iniciou o processo de demolição, que foi embargado por uma ação promovida pela Associação Cultural e Ecológica Pau-Brasil e a ONG Vivacidade, através da intervenção do Ministério Público, representado pelo Promotor Dr. Marcelo Pedroso Goulart. A Cerâmica São Luís, com suas inúmeras e longas chaminés representava o mundo do trabalho, contrapondo-se a um ícone da sociedade de consumo, o supermercado. Esse universo simbólico estava na gênese da resistência por

que se debatiam as partes.

Após longo processo de negociação, foi proposto um acordo entre as entidades envolvidas, a construtora e a Prefeitura Municipal. Este acordo determinou:

- 1) a preservação de parte do que restou da antiga cerâmica;
- 2) a criação de uma Biblioteca e um Centro de Documentação e Estudos do Patrimônio Cultural de Ribeirão Preto na antiga casa do caseiro e galpão contíguo da cerâmica;
- 3) a compra e a restauração do prédio onde foi sediada a UGT e a sua doação à Fundação Instituto do Livro de Ribeirão Preto, onde passará a funcionar a Biblioteca e o Memorial da Classe Operária;
- 4) a promoção de ações educativas de preservação do patrimônio cultural local;
- 5) a doação de cem mil reais para reformas do Museu Histórico e Museu do Café. (Termo de Acordo. Ministério Público. 2003)

É importante destacar que, mesmo antes dessa ação, profissionais de diferentes áreas já estavam engajados na preservação da memória operária de Ribeirão Preto, através de depoimentos gravados, fotos e documentos digitalizados.

A luta pelo tombamento de prédios históricos aproximou as pessoas envolvidas na preservação da memória operária e, assim, possibilitou a realização de ações políticas mais eficazes. O Ministério Público, já sensibilizado por estas questões, foi alçado à condição de elemento unificador destas lutas, recebendo sugestões da comunidade do que ela considera prédios de valor histórico e arquitetônico imprescindíveis à preservação da memória local.

## **FONTES**

*A Cidade*. Ribeirão Preto. 1905 a 1920.

PROVÍNCIA DE SÃO PAULO. *Censo Geral do Império*, 1873. Vila de São Sebastião do Ribeirão Preto

SANTOS, Maria Aparecida dos. *Depoimento*. Ribeirão Preto-SP. 2004. 1 fita cassete (120 min.). Entrevista concedida a Liamar Izilda Tuon e Milton Carneiro Jr.

MINISTÉRIO PÚBLICO. *Termo de Acordo*. Ribeirão Preto. 10 de julho de 2003.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- ABREU, Regina; CHAGAS, Mário (Orgs.). *Memória e patrimônio: ensaios contemporâneos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- ALVIM, Zuleika M. F. *Brava Gente! Os italianos em São Paulo*. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- BORGES, Maria Elizia. *A pintura da capital do café: sua história e evolução no período da Primeira República*. Franca: Unesp, 1999.
- BORGES, Maria Elizia. O café e a arte: o imigrante italiano em Ribeirão Preto (1889-1930). In: *História*. São Paulo, v. 13, p. 13-28, 1994.
- CARNEIRO JR, Milton. *Sociedade e política em Ribeirão Preto: estratégias de dominação (1960-1964)*. Dissertação de Mestrado em História. Faculdade de Direito, História e Serviço Social. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2002.
- GARCIA, Maria Angélica Momenso. *Trabalho e resistência: os trabalhadores rurais na região de Ribeirão Preto (1890-1920)*. Faculdade de Direito, História e Serviço Social. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 1993.
- GERALDO, Sebastião. *Comunicação oral: o resgate da memória proletária em Ribeirão Preto*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Comunicação. Escola de Comunicação e Artes. Universidade de São Paulo, São Paulo, 1990.
- GONÇALVES FILHO, João Moura. Memória e sociedade. In: *Revista do Arquivo Municipal*. São Paulo, v. 200, p. 15-63, 1991.
- HOLLOWAY, Thomas H. *Imigrantes para o café: café e sociedade em São Paulo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.
- KARPOVS, Dainis. *Luta subterrânea: o PCB em 1937-1938*. São Paulo: Hucitec, Unesp, 2003.
- LAGES, José Antônio. *Ribeirão Preto: da Figueira à Barra do Retiro*. Ribeirão Preto: VGA, 1996.
- ROSA, Lílian Rodrigues de Oliveira. *Comunistas em Ribeirão Preto (1922-1947)*. Franca: Unesp, 1999.
- TRENTO, Angelo. *Do outro lado do Atlântico: um século de imigração italiana no Brasil*. São Paulo: Nobel, Instituto Italiano Di Cultura de São Paulo, Instituto Cultural Ítalo-Brasileiro, 1989.
- TUON, Liamar Izilda. *O cotidiano cultural em Ribeirão Preto (1880-1920)*. Dissertação

de Mestrado em História. Faculdade de Direito, História e Serviço Social.

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 1997.

WEIL, Simone. *O enraizamento*. Bauru: Edusc, 2001.

## IMAGENS NA SALA DE AULA: A REPRESENTAÇÃO DA SOCIEDADE COLONIAL NA ARTE PICTÓRICA

Fábio Garcez de Carvalho<sup>1</sup>

Ignácio Augusto dos Santos Neto<sup>2</sup>

Márcio Roberto Coelho dos Reis<sup>3</sup>

Este relato é proveniente da recente experiência que os licenciandos Márcio Roberto e Ignácio Neto tiveram como regente no Colégio de Aplicação da UFRJ, durante o estágio final para a conclusão da Licenciatura em História, no ano de 2003. Trabalhando em conjunto, e tendo como orientadores os professores Fábio Garcez de Carvalho (CAp-UFRJ) e Ana Maria Monteiro (FE-UFRJ), foram realizadas oito regências que abrangeram o tema “Economia e sociedade no Brasil colonial”. Este tema integra a Unidade IV do programa de História da 1ª série do Ensino Médio, “A Colonização Portuguesa na América (sécs. XVI / XVII)”, cujo eixo é analisar o processo de ocupação e exploração do território brasileiro, no período especificado, caracterizando os aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais. Apresentaremos duas regências, a nº 2, ministrada por Márcio Coelho, intitulada “A construção da imagem do índio brasileiro”, na qual foram utilizadas reproduções das telas “Índio Tapuia” (1641) e “Índio Tupi” (1643), de Albert Eckhout, em forma de transparências para retro-projetor; e a n. 5, ministrada por Ignácio Neto “Os jesuítas e a sociedade colonial brasileira”, onde foi utilizada a tela de Benedito Calixto “Poema à Virgem Maria” (1901), também no formato de transparência.

A seleção das duas aulas se deve ao fato de ter sido uma experiência significativa para os alunos da turma 21C (Primeira série do Ensino Médio) e para os licenciandos que tiveram a oportunidade de explorar um recurso didático valioso para o ensino de História.

Vale destacar que a elaboração das aulas fez parte de um longo planejamento de trabalho que se estendeu aproximadamente durante três meses. Nas reuniões semanais, onde o professor-regente apresentava as diretrizes de cada aula, os licenciandos foram

---

<sup>1</sup> Professor de História do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

<sup>2</sup> Graduando em História pelo IFCS-UFRJ – Licenciando em História pela Faculdade de Educação da UFRJ, com estágio no Colégio de Aplicação da UFRJ.

<sup>3</sup> Graduando em História pelo IFCS-UFRJ – Licenciando em História pela Faculdade de Educação da UFRJ, com estágio no Colégio de Aplicação da UFRJ.



se localizando no programa e conhecendo as estratégias utilizadas para a montagem de uma aula de cinquenta minutos. Uma etapa importante para a elaboração do planejamento didático, pois o acompanhamento das aulas e as trocas de informações serviram como subsídios para a elaboração da Unidade IV do programa de História. É de bom tom registrar que o planejamento não foi feito aleatoriamente, de acordo com os desejos individuais de cada licenciando, mas seguindo os objetivos fundamentais do ensino de História para a primeira série do Ensino Médio do Colégio de Aplicação da UFRJ e as orientações teóricas sobre o ensino de História trabalhados nas aulas da professora Ana Maria Monteiro. Seguindo estas diretrizes, oito aulas foram montadas: *A formação da sociedade colonial na América portuguesa (séc. XVI)*, *A escravidão indígena na América colonial portuguesa, a construção da imagem do índio pelo colonizador europeu*, *Igreja e Sociedade Colonial (séc. XVI), os jesuítas e a sociedade colonial da América portuguesa*, *A economia colonial da América portuguesa (duas aulas)* e *a escravidão africana na América portuguesa*.

Na elaboração das oito aulas, os licenciandos fizeram uso de diferentes recursos didáticos, que variaram do documento escrito ao uso da imagem. No que diz respeito à imagem, os licenciandos tiveram a seu dispor um acervo iconográfico organizado a partir da execução do projeto Formação de um Banco de Imagens para o Setor Curricular de História do Colégio de Aplicação da UFRJ, bem como gozaram de liberdade de escolha para a apresentação de novas fontes imagéticas que pudessem servir aos objetivos didáticos.

A cada reunião semanal, a Unidade IV ganhava densidade acadêmica à medida que os conteúdos a serem trabalhados eram selecionados e organizados de modo a servirem como temas das aulas. E, simultaneamente, eram construídas as estratégias e selecionados os recursos didáticos a serem utilizados em cada uma das aulas. Nesse sentido, a experiência acumulada pelo professor-regente no que se refere ao uso da imagem pictórica foi de importância vital para avaliar o potencial didático das imagens de acordo com os seguintes critérios: a sua relevância como registro de uma sociedade e as possibilidades de exploração do recurso, adequando-o a uma aula de cinquenta minutos. A seguir, destacamos duas experiências realizadas pelos licenciandos a partir da utilização de imagens, levando em consideração a fase de seu planejamento e de sua realização em sala de aula, momento culminante do estágio.

### **O olhar holandês revela a América tropical**

A primeira regência de Márcio Roberto teve como tema “A escravidão indígena na América Colonial Portuguesa”, cujo objetivo era caracterizar o processo de escravização dos nativos, nos séculos XVI e XVII, com destaque para a inserção das comunidades aldeãs nas atividades produtivas desenvolvidas no litoral atlântico e as implicações sócio-culturais para as populações nativas. Através da exposição dialogada mediante a interpretação de três documentos de época selecionados para a aula, procuramos debater o processo social de sedentarização e aculturação indígena, de modo a fornecer informações e subsídios teóricos que dotassem os educandos de um conhecimento básico sobre a relação entre as comunidades aldeãs e os colonizadores<sup>4</sup>.

Vale ressaltar que a primeira aula foi construída de modo a situar os alunos na temática indígena durante o processo de colonização português no século XVI. Etapa necessária para definir os objetivos e elaborar a estratégia para a segunda regência, cuja proposta se fundamentava na exploração de imagens que revelassem a visão do europeu sobre as comunidades aldeãs. A primeira aula, portanto, foi necessária para que os alunos ao se depararem com as imagens tivessem informações básicas para interrogar as imagens e explorar as potencialidades do recurso.

As telas de Albert Eckhout foram selecionadas por razões bem simples: a riqueza de detalhes que retratavam o ambiente natural, o estilo de vida dos personagens e o fato da turma 21-C ter visitado, acompanhada pelo professor-regente, a exposição de Albert Eckhout no primeiro semestre do ano, no Paço Imperial do Rio de Janeiro, onde inúmeras telas foram expostas. Pretendíamos recuperar em sala de aula a memória desta exposição, relacionando-as aos objetivos da aula.

Antes de projetar as pinturas reproduzidas em transparências, o autor das obras foi brevemente apresentado, destacando sua participação na comitiva artístico-científica que foi enviada pela Companhia das Índias Ocidentais ao nordeste, então governado pelos holandeses sob a administração de Maurício de Nassau. Situadas no tempo e espaço, as obras foram apresentadas, uma por vez, na seqüência “Tupi – Tapuia”. Ao projetar a imagem “Índio Tupi”, o primeiro passo foi motivar a turma a explorar os aspectos mais significativos da tela. A participação foi automática, com muitos alunos recordando a visita à exposição de Eckhout.

---

<sup>4</sup> Para o levantamento de questões teóricas referentes ao relacionamento entre os indígenas e o colonizador europeu, duas referências bibliográficas foram indispensáveis: KOSHIBA, Luiz. O índio e a conquista portuguesa. São Paulo: Atual, 1994 e MAESTRI, Mário. Terra do Brasil: a conquista lusitana e o genocídio tupinambá. 5. ed. São Paulo: Moderna, 1993.

Na imagem “Tupi”, a turma rapidamente identificou a presença de características exógenas ao modo de vida das comunidades aldeãs, como o calção de estilo europeu e a faca presa na cintura. O impacto da imagem foi um fator motivador para iniciar um diálogo, a partir do qual os alunos relacionavam os diferentes elementos da tela. Temos assim o calção e a faca relacionados à presença europeia, vestígios do contato com os nativos; os alunos também não tiveram dificuldade em associar o uso da faca para cortar a raiz de mandioca, retratada na tela com um corte longitudinal. Um indicativo do uso corrente da mandioca como alimento na área colonial<sup>5</sup>. A dimensão do tubérculo e o destaque do enquadramento denotam a intenção do artista em retratar a íntima relação do homem da terra e o seu alimento. Estabelece-se, portanto, a interação entre a mandioca – cultura nativa – e o uso da faca, instrumento europeu incorporado aos hábitos locais.

Vale destacar que o cenário ainda inclui a apresentação de um ecossistema de mangue, onde se destaca um rio ao fundo e árvores exuberantes em suas margens. Associada a esta paisagem tropical, mulheres nativas lavam roupas em suas margens. Vale destacar que a paisagem de mangue deve ter causado grande impacto no pintor, habituado ao inverno europeu e a atmosfera cinzenta. A partir da associação entre os diferentes elementos da tela, os alunos foram construindo a imagem de um processo de interação entre diferentes culturas.

Em seguida apresentamos a reprodução da tela “Índio Tapuia”, com o objetivo de compará-la à primeira imagem. O contraste entre ambas as telas é visível, e os alunos interagiram rapidamente. Foram destacados de imediato o cenário selvagem, com “plantas exóticas” e a presença de uma aranha peçonhenta e uma jibóia como representantes da fauna “selvagem” do Novo Mundo. O nativo Tapuia apresenta-se nu, enfeitado com ossos e plumagens e armado para a guerra, com equipamentos típicos e rústicos. Durante a interação dos alunos com a pintura um detalhe quebrou com o clima de sobriedade imposta pelo licenciando. O amarelo peniano do nativo gerou, além da curiosidade (e como era esperado), comentários bem humorados na turma.

Após a observação isolada, colocamos as duas imagens lado a lado para que os alunos pudessem compará-las. E o resultado não poderia ser melhor, pois os alunos perceberam de imediato a oposição civilização X barbárie que domina a linguagem

---

<sup>5</sup> Para atestar a importância da incorporação da mandioca como alimento dos europeus colonizadores e o seu uso corrente pelas populações nativas, vale consultar o verbete Mandioca de Ronald Raminelli. In VAINFAS, Ronaldo. Dicionário do Brasil colonial (1500 / 1808). Rio de Janeiro: Objetiva, 2000.

pictórica do artista. Eckhout procura diferenciar os Tupis dos Tapuias pelo grau de intercâmbio e submissão que cada um dos grupos estabeleceu com os colonizadores europeus. Os Tupis formavam o tronco étnico das principais nações indígenas que colaboraram ou foram escravizadas pelos portugueses no litoral, e sua representação é uma síntese de sua submissão, como vista pelo autor. Além dos já citados calção e faca, de uso corrente na sociedade europeia, podemos notar outros elementos de composição do personagem que denotam a sua submissão aos padrões europeus: o índio se posta de lado, não fita o espectador nos olhos, aponta suas bem trabalhadas flechas para o chão, e usa cortes de cabelo e barba à moda da elite europeia. Aqui podemos perceber a idealização do nativo, sendo este elevado à condição de um súdito real; um típico burguês de uma cidade flamenga.

A raiz de mandioca, já citada, compõe um cenário típico da pequena agricultura colonial. Uma cultura típica das comunidades aldeãs que continuava sendo largamente utilizada por nativos e colonizadores. Da associação do nativo com a mandioca podemos ainda depreender mudanças substanciais nas relações de gênero nas comunidades aldeãs, como por exemplo, o envolvimento do homem na faina agrícola, até então esfera do trabalho feminino. O destaque dado à raiz da mandioca revela a sua presença constante no cotidiano de vida dos nativos e europeus. Afinal, o conjunto da obra do artista denota um interesse obsessivo em retratar tipos e paisagens de uma terra ainda pouco conhecida pelos holandeses.

Os Tapuias, por sua vez, sempre foram associados à resistência contra portugueses e holandeses (em seu período de ocupação no Nordeste), o que explica a composição do personagem com traços mais agressivos em sua postura: nu frontal, o rosto é posicionado de modo a intimidar o observador, com suas lanças rústicas para o alto, e o tacape na mão esquerda. A hostilidade e agressividade do Tapuia são traços imputados pelo artista àqueles que resistiram ou ainda não tiveram contato com o colonizador. Dispomos, assim, de uma imagem típica do indivíduo não integrado aos valores da civilização europeia.

Após intenso diálogo com os alunos, concluímos o trabalho reafirmando a intenção de Albert Eckhout em caracterizar os dois “tipos” de nativos existentes no Brasil: o civilizado, cristianizado e apto às atividades da economia colonial; e o selvagem, bárbaro e incapaz de se adequar a um ambiente civilizado, o que poderia justificar a sua escravidão ou extinção. Vale lembrar que este processo de ruptura dos laços sociais tradicionais e mudanças de seus referenciais culturais foi um processo

conflituoso que culminou na formação de uma sociedade hierárquica composta por tipos humanos originados da desagregação das comunidades aldeãs e do surgimento de populações miscigenadas. A utilização das fontes pictóricas, portanto, nos permitiu dar continuidade à aula anterior em que tratamos da inserção dessas comunidades durante a montagem das atividades produtivas coloniais a partir do século XVI<sup>6</sup>. Por fim, dada a receptividade dos alunos, acreditamos que a aula foi realmente prazerosa, e a avaliação da atividade, positiva.

### **A Arte pictórica narra a aventura missionária da Igreja Católica na América portuguesa**

A outra experiência a ser apresentada é a regência de Ignácio Neto intitulada “Os jesuítas e a sociedade colonial brasileira”, dado a função política e simbólica desempenhada pela Igreja Católica na vida dos colonizados e colonizadores na América colonial portuguesa. Para a montagem da aula, se recorreu ao acervo de imagens, em particular a seleção de pinturas de motivos religiosos que retratam a atuação da Igreja na colônia. Assim sendo, foi utilizada a tela de Benedito Calixto<sup>7</sup> “Poema à Virgem Maria” (1901) em forma de transparência para retroprojeter<sup>8</sup>.

Nesta aula o objetivo era analisar a sociedade colonial brasileira dos séculos XVI / XVII, destacando a atuação dos jesuítas como principal difusor da cultura europeia na América portuguesa através da criação de colégios, realização de autos de fé e domínio da língua nativa. Vale lembrar que a aula foi estruturada de modo a se conectar com as aulas anteriores que trataram da escravidão indígena na América Portuguesa durante o século XVI. Com isso, se destacava a atuação da Igreja frente a uma questão geradora de disputas com o colonizador português.

---

<sup>6</sup> A intensa utilização da mão-de-obra indígena nos engenhos nordestinos pode ser identificada através de dados que atestam a existência de propriedade em que o uso do escravo indígena ultrapassou os 90% do total da mão-de-obra. Ver: João Fragoso, Manolo Florentino, Sheila de Castro Faria. *A economia colonial brasileira (séculos XVI-XIX)*. São Paulo: Atual, 1998, p. 32-36.

<sup>7</sup> Benedito Calixto (1853 / 1927) foi responsável pela pintura de inúmeras telas, cujos temas abrangiam a religião, a História do Brasil e paisagens do interior e do litoral de São Paulo. No que se refere à tela utilizada em sala de aula, verifica-se a sua religiosidade e a abordagem de temas vinculados à História do Brasil, cujo interesse também se faz presente em sua participação como membro do Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo.

<sup>8</sup> Também foram utilizados nesta aula dois trechos das seguintes cartas: “Carta do Bispo de Pernambuco, D. Francisco de Lima, 18 de maio de 1697” e “Carta de Domingos Jorge Velho do Outeiro do Barriga, de 15 de julho de 1694”. Ambos extraídos do livro: RIBEIRO, Darcy. *A fundação do Brasil: Testemunhos 1500-1700*. Petrópolis, Vozes, 1992.

A seleção do recurso iconográfico impunha outro objetivo ao planejamento: construir com os alunos, tendo como procedimento didático a aula dialogada, uma reflexão crítica acerca do uso da imagem construída pela elite dominante brasileira sobre a relação entre nativos e colonos. Cumpre ressaltar que a tela de Benedito Calixto faz parte da construção de uma ideologia muito cara à elite brasileira, aquela que se instaura com o surgimento do Estado Nacional no século XIX, e passando por sucessivas reavaliações durante o período republicano<sup>9</sup>. Este objetivo viabiliza a articulação entre diferentes unidades do programa de História. A utilização da fonte pictórica como documento histórico é discutida na primeira unidade do programa para a primeira série do Ensino Médio, quando o aluno é levado a refletir sobre a história e o ofício do historiador.

Para os objetivos acima expostos, a tela escolhida serviu adequadamente, pois apesar de não ser contemporânea do período retratado – fato este que foi ressaltado e explicado para os alunos – como as dos pintores francêss Jean de Lery (1534-1611) e o holandês Albert Eckouth (1610-1666), utilizadas em aulas anteriores, ela possibilitou uma rica reflexão e um amplo diálogo com os alunos sobre o tema abordado. A tela apresentava informações que auxiliaram a montagem da aula, como por exemplo, a apresentação de José de Anchieta e os índios localizados em uma paisagem litorânea ampla. Esses personagens podem ser considerados como representações de importantes segmentos da sociedade colonial em formação: a Igreja Católica e as comunidades aldeãs. Em particular, o destaque em primeiro plano do padre Anchieta, revela a intenção do pintor em destacar o religioso como uma figura representativa da atuação da Igreja Católica na América colonial portuguesa. Por sua vez, os ameríndios compõem o cenário como personagens contemplativos diante da inusitada atitude de Anchieta de escrever na areia da praia. Localizados ao fundo da tela, quase imperceptíveis, a representação dos índios reforçam no imaginário social brasileiro a função educativa da Igreja no projeto colonizador português.

A partir de um rico diálogo com a turma, fomos explorando a imagem e destacando alguns elementos fundamentais para a composição da sociedade colonial que surge da relação entre as comunidades aldeãs e o projeto colonizador português.

---

<sup>9</sup>Para uma melhor discussão sobre esse tema ler o artigo Uma escola do Brasil: o trabalho educativo das imagens da nação no “milagre brasileiro” (1969-1973) e na comemoração dos 500 anos do descobrimento (1998-2000). In: SCHIMIDT, M. A. E CAINELLI, M. R. *III Encontro Perspectivas do Ensino de História*. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 1999.

Destacamos a seguir os elementos simbólicos que serviram de fator motivador para uma participação ativa dos alunos.

- Um território litorâneo amplo, sem nenhum obstáculo, virgem e inexplorado, pronto para ser conquistado. A localização espacial do colonizador revela um estilo de ocupação litorâneo do território nos primeiros tempos da colonização;
- A cruz colocada em um patamar elevado, fincada no território, marca a presença da Igreja Católica. Esta observação nos levou a discutir a função evangelizadora desempenhada pela Igreja junto aos índios e o seu papel no projeto colonizador português;
- Os índios abaixo da cruz (submetidos a ela), numa posição de submissão, observando Anchieta escrevendo. Este aspecto da obra suscitou uma reflexão sobre o impacto da cultura religiosa européia sobre as comunidades aldeãs;
- Anchieta é aquele que escreve, domina a escrita, portanto o saber (dá aos índios um *status* primitivo, pois eram sociedades que se pautavam sobre um saber transmitido oralmente e toda sociedade que não domina a escrita é chamada de pré-histórica; bárbara, na concepção do dominador);
- Anchieta escreve em solo nativo um poema dedicado à Virgem Maria, grava nele, portanto, a sua cultura;
- Anchieta é da ordem dos jesuítas, com isso fica patente o papel desta na difusão dos hábitos e das práticas religiosas do catolicismo ocidental na América portuguesa. Este último aspecto concluiu a aula, na medida em que serviu para debater o papel da ordem jesuítica na colonização portuguesa.

### **Referências Bibliográficas:**

- BITTENCOURT, C.M.F. Livros didáticos entre textos e imagens. In: *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1997. p.69-90
- CERRI, Luís Fernando. Uma escola do Brasil: O trabalho educativo das imagens da nação no “Milagre Brasileiro” (1969-1973) e na comemoração dos 500 anos do descobrimento (1998-2000). In: *Anais do III Encontro Perspectivas do Ensino de História*. Curitiba: Aos Quatro Ventos / UFPR, 1999. p.453-470
- RIBEIRO, Darcy. *A fundação do Brasil: Testemunhos 1500-1700*. Petrópolis: Vozes, 1992.

- SALIBA, Elias Thomé. As imagens canônicas e o ensino de História. In: *Anais do III Encontro Perspectivas do Ensino de História*. Curitiba: Aos Quatro Ventos / UFPR, 1999. p. 1-24
- FRAGOSO, João; FLORENTINO, Manolo & FARIA, Scheila de Castro. A economia colonial brasileira (séculos XVI –XIX). 2.ed., São Paulo: Atual, 2000
- KOSHIBA, Luiz. O índio e a conquista portuguesa. São Paulo: Atual, 1994.
- MAESTRI, Mário. Terra do Brasil: a conquista lusitana e o genocídio tupinambá. 5. ed. São Paulo: Moderna, 1993.
- RAMINELLI, Ronald. Imagens da colonização: a representação do índio de Caminha a Vieira. Rio de Janeiro: Zahar Editor / São Paulo: EDUSP, 1996.
- VAINFAS, Ronaldo. Dicionário do Brasil colonial (1500 / 1808). Rio de Janeiro: Objetiva, 2000.
-



## **EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: O CAMINHO PARA FORMAÇÃO DAS NOVAS GERAÇÕES**

Silvana Maura Batista de Carvalho

UEPG

scarvalho@uepg.br

Rosana Nadal de Arruda Moura

UEPG

rosmoura@uepg.br

A globalização é o fenômeno social, político e econômico que marca a organização da sociedade humana no limiar do III milênio. Nesse momento histórico essa sociedade sofre por viver num mundo de indefinições e inseguranças devido as constantes mudanças ocorridas para manutenção do sistema capitalista. Nesse contexto, principalmente as novas gerações estão perdidas, pois além de ser uma “geração ferida de guerra”, das guerras que marcaram o século XX, é a faixa etária mais vulnerável às influências dos meios circundantes e aos modelos sociais veiculados pela Mídia.

Por isso, esse é um momento privilegiado para se resgatar junto a esses adolescentes e jovens os valores morais, éticos e culturais que se diluíram no decorrer do processo histórico, pois “como afirma um sociólogo francês ‘... se o jovem esfriar a humanidade bate os dentes’ ” (BARROS, Pe. Marcelo – Rede Vida – 27/08/01). É fundamental investir-se numa educação permanente para a cidadania, a qual possibilitará uma participação do jovem na sociedade.

Tal investimento cabe à Educação, seja essa formal ou não formal. Mas é importante salientar que no atual Sistema Educacional, em constantes mudanças, encontram-se novas propostas de ensino e, nessas, abrem-se espaços para investir-se na formação para a cidadania. O que se confere nos seguintes aspectos: uma perspectiva interdisciplinar para o ensino, a valorização da transversalidade do conhecimento científico produzido, a inserção de projetos de ensino, novas temáticas de estudo nas propostas curriculares para o ensino fundamental e médio, são exemplos desses espaços de formação.

Tendo em vista uma ação docente mais eficaz nesse sentido, se faz necessário instrumentalizar o profissional da Educação atuante no ensino fundamental e médio.

Para atender uma lacuna deixada pela formação profissional, na Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG, em 1998, foi lançado um curso de pós graduação – *latu sensu*, o Curso de Especialização em Educação Patrimonial, curso pioneiro na área, no estado do Paraná.

Esse curso destina-se aos professores graduados em diferentes licenciaturas, preferencialmente História, Geografia, Ciências Físicas e Biológicas e Pedagogia, se encontra em sua 5ª edição e, tem como objetivos:

- “Colaborar para a formação de recursos humanos para atuar na perspectiva da educação patrimonial, valorizando as diferentes dimensões do patrimônio cultural, local, regional e nacional.
- Contribuir para o desenvolvimento da consciência preservacionista enquanto referencial da identidade cultural e construção da cidadania.
- Analisar as realidades patrimoniais da Região dos Campos Gerais e sua aplicabilidade no ensino fundamental e médio” (LUPORINI, 1998).

Para atingir tais objetivos o curso conta com disciplinas específicas sobre patrimônio, políticas de preservação, cultura, cidadania. E, visando a aplicação de tais conteúdos na prática docente dos alunos-professores, conta ainda com a disciplina denominada Educação Patrimonial, pois hoje, mais do que nunca, é urgente investir-se na formação das novas gerações, no sentido de resgatar valores e tradições que lhes garantam uma identidade cultural para o exercício de uma cidadania plena.

Tal investimento apresenta-se como uma alternativa no momento crítico em que a humanidade encontra-se num “impasse antropológico” e, culturas milenares da Ásia, África e América Latina encontram-se à margem da história, subjugadas à cultura ocidental industrial e pós-industrial, pois “... Elas não podem rever-se senão pelo espelho estendido pelos ocidentais. A linguagem dominante não chega a restituir-lhes uma identidade própria” (CITRON, 1990, p. 105).

Portanto, esse contexto de desestruturação social suscita novas formas e abordagens educacionais. Necessita de uma educação centrada no sujeito, baseada na valorização de cada um em seu próprio contexto, levando em conta o imaginário, a criatividade e as diferenças. Uma educação permanente, aberta para a sociedade, onde a socialização e o conhecimento se complementam no microssocial – família, etnia, localidade e no macrossocial (país, continente, planeta), baseada numa relação criativa

pessoal às coisas e aos outros. Uma educação plural que leve em conta valores, crenças, tradições.

Para tanto, se faz necessária uma pedagogia que resgate a memória social, cuja riqueza, através de um trabalho pedagógico, é explicitado por CITRON

Não poderemos enumerar a multiplicidade possível das memórias sociais, étnicas, culturais. O essencial, no plano pedagógico, é o ter definido o campo teórico da sua existência, depois o ter referenciado concretamente as questões, os esboços, e o fazer, com o grupo em causa, um TRABALHO DE MEMÓRIA: inventariar e investigar com os meios disponíveis (...), objectos, testemunhos, palavras textos, recordações, canções, imagens, poesias, fragmentos de história escrita, conjunto de referências e de traços que servirão de materiais. Depois, construir uma arquitectura representando esse passado: caderno individual ou coletivo, cartaz, jornal, montagem audiovisual, representação teatral, exposição... a fim de que, pela criação pessoal, o inventário do passado se constitua em memória por uma apropriação significativa ... (1990, p. 122).

Complementando a proposta apresentada pela autora referenciada, de um trabalho pedagógico para apropriação da memória perdida pelos grupos sociais no decorrer do tempo, MANIQUE assevera

Uma identidade constrói-se a partir do conhecimento da forma como os grupos sociais viveram e se organizaram no passado (...) a pesquisa das memórias locais nos seus diferentes âmbitos e durações, a reabilitação da memória do trabalho, numa sociedade ocidental que sempre ignorou e desprezou o trabalho manual ...

Uma pedagogia da memória (...) que tenha em conta a pluralidade de tempos e culturas, ocupam lugar privilegiado os estudos de história local. Quando nos referimos aos estudos do meio não os limitamos ao recolher de costumes, tradições, festas ou comemorações locais, que podem e devem ter lugar (...), mas também ao trabalho com fontes arquivísticas, (...), o recurso da história oral, veículo por excelência das memórias não escritas, ou a exploração do património construído ou natural, (...) de locais da memória que marcam o imaginário de cada um ... (1994, s.p.).

Visando oferecer ferramentas que instrumentalizem os alunos-professores no sentido de trabalhar com uma pedagogia da memória é que a disciplina Educação Patrimonial constitui-se um suporte teórico-metodológico, com ênfase na análise do património cultural da região, propiciando assim, alternativas para educação, seja ela, formal ou não formal. Além de se trabalhar o referencial teórico-metodológico, as atividades práticas realizadas através de pesquisa documental, estudo do meio, resgate

de memória através da história oral e, sobretudo, da possibilidade de produção de materiais alternativos.

Dentre as atividades práticas propostas, o estudo do meio, embora seja apontado como uma atividade nova, há muito já vem sendo veiculado no meio educacional, o que se confirma em NIDDELCOFF ao comentar "... com as crianças é preciso partir do imediato, do que constitui a sua experiência cotidiana, mas também porque significa iniciá-las na prática de um comportamento extremamente valioso: o de estar atentas à realidade que nos rodeia e o de ponderar e dar opiniões partindo da análise de tal realidade..." ( 1988, p . 33)

A valorização do estudo do meio como uma possibilidade de inserir as novas gerações na realidade a que pertencem, tendo em vista a formação de um cidadão crítico e reflexivo, está presente na Lei de Diretrizes e Bases – LDBEN – 9394/96, quando na apresentação dos temas transversais refere-se aos temas locais “ ... Sob a denominação de Temas Locais, os Parâmetros Curriculares Nacionais pretendem contemplar temas de interesse específico de uma determinada realidade a serem definidos no âmbito do Estado, da cidade e/ou da escola. Uma vez reconhecida a urgência social de um problema local... (SECRETARIA, 2000, p. 35).

Para tanto, no Curso de Especialização, na disciplina de Educação Patrimonial, são desenvolvidas atividades que permitem ao aluno-professor constatar, na prática, as vantagens que o estudo do meio contempla, seguindo alguns princípios básicos que o norteiam. Entre outros destaca-se:

- estudo preliminar, enfocando um referencial teórico que determine a ação a ser executada;
- organização de um projeto de ensino , estabelecendo-se : tema, objetivos, justificativa, metodologia e fases de desenvolvimento.
- elaboração de um roteiro de visitas e/ou entrevistas;
- realização das atividades, previstas no projeto, através da observação da realidade e de entrevistas ;
- socialização dos dados coletados na pesquisa de campo , seguida pela elaboração de relatórios circunstanciados sobre a atividade desenvolvida.

A partir dessa “rápida” experiência vivenciada no curso, os próprios alunos-professores, passam a visualizar aspectos da realidade pesquisada como: valores culturais próprios, situações-problemas, aspectos do cotidiano, entre outros. Dessa

forma, constatam, na prática que, o “estudo do meio” traz amplas possibilidades para uma educação patrimonial, a partir de uma consciência preservacionista.

Nesse sentido, é importante proporcionar aos educandos oportunidades de realização de estudo do meio, pois decorrente desse, experienciará outros procedimentos de pesquisa pela observação e pela história oral, atividades que despertarão o gosto pela História Local.

Além da observação, a história oral é uma possibilidade valiosa no resgate de memória, embora ainda haja restrições sobre a sua utilização metodológica. O valor dessa, segundo MEIHY (1996), está em permitir um diálogo entre o passado recente e o presente, entre o dito e não dito e, também, por assegurar aos envolvidos, emoções que não se evidenciam em outros processos de resgate de memória.

Em se tratando de história oral é importante salientar as possibilidades metodológicas de trabalho através da história oral de vida, história oral temática e tradição oral. Entre essas, “A História Oral Temática é que mais se aproxima das soluções comuns e tradicionais de apresentação de trabalhos analíticos em diferentes áreas de conhecimento acadêmico. Quase sempre ela equivale ao uso da documentação oral da mesma maneira que das fontes escritas. Valendo-se do produto da entrevista como mais um documento, compatível com a necessidade de busca de esclarecimentos...” (MEYHI, 1996, p. 41).

Sendo assim, na condução dos projetos desenvolvidos pelos alunos-professores, nos trabalhos no campo de história oral, procura-se encaminhá-los pelo viés da história oral temática, tendo em vista a possibilidade de esclarecimentos e confrontação com outras fontes. Mas isso, não significa que não possa-se desenvolver trabalhos de história oral de vida e/ou de tradição oral que revelam uma riqueza de dados aos estudos locais. A única restrição é com relação aos cuidados com a utilização dessas modalidades.

Tais fundamentos subsidiam o “profissional”, seja ele da educação ou não, dando-lhe condições para desenvolver trabalhos de caráter de preservação patrimonial, justamente num momento em que se busca, o resgate identitário dos indivíduos, grupos e comunidades, a Educação Patrimonial vem propiciar meios para que se efetive tal consciência.

Na região dos Campos Gerais, esses profissionais têm possibilidade de atuar nesse direção, pois nos espaços abertos pelas novas propostas previstas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs 1997, para a área de Ciências Humanas e

suas Tecnologias. Nas instituições da rede estadual de ensino pertencentes ao Núcleo Regional de Ponta Grossa – NRE-PG, a partir do ano de 2001, foram criadas novas disciplinas com caráter interdisciplinar, tendo em vista o trabalho com a educação patrimonial.

Tais disciplinas revelam as possibilidades e a riqueza de um trabalho na educação formal, através de estudo do meio e da história oral, com temas patrimônio cultural local, o que se percebe em suas denominações como: História Regional, Patrimônio Histórico Cultural e Turismo, Conhecendo meu espaço histórico, História do Brasil e Cidadania, História e Cidadania,, História do Paraná (NRE-PG, 2001).

Mais um aspecto inovador se revela na criação dessas disciplinas, pois os currículos estão em construção e, essa é tarefa dos professores atuantes, a partir de suas de suas experiências pedagógicas e pesquisa sobre a história local. Tal fato corrobora a necessidade cada vez maior de se investir nessa área de formação do profissional da Educação e, ainda mais, poder fornecer subsídios que venham enriquecer a prática pedagógica.

E, contribuindo para essa educação patrimonial no sistema educacional na região dos Campos Gerais – Pr , está a produção dos trabalhos realizados pelos alunos-professores na disciplina Educação Patrimonial, no curso de especialização em Educação Patrimonial da UEPG, pelo resgate de aspectos do patrimônio local e regional.

Nos trabalhos realizados, nos quais priorizou-se o estudo do meio, através da observação e da história oral, com posterior elaboração de relatórios sobre os temas estudados. Num primeiro momento, fez-se o estudo das principais praças da cidade de Ponta Grossa, sendo opção da equipe pesquisadora, o enfoque patrimonial dado à temática, ou seja, histórico, ambiental, artísticos, edificado , do cotidiano, entre outros. E, com relação às praças resgatou-se:

- Praça Barão de Guaraúna – descrição e valorização do patrimônio ambiental, edificado e resgate do histórico da praça;
- Praça Barão do Rio Branco – levantamento do Patrimônio edificado pela observação e a visão dos comerciantes das redondezas sobre a mudança do terminal de ônibus da praça;
- Praça Marechal Floriano Peixoto – importância da praça pela localização no ponto referencial de início da cidade e aspectos do cotidiano da comunidade na praça;

- Praça Getúlio Vargas – levantamento dos monumentos existentes, edificações construídas posteriormente, eliminação do zoológico e, resgate do histórico da praça e de seu significado para a comunidade.
- Praça Ulda Roedell - histórico , localização e cotidiano da praça;
- Praça Simon Bolívar - denominação , monumentos existentes e seus significados para a comunidade.

A partir da segunda turma do curso, buscou-se o estudo dos principais bairros da cidade. Esses possibilitaram o reconhecimento de aspectos histórico-culturais da comunidade de vários bairros de cidades da região dos Campos Gerais como Ponta Grossa, Castro, Palmeira e Carambeí , ultrapassando os limites, desses, pois envolveu também a cidade de Telêmaco Borba. Os temas abordados foram

- O bairro da Chapada: um aspecto da realidade da cidade de Ponta Grossa, contribuindo para a reconstrução de sua história.
- A memória do Bairro Colônia Dona Luiza .
- Memória e história: Bairro Jardim Carvalho.
- O Bairro de Oficinas .
- Nova Rússia: localização e valorização do bairro pela autonomia de vida.
- Bairro de Olarias: localização, histórico e pontos referenciais.
- Bairro Órfãs: religiosidade e cultura na cidade princesina.
- Ronda: as referências patrimoniais.
- Uvaranas: localização, histórico e pontos referenciais.
- Bairro de Vila Estrela: histórico e pontos referenciais.

Ampliando o estudo local e regional nas turmas seguintes buscou-se resgatar novos aspectos culturais dos bairros da cidade de Ponta Grossa, assim como das cidades vizinhas, pertencentes à região dos Campos Gerais, dessa vez também pela observação e entrevistas, pesquisou-se sobre os pontos referenciais dos bairros junto às comunidades, em Ponta Grossa e, ainda contando o curso com alunos-professores das cidades vizinhas foram realizados também trabalhos sobre bairros de Castro, Palmeira e Tibagi. Portanto os trabalhos desenvolvidos contemplaram em Ponta Grossa:

- Bairro Boa Vista: formação
- Cará-Cará: localização
- Jardim Carvalho: vida econômica
- Uvaranas : Av. Carlos Cavalcanti , uma rua comercial
- Jardim América: um núcleo habitacional

- Instituições Religiosas no Núcleo Rio Verde
- Religiosidade no Jardim Europa
- A umbanda e suas características.
- Benzedeiras e a religiosidade na comunidade do bairro São José – P. Grossa- Pr

Abrangendo as cidades vizinhas com a clientela de alunos professores advindos dessas, os trabalhos contemplaram aspectos do patrimônio cultural dessas comunidades como

- Paróquia Cristo Rei: “ elo ou amarras “ da comunidade – Ivaí – Pr.
- Inserção do deficiente auditivo na comunidade de Carambeí –Pr.
- Resgate histórico da Igreja Matriz Nossa Senhora do Rosário – Castro – Pr.
- Capela Nossa senhora da Luz – 1940 a 1960: tempos memoráveis (Palmeira Pr)

No ano de 2003, estando na 5ª edição do curso , ampliam-se as possibilidades de estudos do meio , através da observação e história oral, contando com alunos-professores vindos das cidades da região dos Campos Gerais, novos aspectos do patrimônio cultural dessas passam a ser contemplados nos trabalhos como –

- Cine Teatro Pax: patrimônio local e sua representação social para a vila ferroviária
- Universidade Estadual de Ponta grossa na sociedade ponta-grossense
- A praça marechal Floriano Peixoto e sua representação para a sociedade palmeirense
- Santuário do senhor Bom Jesus do monte: manifestações da religiosidade popular em Vieiras

Assim, a gama de subsídios sobre a história local e regional vem compor um acervo do ponto de vista histórico e educativo no que tange ao desenvolvimento e fortalecimento de uma consciência preservacionista dos docentes, assim como constituir-se material alternativo com possibilidades de ampliação e aprofundamento na prática pedagógica cotidiana dos educadores atuantes na respectiva região.

Educadores que têm inúmeras condições e possibilidades de, nos diversos espaços educativos, atuar numa perspectiva de educação patrimonial, utilizando-se dos “ lugares e suportes da memória – no processo educativo, a fim de desenvolver a sensibilidade e a consciência dos educandos e futuros cidadãos da importância da preservação desses bens culturais...” (ORÍÁ apud BITTENCOURT, 1997, p. 145)

Portanto, Educação - patrimônio cultural - identidade – cidadania são noções básicas e imprescindíveis no atual contexto histórico, pois, “ em meio ao processo de



globalização da economia e a mundialização do capital (...) apesar dos arautos do neoliberalismo e da pós-modernidade (...), torna-se cada vez mais importante a busca (...) da afirmação da identidade (...) uma valorização das culturas regionais e o despertar de identidades étnico-culturais latentes que, nessa ‘aldeia global’, encontram espaço para a defesa de seu direito à diferença e ao passado”( ORIÁ apud BITTENCOURT, 1997, p.145).

Dessa forma, a disciplina Educação Patrimonial, no contexto do curso com a mesma denominação, representa um espaço de reflexão e produção sobre as questões atuais, a necessidade de valorização das culturas regionais e o despertar para uma identidade cultural que conduzirá ao exercício de uma cidadania plena, sendo ainda, o trabalho desenvolvido pelas ministrantes e cursistas, é um momento de reavaliação dos encaminhamentos e estudo da história local e, uma experiência de pesquisa desenvolvida de forma prazerosa e agradável, em que pesquisadores e pesquisados interagem e, nessa interação, contribuem para um resgate e produção do conhecimento histórico, vislumbrando, para as novas gerações, a possibilidade de viver numa sociedade mais justa e humana, com a contribuição de uma educação patrimonial eficaz.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARROS, Pe. Marcelo – Rede Vida –entrevista realizada em 27/08/2001.
- CITRON, Suzanne. **Ensinar a história hoje:** a memória perdida e reencontrada. Lisboa: Livros Horizonte, 1996.
- LUPORINI, Teresa Jussara. Curso de especialização em educação patrimonial. UEPG, 1998. ( projeto – texto mimeo).
- MANIQUE, Antonio Pedro. Didáctica da história: património e história local. Lisboa, Texto, 1994, parte 2, nº I
- MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de história oral.** São Paulo: Loyola, 1996.
- NIDELCOFF, Maria Teresa. A escola e a compreensão da realidade. Contexto: São Paulo, 1988.
- NÚCLEO Regional de Educação. **Listagem disciplinas humanas e suas tecnologias,** 2001 ( texto mimeo).
- ORIÁ, Ricardo. Memória e ensino de história. In: BITTENCOURT, Circe. (org) **O saber histórico na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 1997, p. 28 - 41.
- SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

# **PRÁTICA DE ENSINO/ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA LICENCIATURA EM HISTÓRIA NA UEPG: QUALIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR**

Silvana Maura Batista de Carvalho

UEPG

scarvalho@uepg.br

No atual contexto histórico-social o processo educativo das novas gerações requer constantes investimentos na formação do professor necessário para além das exigências à manutenção do sistema político econômico capitalista . Portanto, tal situação urge investimentos imediatos no sentido da busca de melhoria de qualidade na formação inicial desse profissional, o curso de graduação, visto como um momento privilegiado na construção da prática pedagógica futura .

A partir dessa visão, estabelece-se um novo perfil docente - professor reflexivo , professor pesquisador como modelo de formação que tem como base de ação a unidade teoria- prática ( TERRIEN, 1996) e o desenvolvimento de habilidades, competências e saberes necessários à educação do futuro ( MORIN , 2002).

Concorrendo para essa melhoria está a nova legislação do Conselho Nacional de Educação - Resolução CNE/CP 1/2002 sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura plena – que em seu Art 12, contempla a questão da unidade teoria –prática na graduação, como confere-se nos seguintes incisos do referido artigo:

- “- 1º A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso.
- 2º A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor”(CNE, 2002, p.05).

O Art. 13 da mesma resolução trata sobre a dimensão prática da formação e estabelece os encaminhamentos procedimentais a serem adotados nos cursos de licenciatura, os quais são apresentados de forma clara nos incisos a seguir

- 1º A prática será desenvolvida com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas, com registros dessas observações realizadas e a resolução de situações-problema.
- 2º A presença da prática profissional na formação do professor, que não prescinde da observação e ação direta, poderá ser enriquecida com tecnologias da informação, incluídos o computador e o vídeo, narrativas orais e escritas de professores, produções de alunos, situações simuladoras e estudo de casos.
- 3º O estágio obrigatório, a ser realizado em escola de educação básica, e respeitado o regime de colaboração entre os sistemas de ensino, deve ter início na segunda metade do curso e ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio (CNE, 2002, p.06).

A explicitação quanto à dimensão prática a ser vivenciada pelo licenciando desde o início do curso de graduação demonstra a importância dessa no processo de formação, salienta ainda, a questão do Estágio Supervisionado da Prática de Ensino ser uma atividade supervisionada conjuntamente pela instituição formadora em parceria com a instituição campo de estágio. Dessa forma, é possível proporcionar ao professor em formação uma fundamentação concreta às reflexões teórico-metodológicas feitas a partir de sua inserção em realidades educacionais durante todo o curso.

Ainda, a essa questão alia-se a consistência da formação do professor quanto ao conteúdo específico da área. No caso da licenciatura em História, cabe a esse curso formar o historiador-professor, ou seja, garantir ao futuro profissional da educação um suporte histórico e teórico-históriográfico que lhe dê condições de um trabalho docente pedagógico adequado à disciplina História, pois como afirma MARSON, “O historiador, enquanto cientista, e o professor, enquanto profissional (...) da formação de consciências, não podem ser separados das determinações implícitas nas ligações do saber e do poder ...”(In: SILVA, 198..., p. 39).

Portanto historiador –cientista e historiador-professor em sua ação partem dos mesmos pressupostos teórico-metodológicos da área específica de sua formação, embora atuem em espaços diferenciados, pois enquanto o primeiro tem como essência de seu trabalho a pesquisa histórica o segundo trabalha com o ensino de História e, assim, ambos utilizam-se das “regras comuns deste procedimento (...), em suas noções mais correntes, suas categorias centrais de análise e explicação e seus princípios de orientação” (MARSON, In: SILVA, 198..., p. 43)

Para atender a esses aspectos fundamentais a serem considerados nas reformulações curriculares das licenciaturas, além de contemplar a consistência teórico-metodológica, adequar a grade curricular às exigências legais do aumento da carga horária de Prática e Prática de Ensino/Estágio Supervisionado para 800 horas, se

faz necessário um repensar conjunto, pelos docentes envolvidos nesse processo, pois a referida área precisa ampliar sua caracterização política, epistemológica e profissional, uma vez que sendo uma atividade teórico-prática, envolve a totalidade das ações do currículo do curso” (PICONEZ, apud FAZENDA, 1994, p31) .

Nessa perspectiva , das reformulações curriculares propostas urge reelaborações constantes do projeto político pedagógico do curso, num trabalho conjunto das áreas de conteúdo específico, conteúdo pedagógico e de ensino (Prática de Ensino/Estágio Supervisionado) para estabelecer uma linha coesa de formação do professor, “de unidade entre teoria e prática para a educação, (...) que o fazer pedagógico, ‘o que ensinar’ e ‘como ensinar’, deve ser articulado ao ‘ para quem’ e ‘para que’, expressando a *unidade entre os conteúdos teóricos e instrumentais do currículo*” (PIMENTA, 1997, p. 67).

Assim, unindo conhecimento teórico e prático , cabe à área de Prática de Ensino/ Estágio Supervisionado, pela sua especificidade promover a integração desses elementos fundamentais , conduzindo à interação dos professores da licenciatura para uma ação integrada desde o início do curso , norteando a formação do professor.

No caso específico do curso de licenciatura em História, na Universidade Estadual de Ponta Grossa, atendendo às questões apontadas, a Prática de Ensino/ Estágio Supervisionado, é proposta no currículo vigente, de acordo com as determinações da LDBEN 9394/96 , com uma carga horária de 300 horas, desenvolvendo-se no decorrer das quatro séries do curso desde o ano de 1997 , sendo que tal adequação significou melhoria de qualidade na formação inicial, pois desde o primeiro ano do curso , é oportunizado ao acadêmico, reflexões sobre o ser professor de História na educação básica.

Os avanços percebidos na formação acadêmica devem-se à introdução na grade curricular do curso , de duas disciplinas inseridas, na primeira e segunda série do curso , com os seguintes objetivos:

- Oficina de História I ( 68 horas/aula )
  - ➔ Refletir criticamente e cientificamente o ensino de História vinculando a reflexão e prática educativa às múltiplas interpretações sobre a construção e reprodução do conhecimento histórico
  - ➔ Vincular teoria e prática, pesquisa e ensino na construção da prática pedagógica ( DEHIS, 2000).
- Oficina de História II ( 68 horas/aula)

- ➔ Refletir sobre a relação entre os meios de comunicação (em sentido amplo) e o ensino de história, em suas oportunidades e limitações pedagógicas.
- ➔ Dominar subsídios teóricos e práticos para a dinamização da prática docente futura do acadêmico (DEHIS,2000).

Tais disciplinas precedem as já instituídas Prática de Ensino/Estágio Supervisionado alocadas na terceira e quarta séries do curso de licenciatura, mas que passam a contar com reflexões proporcionadas pelas novas disciplinas incluídas no currículo, assim como com o aumento de carga horária, representando assim, avanço na qualidade da formação específica do professor quanto a Prática de Ensino?Estágio Supervisionado.

- Fundamentos da Metodologia e Prática da Docência em História ( 102 horas/aula)
  - ➔ Tomar consciência do papel do educador como agente participante e um dos responsáveis pelo processo de transformação e aperfeiçoamento da sociedade brasileira.
  - ➔ Agir cientificamente, vinculando a teoria à prática educativa e esta à criação e/ou renovação pedagógica ( DEMET, 2000).
- Metodologia e Prática de Ensino de História ( 68 horas/aula ) cujas atividades são desenvolvidas pelo projeto de ensino “ Marcos referenciais da história em Ponta Grossa” com os seguintes objetivos:
  - ➔ Favorecer a integração da Universidade com a comunidade escolar.
  - ➔ Fundamentar a análise da função da disciplina História no projeto educacional da escola e/ou do sistema escolar.
  - ➔ Oportunizar o desenvolvimento de experiências pedagógicas numa perspectiva da História Renovada.
  - ➔ Favorecer a aplicação do currículo escolar pela realização de estudos de caso referentes à História Regional.
  - ➔ Proporcionar uma visão mais autêntica do ensino de História e de suas possibilidades de mudança na realidade escolar.
  - ➔ Possibilitar o trabalho conjunto das diversas instâncias educacionais na formação inicial do professor e na atualização dos professores atuantes no ensino de História ( LUPORINI, 1999).

Nesse sentido, as reflexões e experiências feitas pelos acadêmicos revelam a importância da Prática de Ensino como um componente curricular na formação do futuro professor, pois desde a primeira série faz um contato com realidade escolar e, no segundo ano tem a oportunidade de intervir nessa realidade , fazendo suas primeiras experiências práticas.

Na terceira série lhe é oportunizado aprofundar as reflexões teórico-metodológicas para o ensino de História e, nessa perspectiva realizar experiências

pedagógicas em espaços educativos alternativos, para que possa aplicar propostas inovadoras, desvinculadas da educação formal.

Já, na quarta série, culminando com o Estágio Supervisionado, os acadêmicos-estagiários desenvolvem as seguintes atividades em diferentes realidades escolares:

- Mini Curso
- Pesquisa histórica
- Direção de Classe

Para realização dessa proposta, os acadêmicos –estagiários elaboram subprojetos específicos para a realidade escolar em que serão desenvolvidos. Quanto à direção de classe, acompanharão turmas do ensino Fundamental, durante um semestre, desenvolvendo atividades solicitadas pelo supervisor técnico, auxiliando-o , ao mesmo tempo que adquire experiência com relação aos diversos aspectos que envolvem o cotidiano da prática pedagógica.

Viabilizando tal experiência, no ano de 2003, os alunos da quarta série, turno vespertino, realizaram a direção de classe, com 36 horas/aula, de duas formas. Além de observar, participar e atuar em uma turma do ensino fundamental regular, tiveram a oportunidade de desenvolver essa atividade, através de cursos de curta duração junto a alunos da rede pública de ensino, em espaços alternativos, quando foi possível , independente dos programas da disciplina História, o trabalho com a produção do conhecimento. Nessa atividade, a partir do conhecimento vivido e percebido pelos adolescentes, instrumentalizado com o conhecimento científico, fazer-se uma experiência de produção do conhecimento histórico em sala de aula.

Os Mini Cursos e Pesquisas Históricas são desenvolvidos a partir das necessidades da comunidade escolar, dos projetos elaborados pelos supervisores técnicos e, das atividades proposta por este projeto, os alunos-estagiários ofertarão aos discentes das escolas da comunidade os mini-cursos de História a serem desenvolvidos na UEPG ou nas dependências da própria escola.

Estes mini-cursos deverão servir como referencial teórico para o desenvolvimento de projetos de pesquisa histórica numa 2º etapa, em que participarão, preferencialmente, os mesmos alunos que frequentaram a 1ª etapa, isto é, os mini-cursos.

Os projetos de pesquisa histórica exigem a análise de fontes documentais relacionadas à história local e/ou regional . Daí, a possível necessidade de deslocamento para localidades próximas a Ponta Grossa.

Serão realizadas reuniões de trabalho para verificar se as ações executadas estão de acordo com os objetivos propostos para possibilitar a correção de possíveis desvios e/ou aprimoramento das ações executadas. E, periodicamente, aconteceram encontros entre acadêmicos, supervisores técnicos e professores supervisores para encaminhamento e avaliação das atividades LUPORINI, 1999).

Dessa forma, pretende-se que, das possibilidades de integração teoria-prática , reflexão – ação – reflexão o curso proporcione ao licenciando em História uma reflexão teórico-metodológica sobre o ensino de História no contexto da educação formal , assim como da educação histórica no contexto histórico-social e as múltiplas possibilidades de atuação do professor. Reflexão essa, embasada no suporte do conhecimento teórico específico, pedagógico e de ensino e na observação, inserção, participação e atuação desse nas diversas realidades educacionais, momento esse que culmina com produções científicas na última série do curso.

Assim, como afirma FESTER visa-se “que o aluno licenciando se conscientize do seu papel de educador, isto é, que veja a educação como algo muito mais amplo do que a atuação em sala de aula; que (...) perceba os problemas da construção/reconstrução do conhecimento histórico e seus desdobramentos no trabalho pedagógico; que (...) a educação não é uma atividade apenas pedagógica, mas política... ( apud: RAIÇA, 2000,p. 53)

Ampliando horizontes na formação do professor de História da UEPG, reconhece-se a importância de investir na formação do historiador-professor para que esse, no curso de graduação adquira um ferramental que o instrumentalize para uma ação docente pedagógico-política e , mais, o encaminhe para a construção de uma práxis criadora, germinada no momento privilegiado de sua formação. E mais, busca-se atualmente, de forma séria e comprometida , empreender modificações no curso de acordo com a nova legislação prevista para a formação inicial do professor nos cursos de licenciatura plena.

### **Referências Bibliográficas:**

- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CP n. 1/2002 de 18 de fevereiro de 2002. Institui diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União, Brasília**, 4 mar. 2002. Séc. 1, p. 8.
- DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA. **Programa de Oficina de História I**. Ponta Grossa: UEPG, 2000.
- DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA. **Programa de Oficina de História II**. Ponta Grossa: UEPG, 2000.
- DEPARTAMENTO DE MÉTODOS E TÉCNICAS DE ENSINO. Programa de Fundamentos da Metodologia e Prática da docência em História. UEPG, 2000.
- FESTER, Helenice Ciampi Ribeiro. Abusca de estágio interativo. In: RAIÇA, Darcy (org.) **A prática de ensino ações e reflexões**. São Paulo: Editora Articulação Universidade/Escola Ltda, 2000.
- LUPORINI, Teresa Jussara. **Marcos referenciais da história em Ponta Grossa**. Ponta Grossa: UEPG, 1999.
- MARSON, Adalberto. Reflexões sobre o procedimento histórico. In: SILVA, Marcos A. da. **Repensando a história**. São Paulo; Marco Zero, 198.. .
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 5 ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2002.
- PICONEZ, Stela C. Bertholo. A prática de ensino e o estágio supervisionado: a aproximação da realidade escolar e a prática da reflexão. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (et al). **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. 2 ed. Campinas: São Paulo: Papirus, 1994.
- PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática ?**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- THERRIEN, Jacques. Trabalho e saber: a interação no contexto da pós-modernidade. In: WERNER, MARKET. (org). **Trabalho, qualificação e politecnia**. Campinas: Papirus, 1996, 53 -70.



## **UMA PROPOSTA DE MAPA DO TEMPO PARA ARTESÃOS DE MAPAS DO TEMPO: HISTÓRIA DO ENSINO DE HISTÓRIA E DIDÁTICA DA HISTÓRIA**

Prof. Dr. Luis Fernando Cerri  
Universidade Estadual de Ponta Grossa

A partir da definição do fenômeno social “ensino de História” como um objeto de pesquisa, desdobram-se diversos aportes teórico–metodológicos e enfoques temáticos e, na dispersão de objetos pesquisados, algumas temáticas começam a aglutinar-se em linhas de pesquisa. A maior parte delas responde a necessidades contemporâneas referentes ao ensino escolar da disciplina. O fazer e o refazer dos currículos escolares, por exemplo, e a reflexão proveniente daí vem consolidando uma linha de investigação dos currículos da História em suas mais diversas dimensões. O livro didático é outro objeto que, diante das necessidades da sala de aula e da demandas postas pelas políticas educacionais, tem ganhado expressiva dedicação dos pesquisadores ao longo do tempo. O mesmo ocorre com a formação dos professores de História, os recursos ou linguagens para o ensino da disciplina, e assim por diante. Trata-se de um movimento natural de investigação, que é comum à Didática de outras disciplinas, e que envolve o concurso de diferentes setores do conhecimento, como é o caso da Psicologia, da Sociologia, da Antropologia e outros setores, bem como suas subdivisões, conceitos e metodologias.

Todavia, a especificidade da Didática da História não poderia conviver com uma abordagem que desprezasse o próprio dado constitutivo da História como disciplina científica ou como forma de pensamento, que é o olhar retrospectivo sobre os objetos, a certeza de que cada uma das realidades que observamos no presente pode e deve ser mais bem compreendida através do conhecimento de sua inserção no tempo. A História do Ensino de História, portanto, não é um encaminhamento exclusivo, mas é um encaminhamento típico e previsível da Didática da História. Ou, em outras palavras, a História do Ensino da História é a Didática da História pensando historicamente.

Nesse pequeno texto, temos por objetivo elencar algumas reflexões sobre a definição desse campo de pesquisa, traçar um breve panorama de temas e autores que já enfrentaram essa temática e apontar alguns elementos sobre as possíveis contribuições desse campo para a Didática da História. Campo, aliás, cuja utilidade social pode ser definida como a contribuição para a orientação temporal dos indivíduos e da

coletividade, que como qualquer projeto levado a efeito por um sujeito coletivo, necessita também de investigar e estabelecer uma orientação temporal, um sentido ao tempo no qual se desenvolve.

### **Definição do objeto**

O campo de investigação que estamos chamando de “ensino de História” tem como núcleo inicial a metodologia do ensino da História, mas expandiu-se significativamente nas últimas décadas, englobando inicialmente as questões relacionadas com o “como” ensinar, passando pela discussão sobre os conteúdos (o que ensinar) e objetivos (para quem, a serviço de quem e por quê ensinar), chegando à investigação sobre a aprendizagem histórica como fenômeno social, capaz de apontar elementos para a compreensão da contemporaneidade.

Se compreendermos a investigação da própria história como um elemento pertencente à Didática da História tal como foi definida acima, temos uma interpenetração a discutir: trata-se uma contribuição da História da Educação à Didática da História ou trata-se da Didática da História aplicando o saber e o saber-fazer historiográfico que constituem seus sujeitos para voltar-se sobre si mesma? Não interessa estabelecer uma rígida fronteira entre História da Educação / das Disciplinas Escolares e a Didática da História, mesmo porque a História da Educação avançou em termos de “problemas, objetos e abordagens”. Mas cumpre afirmar que no campo próprio da Didática da História, a partir de seus referenciais e preocupações, desenvolvem-se trabalhos de prospecção histórica de seus objetos, mesmo porque as respostas para o planejamento didático do ensino não se esgotam mais no “como” ensinar, mas avançam sobre “o que”, “por que”, “desde quando” ensinar. A discussão eminentemente didática da legitimidade e da utilidade dos saberes ensinados e a ensinar demanda também uma investigação histórica. Os estudos em História do Ensino de História são prioritariamente os que, valendo-se de conceitos e instrumentais da História da Educação, debruçam-se sobre a reflexão didática sobre a História em perspectiva de ampliação temporal dessa reflexão.

Assim, se por um lado o referencial da História das Disciplinas Escolares proposto por Chervell e outros constitui uma trilha razoavelmente segura a percorrer, é temerário imaginar que o que chamamos de Ensino de História e sua História possa limitar-se à investigação da História na escola. A constituição das disciplinas como

entidades produzidas pela escola não deve perder de vista, segundo BRUTER (1997, p. 9), as necessidades sociais que lhe dão origem, de modo que a História da História ensinada deve ser também uma investigação sobre os contextos e demandas de orientação temporal coletiva e das decisões coletivas das orientações temporais a reproduzir. Ainda além, podemos acrescentar, esse campo não pode perder de vista que a História Ensinada, principalmente nos seus primórdios, transborda para outros campos do currículo escolar e das práticas extra-curriculares, como pude perceber diretamente ao investigar o ensino da Revolução de 1932 e da ideologia da paulistanidade nas escolas paulistas na primeira metade do século XX: os conhecimentos sobre a história muitas vezes não encontram um quadro curricular em que possam expressar-se disciplinarmente (em boa parte desse período não há ou é muito restrita a matéria História do Brasil, por exemplo), e são encontrados nos livros de leitura, nas lições de Língua Pátria, nas aulas de Canto Orfeônico e nos rituais cívicos (ver, por exemplo, CERRI, 1996 ou SCHENA, 2003).

Ainda há mais uma ampliação a pensar. Jörn Rüsen aponta que a Didática da História sofreu uma transformação paradigmática nas últimas décadas do século XX, na Alemanha, mas o que ele afirma não é estranho para os trabalhos a que temos tido acesso, no Brasil e no exterior. Para ele, A Didática da História seguiu – se não antecipou – a tendência de valorização, nos anos 70, do conceito de consciência histórica, ao direcionar parte expressiva de seus esforços de investigação às necessidades dos alunos como os determinantes essenciais do ensino de história. Anteriormente a História era vista como dado e o problema didático era a discussão da “recepção” da História, tomava-se “História” como um objeto dado, que teria que ser aprendido. Na medida em que o conteúdo da consciência histórica foi sendo reconhecido como produto da atividade mental, o aprendizado histórico passou a ser compreendido cada vez menos em seu caráter receptivo, e foram ganhando destaque as qualidades produtivas: a consciência não era um recipiente vazio a ser completado com “história”, mas poderia desenvolver-se com o conhecimento histórico, de forma a ajudar o seu portador no desenvolvimento de orientação e habilidades lógicas. Esse conceito, de consciência histórica, segundo Rüsen, acaba por operar, uma redefinição do campo da Didática da História, tornando-se uma das suas categorias-chave, com o que se remarca e redescreve o campo de estudos que constitui a disciplina. Por meio desse movimento, a Didática da História na Alemanha alcançou uma nova autoexpressão como uma disciplina relativamente independente dentro do espectro dos estudos

históricos e pedagógicos. Enfim, “a didática não pode mais ser plausível como teoria da prática de ensino, mas como a teoria da aprendizagem histórica” (RÜSEN, 2002).

O que a reflexão de Rüsen adiciona à nossa é que o campo da História do Ensino de História não pode ser pensada unicamente no aspecto disciplinar e escolar, sob pena inclusive de restringir a compreensão desse objeto. A consciência histórica é um fator que interfere no conhecimento da História ensinada “por baixo” e “de cima”. Por baixo na medida em que o que se aprende da História na escola está em relação dialética com a consciência de si e do grupo no tempo, que existe em função das fases da vida do sujeito (criança, juventude e adultos), das diferentes regiões e situações, de seu papel na vida diária, na política e em outras esferas da vida, como é desenvolvida, como sofre a influência dos meios de comunicação de massa e dos processos de modernização de todos os aspectos da vida. A influência “de cima” sobre a História ensinada pode ser pensada a partir do fato de que as tomadas e revisões de decisões sobre a História a ensinar são feitas por sujeitos que, no poder, são dotados de uma determinada consciência histórica e se vêem obrigados a relacionarem-se com a consciência histórica da população e seus diversos setores. Um exemplo disso foi a Lei 10.639 de 9 de Janeiro de 2003, na qual o presidente Lula estabeleceu a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no ensino fundamental e médio e a obrigatoriedade da comemoração do Dia da Consciência Negra, 20 de Novembro, nas escolas oficiais e particulares.

Mais que isso, a História do Ensino de História deverá enfrentar, mais cedo ou mais tarde, a história que se aprende independentemente da escola.

Para esses desafios de ampliação da História do Ensino da História até o campo da consciência histórica, entretanto, não temos mapas detalhados como os da História das Disciplinas escolares. O caminho não é distinto: aprofundar a discussão teórica enquanto, no outro braço, os estudos empíricos nos permitem amear elementos metodológicos e novos encaminhamentos para as discussões teóricas. Um bom exemplo de pesquisa que permitiu novas reflexões no campo da consciência histórica e suas relações com a história aprendida foi o projeto “Juventude e História”, promovido por pesquisadores europeus em meados dos anos 90, sob a coordenação de Magne Angvik e Bodo von Borries <sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> O projeto e seus resultados podem ser consultados em [http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/Projekte/Youth\\_and\\_History/homepage.html](http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/Projekte/Youth_and_History/homepage.html)

## **História do Ensino de História – buscando o fio do novelo**

Pode-se considerar que a abordagem histórica do ensino de História chega a ser constitutiva da disciplina. Embora não seja possível nesse momento especificar quais seriam os primeiros estudos no campo da Didática da História no Brasil definitivamente voltados à busca da profundidade histórica, tudo indica que o primeiro trabalho sistemático nessa direção tenha sido “Um quarto de século de compêndios e programas de História”, elaborado por Guy de Hollanda a partir do INEP, que veio a público em 1957. Nessa obra o autor traça um quadro geral das normatizações sobre o ensino da disciplina a partir de 1930, adotando a data como divisor de águas na educação brasileira, enfocando em alguns momentos as relações entre as conjunturas e as características assumidas pelas normatizações.

Se Hollanda fala, sustentado na historiografia de sua época, em *divortium aquarum* em 1930, também nós somos tentados a pensar um marco definidor de identidades temporais, embora estejamos prevenidos das insuficiências desse tipo de periodização. A ditadura militar gerará uma nova situação educacional no país, marcada, entre outras características, pela ampliação do acesso à escola a níveis sem precedentes. Esse processo foi acompanhado de uma série de medidas, como arrocho salarial, desvalorização profissional, redução do poder de decisão e precarização da formação inicial e continuada dos professores (FONSECA, 1993). Esses elementos deram as feições gerais nas quais reconhecemos o atual debate sobre a Didática da História: cremos que ele nasce na formação de uma comunidade de profissionais que resistem à implantação dos Estudos Sociais em detrimento da História e da Geografia, e que lutam para derrubar o regime e redemocratizar o Brasil. Essa comunidade que emerge no processo de redemocratização do país é marcada pela proletarização, que conduz a uma retórica e um compromisso político em geral à esquerda, pela multiplicação dos sujeitos, diante da ampliação dos cursos de História e de Estudos Sociais, bem como do número de professores da disciplina, e ainda pela crescente tomada de posição dos professores vinculados à Didática da História nos cursos superiores como produtores de conhecimento, seja por iniciativa própria, seja pelos estímulos à qualificação docente no nível superior, seja ainda pelas cobranças de produtividade acadêmica de diversas origens. Esse processo será consolidado pela presença do tema nos cursos de pós-graduação em Educação (e em História, em menor escala) e pelo surgimento e consolidação de dois eventos nacionais, o Perspectivas do

Ensino de História (surgido em São Paulo, em 1988) e o Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História (surgido em Uberlândia, em 1993).

A coincidência entre o surgimento dessa comunidade e a retomada dos movimentos sociais e sindicais ao final da década de 70 imprimiu aos discursos uma certa identidade (a oposição à ditadura e ao “velho” em educação), que por sua vez acabou por tratar, algumas vezes, as criações desse grupo como inovações históricas. É apenas no rescaldo desse momento, *grosso modo*, que se retomam as investigações sobre o período anterior a 1964 e se redescobre que muito do que se chamou de “novo” já vinha sendo trabalhado, com as devidas características contextuais, desde as primeiras décadas do século. Esse movimento evidencia a necessidade de uma História do Ensino de História.

Arriscamos levantar a hipótese de que a constituição da História do Ensino de História como objeto de pesquisa é uma das características próprias da geração que surge no período da redemocratização. Diante do apagamento do passado e da ruptura do desenvolvimento da sociedade civil, principalmente após logrado o objetivo de derrotar o regime, impõe-se a necessidade de recuperar o passado. Um outro fator de estímulo a essa temática é a existência de referenciais teóricos e metodológicos de pesquisa acumulados pela História e pela História da Educação, que permite abordagens que partem em busca do esclarecimento das necessidades imediatas de orientação temporal, o que ocorre com temas como o autoritarismo dos programas e manuais e a sua superação em outros momentos históricos, ou a investigação sobre o tratamento do nacionalismo e da identidade nacional e seus dilemas em outras conjunturas históricas.

Sem poder recorrer a uma pesquisa sistemática que ainda está por fazer coletivamente, nos textos produzidos pelos pesquisadores do ensino de História, podemos afirmar que os primeiros textos que poderíamos chamar de História do Ensino de História vêm a público nos trabalhos de Elza Nadai e Circe Bittencourt, e posteriormente Kátia Abud. Podemos estabelecer a hipótese de que é de Elza Nadai a proposição programática fundadora de uma História do Ensino de História (talvez a primeira a propor a expressão) na geração pós-regime militar:

Acredito que o processo de recuperação da História do Ensino de História, ou mesmo da constituição da escola no Brasil, e da própria organização e seleção dos conteúdos veiculados é tarefa necessária, neste momento. Este é o ponto nevrálgico deste Seminário, porque, inegavelmente, é da análise e da apreciação crítica do processo de

reconstituição desse passado, que nós teremos condições de criar e de organizar novas práticas que possam dar conta das modificações e das questões que estão atualmente nos desafiando.” (NADAI, 1988b, p. 110)

Circe Bittencourt contribui na delimitação desse campo de investigações desde a sua dissertação de mestrado, apresentada na Universidade de São Paulo em 1988, voltada à reflexão sobre o ensino de História nas escolas paulistas na Primeira República e sua expressão disciplinar e interdisciplinar.

Também no ano de 1988 vem a público o livro “O ensino de História e a criação do fato”, que divulga as preocupações da História do Ensino de História para o grande público, mas sobretudo para os professores da disciplina nas escolas e nos cursos de licenciatura. Nesse livro, Bittencourt divulga a sua investigação realizada durante o mestrado e Elza Nadai, referenciada nas obras de François Furet e Marc Ferro, estabelece os rudimentos de um modelo teórico de compreensão do surgimento e desenvolvimento da História ensinada nas escolas no Brasil.

No número 25/26 da Revista Brasileira de História, lançado em 1994, encontramos uma reunião significativa de textos sobre a temática em foco. Textos de Nadai, Abud e Bittencourt propõem importantes sínteses quanto ao surgimento e desenvolvimento do ensino da História no Brasil, que marcam a trajetória dos estudos na área da História do Ensino de História. Todavia, há que se pensar como essa área se constitui coletivamente, ou seja, enquanto temática coletiva de discussão nos encontros da comunidade envolvida com a Didática da História no Brasil.

Nos primeiros encontros de Pesquisadores do Ensino de História (Uberlândia e Niterói / Rio de Janeiro), estão presentes algumas abordagens que buscam a profundidade histórica de seus objetos (geralmente reflexões sobre elementos atuais da educação), mas não se verifica ainda tanto a proposição de objetos integralmente construídos como pesquisas sobre a História do Ensino de História quanto uma organização coletiva para discutir pesquisas sobre o assunto. Essa iniciativa aparece no encontro de Pesquisadores em Campinas, que conta com um Grupo de Trabalho intitulado “História do Ensino de História e História da América” (CERRI e DIAS, 1999), ao qual se dá continuidade em Ijuí, no IV Encontro. Em ambos a quantidade de trabalhos inscritos é ainda restrita. No encontro em João Pessoa em 2001 e em Londrina, em 2003, o Grupo de Trabalho “História da História Ensinada” aparece com um número expressivo de trabalhos; em Londrina verifica-se mais nitidamente a proposição de ancoragem da discussão no referencial teórico da História das Disciplinas

Escolares, marcando um momento de consolidação da densidade dessa linha de investigação. Nesse momento, Kazumi Munakata propõe uma nova agenda para esse campo de pesquisa, constatando que falta à maioria dos trabalhos a devida reflexão a partir do referencial histórico:

(...) verifica-se uma pedagogização da questão do ensino de história, sem a contrapartida de uma abordagem propriamente histórica. Se tudo é histórico, o próprio ensino de História também o é, e é possível que muitas das querelas que se travam na abstração das formulações pedagógicas sejam elucidadas nessa abordagem histórica (...). (MUNAKATA, 2003, p. 57)

No que se refere aos encontros *Perspectivas do Ensino de História*, a primeira edição do evento não encontra mais espaço do que a proposição da agenda de pesquisa feita por Elza Nadai, citada acima. No encontro em São Paulo em 1996, a preocupação com a historicidade do ensino de História não aparece na estrutura do evento (conferências, mesas, grupos de trabalho e cursos) e isso reflete-se nas comunicações, entre as quais aparecem trabalhos com esse tipo de preocupação, mas que são alocadas em GTs que agregam as temáticas às quais essas comunicações dirigem seu olhar retrospectivo: formação do professor, currículo de História, ensino – aprendizagem, etc. É no encontro de Curitiba em 1998 que a História do Ensino de História aparece como um Grupo de Trabalho específico, o que não encontra continuidade no encontro de 2001, em Ouro Preto.

Essas breves anotações sobre o tema nos encontros nacionais têm o mérito de mostrar que, embora não se trate de uma preocupação de primeira hora da comunidade que, no processo de redemocratização brasileira nos anos 80, tomou o ensino de História como centro de trabalho e investigação, estamos diante de uma preocupação que vem se estruturando como linha de pesquisa, principalmente entre os pesquisadores acadêmicos, mas também entre os professores da Escola que pesquisam o campo do ensino da História.

Algumas publicações editoriais marcam a consolidação dessa temática. É o caso de *Histórias do Ensino de História do Brasil*, organizado por Ilmar Rohloff de Mattos, com o concurso de textos de pesquisa de profissionais com diferentes formações e diferentes situações na carreira acadêmica, ligados ao Departamento de História da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Com isso, a principal contribuição da coletânea, que vem a público em 1998, é uma reflexão sobre o que foi o ensino de



História no Brasil durante o Império e até meados do século vinte, que possibilita pensar as teorias, metodologias e práticas que hoje se discute e que se normatiza, no debate acadêmico e na legislação. A coletânea organizada por Mattos traz ao público trabalhos que aprofundam os contextos competentemente reconstituídos pelas pesquisas anteriores, esmiuçando obras, autores, instituições e influências que pesaram sobre o quadro atual da disciplina.

Em 2003 publicaram-se, por exemplo, *História & Ensino de História*, de Thaís Fonseca, e *Ensino de História e Ditadura Militar*, organizado pelo autor dessas linhas. O primeiro livro traça um interessantíssimo panorama da História do Ensino de História no que se refere aos seus fundamentos epistemológicos (objetos, fontes, referenciais historiográficos) e tendências no conjunto da produção. O segundo livro segue a perspectiva da coletânea organizada por Ilmar de Mattos, de privilegiar um determinado recorte cronológico e reunir estudos sobre o ensino de História referentes a esse período.

Enfim, outros livros podem ser destacados, como *História prescrita e disciplinada: quem legitima esses saberes?*, de Maria do Carmo Martins, ou *Construtores de Identidades*, de Arlete Gasparello Medeiros, que nos permitem afirmar que o campo da História do Ensino de História é hoje uma realidade no campo editorial, como também o é na comunidade de pesquisadores em seus encontros e publicações científicas.

### **Pra que serve e como se usa a História do Ensino de História?**

Os resultados de uma História do Ensino de História podem ser pensados em várias dimensões. Em primeiro lugar, as pesquisas “desinteressadas” permitem o aprofundamento e ampliação dos conhecimentos referentes à História e à sociedade, mas isso não precisaria ser afirmado em outros tempos, pois constitui o fundamento dos avanços na ciência. Infelizmente, vivemos tempos cada vez mais utilitaristas, com editais públicos de financiamento à pesquisa crescentemente direcionados a desenvolvimento de produtos e procedimentos, em que a pesquisa cujos resultados não tem utilidade imediata sobrevive por teimosia, teimosia essa que talvez seja o tênue elo a garantir que as próximas gerações não tenham uma ciência e uma cultura restrita ao “tecno / nano / genoma”.

As investigações no campo da História do Ensino de História têm uma significativa contribuição a oferecer na esfera dos subsídios à elaboração de políticas públicas, uma vez que “A compreensão histórica dos fenômenos educativos é uma

condição essencial à definição de estratégias de inovação” (Nóvoa, cit. por Carvalho e outros, 2002, p. 73). Pode-se mesmo afirmar que sofremos em parte de um “novismo” nas políticas públicas, ligado tanto ao nosso secular fascínio pelas novidades, sobretudo originárias da Europa e Estados Unidos, quanto pelas debilidades de organização da sociedade civil, pelo que as mudanças de governo significam não poucas vezes uma política de terra arrasada em relação às políticas do governo anterior, marca de imaturidade da nossa democracia. Para esses males, uma percepção informada e consciente do que se fez no passado e seus resultados é um santo remédio.

Um exemplo significativo é o livro *Da intenção ao gesto*, de Cláudia Sapag Ricci, através do qual a autora, ao investigar a participação dos professores de História na elaboração do currículo estadual de História em São Paulo, permite derivar princípios, informações e reflexões importantes para dois campos conexos nas políticas públicas: currículos e formação de professores. Por outro lado, a ação de órgãos públicos algumas vezes (melhor seria se fossem muitas vezes) subsidia-se com o recurso à pesquisa histórica, tal como relata o texto de HELFER (2000), no qual são apresentados os resultados de pesquisa do contexto do ensino de história entre os anos 1960 e 1990 na 6ª Delegacia de Educação do Rio Grande do Sul. O estudo faz um percurso vertical, desde as determinações federais até os encaminhamentos locais em termos de legislação e políticas, acompanhado de um percurso horizontal, que procura recuperar as práticas educacionais dos professores nos documentos por eles escritos. Assim, o projeto permitiu desenvolver reflexões sobre os papéis do professor diante do cumprimento de exigências das instâncias superiores e sua relação, mormente contraditória, com a demanda de assumir a condição de intelectual orgânico, conforme o conceito gramsciano.

Mas esse campo também tem contribuições a oferecer para o desenvolvimento de estratégias dos movimentos populares, sindicais e de outras ONGs, ao oferecer conhecimentos sobre experiências anteriores em que os trabalhadores do ensino de história atuaram na proposição de mudanças quanto ao seu trabalho, seja em termos de auto-organização e desenvolvimento de experiências, seja em termos de resistência e reivindicação junto a governos e instituições da sociedade civil e / ou do mercado, como editoras, por exemplo.

Sobretudo, uma frente de pesquisa consistente em História do Ensino de História, tal como vem se constituindo, tem a contribuição e o dever fundamental de dimensionar os avanços e permanências no Ensino de História, na crítica ao fetiche do

“novo”. Assim, poderemos parar de nos surpreender ao encontrar materiais e autores que sustentaram, em passados mais ou menos distantes, idéias e práticas que entendemos como efetivamente renovadoras e, não raro, como exclusivas da contemporaneidade. Pode-se sobretudo desempenhar sistematicamente a recuperação dos trabalhos e reflexões desenvolvidos no passado em relação a projetos individuais e agendas comuns diante de lacunas que temos, no conhecimento e na prática do ensino da História.

Afinal, a última Didática que tem o direito de sofrer de falta de História e de memória é a Didática da História.

### **Referências bibliográficas**

ABUD, Kátia Maria. O ensino de História como fator de coesão nacional: os programas de 1932. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 13, n. 25/26, p. 163-174, 1993/1994.

ANGVIK, Magne e BORRIES, Bodo von. **Youth and History**. A comparative european survey on historical consciousness and politica attitudes among adolescents. Hamburg: Körber-Stiftung, 1997.

BITTENCOURT, Circe M. Fernandes. **Pátria, Civilização e Trabalho**. São Paulo: Dissertação de Mestrado FFLCH-USP, 1988.

\_\_\_\_\_. As “tradições nacionais” e o ritual das festas cívicas. In: PINSKY, Jaime. **O ensino de História e a criação do fato**. São Paulo: Contexto, 1988, p. 43-72.

\_\_\_\_\_. Os confrontos de uma disciplina escolar: da história sagrada à história profana. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 13, n. 25/26, p. 193-222, 1993/1994.

BRUTER, Annie. **L’Histoire enseignée au grand siècle**. Naissance d’une pédagogie. Paris: Belin, 1997.

CARVALHO, C.H.; ARAÚJO, J.C.S.; GONÇALVES NETO, W. Discutindo a história da educação: a imprensa enquanto objeto de análise histórica. In: ARAÚJO, José Carlos Souza e GATTI JÚNIOR, Décio. (orgs.) **Novos temas em história da educação brasileira**. Instituições escolares e educação na imprensa. São Paulo; Uberlândia: Autores Associados; Edufu, 2002, p. 67-90.

CERRI, Luis Fernando e DIAS, Maria de Fátima Sabino. História do ensino de História e História da América. In: CERRI, Luis F. e MARTINS, M.C. **Anais do III**

- Encontro de Pesquisadores do Ensino de História.** Campinas, SP: Gráfica da FE/Unicamp, 1999, p. 113-115.
- CERRI, Luis Fernando. **Non ducor, duco.** A ideologia da paulistanidade e a escola. Campinas, SP: Dissertação de Mestrado FE-Unicamp, 1996.
- \_\_\_\_\_. (org.) . O Ensino de História e a Ditadura Militar. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 2003.
- CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação.** Porto Alegre, n. 2, 1990, p. 177-229.
- FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da História ensinada.** São Paulo: Papirus, 1993.
- FONSECA, Thaís Nívia de Lima e. **História & Ensino de História.** Belo Horizonte: Autêntica, 1993.
- HELPER, Nadir Emma. A memória do ensino de História. In: LENSKIJ, Tatiana e HELPER, Nadir Emma. **A memória e o ensino de História.** Santa Cruz do Sul, RS: Edunisc; ANPUH-RS, 2000.
- HOLLANDA, Guy de. Um quarto de século de programas e compêndios de História para o ensino secundário brasileiro (1931 – 1956). Rio de Janeiro: MEC/ INEP/ CBPE, 1957.
- MARTINS, Maria do Carmo. **A História prescrita e disciplinada nos currículos escolares: quem legitima esses saberes?** Bragança Paulista, SP: EdUSF, 2002.
- MATTOS, Ilmar Rohloff de. **Histórias do ensino de História no Brasil.** Rio de Janeiro: Acess, 1998.
- MEDEIROS, Arlete Gasparello de. **Construtores de identidades.** São Paulo: Iglu, 2004.
- MUNAKATA, Kazumi. História da História ensinada. Ementa ao Grupo de Trabalho 12. **Caderno de Programas e Resumos do VI Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História – 10 anos: um balanço.** Curitiba; Londrina: Aos 4 Ventos; UEL; ANPUH-PR, 2003, p. 56-57.
- NADAI, Elza. O ensino de História e a “pedagogia do cidadão”. In: PINSKY, Jaime. **O ensino de História e a criação do fato.** São Paulo: Contexto, 1988a, p. 73-92.
- \_\_\_\_\_. O ensino de História na América Latina. In: **Anais do Seminário Perspectivas do Ensino de História.** São Paulo: FEUSP, 1988b, p. 109 a 114.
- \_\_\_\_\_. O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectivas. **Revista Brasileira de História.** São Paulo, v. 13, n. 25/26, p. 143-162, 1993/1994.

RICCI, Cláudia Sapag. **Da intenção ao gesto.** Quem é quem no ensino de História em São Paulo. São Paulo: Anna Blume, 1999.

RÜSEN, Jörn. **What is historical consciousness? – A Theoretical Approach to empirical evidence.** British Columbia: CSCH, 2002.

(<http://www.csch.ubc.ca/pwias/viewabstract.php?8>)

SCHENA, Denilson. **O lugar da escola primária como portadora de um projeto de nação: o caso do Paraná (1890-1922).** Curitiba: Dissertação de Mestrado Setor de Educação – UFPR, 2002.

## OS DESAFIOS DA HISTÓRIA LOCAL

Helenice Ciampi

“Há homens que lutam um dia e são bons  
Há outros que lutam um ano e são melhores  
Há quem luta muitos anos e são muito bons  
Porém há os que lutam toda a vida  
Esses são imprescindíveis”.

Bertold Brecht

O título dessa Mesa, “*Os desafios da História Local*”, levou-me a iniciar nossa conversa com esta reflexão de Brecht. Isto porque, ao lado da ambigüidade conceitual (história do presente, história local, história do cotidiano), há o desafio de articular teoria e proposições em práticas e ações coerentes. Paralelamente, o V Encontro “tem como problemática central a identidade da disciplina escolar-História frente às questões postas pelos debates e diálogos epistemológicos com o conhecimento historiográfico, a produção do campo educacional e das demais ciências sociais”. Ao eleger o tema central Ensino de história: sujeitos, saberes e práticas possibilita “um lugar privilegiado de interlocução entre os diversos sujeitos e saberes envolvidos no ensino de História, para a renovação de práticas educativas tendo como perspectiva o avanço no conquista da justiça social e cidadania plena em nosso país”.

Nesse contexto, gostaria de *precisar o lugar e a natureza da minha fala*, a de uma professora e estudiosa de metodologia do Ensino de História que tem procurado, na vida profissional, refletir a relação teoria e prática, a coerência entre a pesquisa e a sua concretização na docência. Em um constante exercício de reflexão sobre os procedimentos metodológicos que promovam ações coerentes com os princípios que a fundamentam. E, nessa mesa, pretendendo analisar e socializar uma prática docente que expressa tais preocupações.

Em seguida, *explicitar sobre quem falo e o contexto de seu trabalho*. A prática desenvolvida expressa a vivência de um professor de História com quinze anos de docência no ensino fundamental e médio, ex-aluno da PUCSP, que optou pela rede pública, lecionando, atualmente, apenas na rede municipal da cidade de São Paulo. O trabalho foi desenvolvido em 2001, com duas salas de suplência, alunos com idades de 14 a 54 anos. Há muito tempo, acompanho de perto o trabalho do professor Wagner Pinheiro, tendo com ele uma parceria: meus alunos da graduação realizam estágio em

sua escola. Anualmente, desde os anos 90, Wagner expõe sua proposta de curso para os licenciandos em História da PUCSP, período noturno, para análise e debate.

Para iniciar nossa conversa, relacionei algumas passagens da reflexão dos alunos do professor Wagner Pinheiro, que iremos comentar. Minha intenção é, a partir da produção escrita, acompanhar o processo de trabalho e a leitura realizada por alunos e professor sobre o tema escolhido para o estudo nos 1 e 2 Termos de História, período noturno.<sup>1</sup>

*“Na aula de História estivemos conversando sobre mito, mito é uma história uma narrativa, sobre atos heróicos que exagera um pouco e faz uma confusão entre realidade e fantasia.*

*Na minha escola temos como mito o Tenente Aviador Frederico Gustavo dos Santos que nasceu na Bahia, de família muito rica, estudou nos melhores colégios de Salvador, com 4 anos foi com os pais assistir as Olimpíadas em Berlim, falava 3 idiomas, conclusão era bem sucedido na vida, porém cometia muitos deslize quando estava na 2ª guerra mundial o comandante mandou ele conhecer o terreno na retaguarda das linhas amigas voou muito baixo caindo nas águas geladas, quase bateu no barco de um pescador que poderia ter matado o pobre homem, não cumpria a sua punição ,teria que ficar 3 meses preso e sem vôo ,mesmo assim continuou voando, e mais foi várias vezes Roma descansar no Hotel e encontrar com sua namorada para divertir, mais não foi pouco sua negligência continuava a cometer deslizes que o levou a morte”.(...)( Elimar Ribeiro Santos de Almeida-2ºT B ,25/04/2001.P.8)*

*“Nas nossas aulas de história discutimos o tema mito e história. Mito e uma palavra de origem Grega, que significa contar ,narrar no decorrer da história encontramos os mitos que envolvem personagem reais ou fictícios. Isso pode ser feito por exemplo estampando-os em faces de moedas ou cédulas dando-lhes nomes de praça, ruas, estradas ,monumentos e lugares públicos.*

*Assim aconteceu com nossa escola com o nome de um aviador da 2ª guerra mundial, ele morreu em combate e virou mito O nome dele era tenente aviador Frederico Gustavo dos Santos ,ele era um piloto de avião que destruía alvos militares dos inimigos, morreu por uma fatalidade ,quando ele foi destruir o alvo inimigo o avião estava muito próximo do alvo.*

*Assim surgiu o mito do Tenente, estudando sobre o tenente aviador descobrimos que ele era uma pessoa comum, mas a elite engrandeceu seu nome para seu próprio interesse, Assim aconteceu com a vila Cachoeirinha, pessoas de todos os estados cor crença ajudaram para elevar o nome do bairro. Mas nós sabemos que a história não é bem assim nós podemos perceber que também fazemos parte da história.(...)(Paulo Márcio Ribeiro Jesus- 2ºT.A. P.9)*

---

<sup>1</sup> Mantive a grafia e redação dos alunos. Trata-se de alunos do supletivo, Educação de Jovens e Adultos, alunos com dificuldades de leitura e escrita.

*“Nas aulas de História discutimos sobre mito e História. Mito, conforme estudamos são personagens reais ou fictícios que se destacam por qualidades excepcionais e geralmente são criados pela elite.*

*Um exemplo de mito existe na escola onde estudo. O Tenente Aviador Frederico Gustavo dos Santos que foi transformado em mito, quando seu nome foi dado a escola em homenagem por ter sido morto em combate durante a II Guerra Mundial. Foi no ano de 1969 quando o então prefeito de São Paulo José Vicente de Faria Lima, através de um decreto mudou o nome de Escolas reunidas de V.N. Cachoeirinha ,para Escola Municipal Tenente Aviador Frederico Gustavo dos Santos ,segundo o mesmo decreto a mudança de nome da escola se justificarias pelo interesse de ‘evocar vultos eminentes’ que tivessem se destacado pelas suas ‘devoções às causas públicas’, como um exemplo às novas gerações.(...)*

*Por isso devemos refletir muito, pois em nossa sociedade existe grupos que defendem interesses individuais e podem construir uma determinada memória ,enaltecendo seus heróis. Isso pode acontecer por exemplo estampando fotos de pessoas em moedas ou cédulas, colocando seus nome em locais públicos, como avenidas, praças, estradas, monumentos, etc.*

*A intenção é fazer com que todos reconheçam que nossas vidas estão marcadas pelos atos heróicos dos mitos.” (América Trindade Santana de Oliveira.2ºT.B-04/2001.P.10)*

*“O professor Wagner, de História, pediu que nós fizéssemos uma linha do tempo de nossa vida e recordei algumas coisas boas e ruins.*

*E depois formamos um grupo de quatro pessoas e comparamos a nossa vida para ver se tinha algo em comum. E realmente tinha .Moramos no mesmo bairro, estudamos na mesma escola e classe; e três de nós temos nomes iguais.*

*Também na aula de história, estivemos descobrindo mito e história. Mito é uma palavra de origem grega que significa narrar ,contar no decorrer da história. Um exemplo de mito está situado na história do bairro Vila Nova Cachoeirinha ,porque na história só os japoneses aparecem, sendo que existem moradores que não são japoneses e que ajudaram na fundação do bairro e estas pessoas mereciam ser lembradas ,mas isto não aconteceu sendo os japoneses os privilegiados na história. Descobrimos também que o nome dado a nossa escola, “Tenente Aviador Frederico Gustavo dos Santos é um mito.*

*O que conta na história é que ele era um herói, mas quem contou o fato aumentou, na verdade ele não era tudo o que falaram, tinha seus erros como todos nós e não defendeu a Pátria sozinho e sim com os outros soldados que tinham a mesma competência que ele. E ele nem fazia parte do bairro para ser elogiado ,morava na Bahia.*

*Por quê não um nome de quem ajudou a construir o bairro e a escola, alguém que faz parte na História como nós moradores do bairro. Por isso que eu acho que ele não é merecedor desta homenagem.(...)*  
*(Edna Cristina Alves da Silva Santos. 2ºT.B. 20/04/2001.P.11)*

*“Em nossa sociedade, grupos que defendem interesses individuais podem construir uma determinada memória, enaltecendo seus heróis, por exemplo, estampando-os em faces de cédulas ou moedas,*



*colocando seus nomes em mitos pessoas que muitos casos não merecem todo o mérito que creditam à elas.(...)*

*Outro exemplo de mito, é a história do nosso bairro, Vila Nova Cachoeirinha, que é narrada pela revista da Zona Norte, que é publicada com o apoio dos comerciantes que tem grande interesses econômico no crescimento do bairro (segundo documento,05/08/1933), e talvez até mesmo na forma do desenvolvimento da Cachoeirinha. Falam muito nos japoneses, dizendo que foram eles que colonizaram o bairro, sendo que, até os dias de hoje, em pleno ano de 2001, é possível encontrar moradores antigos do bairro que contam a história de forma diferente. Moradores inclusive que poderiam ter dado depoimentos para o enriquecimento do texto 'história de Vila Nova Cachoeirinha'. Vemos então, que uma pessoa ou grupo com o poder público e aquisitivo mais elevado, pode transformar qualquer pessoa comum em mito.” (Elizabeth Cristina Santos Lages. 2ºT.A.P.21)*

Estas vozes dos alunos do professor Wagner Pinheiro expressam o que para ele significa ensinar história hoje. “Contra o ceticismo, a desorientação e a incapacidade de compreender os outros, tão comum nos dias de hoje, o ensino da história pode nos ajudar a conhecer nossos próprios limites, a valorizar as incertezas e a ter um razoável nível de senso crítico. Isso ocorrerá se dermos ênfase a um ensino que trabalhe com problemas e não com a mera transmissão de conhecimentos, um ensino que se preocupe em promover a aproximação entre o conhecimento histórico e o saber histórico escolar, valorizando o aluno como sujeito ativo do processo de aprendizagem e evidenciando os fatores que interferem na construção da história.”<sup>2</sup>

Qual foi a problemática levantada por Wagner e proposta aos alunos no início do ano? Realizar uma reflexão sobre as suas trajetórias de vida até o momento em que se encontravam: alunos de suplência de quinta série, curso noturno da escola municipal Tenente Aviador Frederico Gustavo dos Santos, situada no bairro de Vila Nova Cachoeirinha, Zona Norte do Município de São Paulo. Após uma conversa inicial sobre o percurso de vida do professor e dos alunos, estes registraram sua trajetória em eventos datados, numa ordem cronológica. Em grupo, segundo critérios escolhidos pelos próprios alunos, “local de nascimento, idade, gênero ou simplesmente amizade”, foi realizada uma comparação entre os registros de vida, com o objetivo de perceber semelhanças e diferenças nas respectivas histórias individuais e construir noções de história comum, relações sociais, sociedade. A discussão encaminhada permitiu concluir que “memória e história são um olhar para o passado a partir do presente”.

---

<sup>2</sup> O Bairro, a escola, minha vida minha...história?,2001, p.3

Segundo Wagner, um “dos pontos comuns a todos nós naquele momento era partilharmos o mesmo espaço geográfico e a mesma instituição educacional. Neles fazíamos nossa história. Como conseqüência desse fato, propus-lhes uma reflexão sobre aspectos que pudessem contribuir para a construção de um conhecimento histórico pertinente. Levantamos alguns problemas acerca dos livros didáticos de história conhecidos, e constatamos que, quase sempre, pessoas como nós estavam distantes desses livros, quer como sujeitos históricos, quer como produtores de conhecimento. Conseqüentemente, iniciamos uma reflexão que nos permitisse conhecer a historicidade do próprio conhecimento histórico e os mecanismos sociais que o engendram.”<sup>3</sup>

A citação acima evidencia os pressupostos teóricos que embasam a prática do professor Wagner: a história é um conhecimento construído a partir das questões colocadas pelo presente; a dimensão temporal e o contexto no qual as questões são produzidas influem decididamente em sua solução; diversas são as abordagens ou visões sobre o problema em questão, pois diferentes são os sujeitos que com eles dialogam de diferentes espaços sociais; para a sua compreensão, construção/reconstrução é fundamental o confronto das posições, assim como a identificação de suas argumentações e contra argumentação.

Explicitando os fundamentos de sua prática pedagógica, o professor esclarece que “se as discussões no campo da produção do conhecimento histórico tem mostrado que as próprias obras historiográficas são fruto do seu tempo, não poderíamos pensar em ensinar a história como um produto acabado ou como ‘a verdade’. Esclarece que isso não “significa cair num relativismo estreito e irracional, mas sim reconhecer que o historiador exerce um papel ativo na elaboração do conhecimento, e que, portanto, no ensino dessa disciplina, o aluno, que se pretende tratar como sujeito da história, deve experimentar algo semelhante”.<sup>4</sup>

O professor encaminhou uma investigação sobre a história do bairro e sobre a escola, não simplesmente para sistematizar uma cronologia de fatos e personagens, numa mera apropriação de dados. Realizou, a partir das fontes disponíveis, uma desconstrução da montagem do mito do patrono da escola, assim como dos “heróis” que a versão dos comerciantes cristalizou na história do bairro da Vila Nova da Cachoeirinha. O mais significativo é o processo de descoberta vivenciado pelos alunos. Em nenhum momento, o professor falou sobre os interesses veiculados na construção

---

<sup>3</sup> Obra citada, p.6.

<sup>4</sup> Obra citada, p.3.

desta versão. Foi no processo de leitura, compreensão e interpretação das fontes, inclusive de seu confronto, que os alunos foram identificando a perspectiva dos sujeitos envolvidos na versão e construção do mito. Wagner trabalhou as fontes como representação de momentos particulares da realidade examinada e não como espelho fiel dessa mesma realidade.

Fica evidente que os alunos acabaram percebendo estar trabalhando com textos autorais, que evidenciam as vozes de sujeitos que expõem sua visão segundo seus interesses e sua posição social. Entenderam as fontes como criações humanas, num dado espaço e tempo. A análise foi realizada com as fontes disponíveis no momento, isto é, a história do bairro publicada numa revista promocional veiculada sob o patrocínio dos comerciantes da região, na qual foram, também, exploradas imagens e um poema escrito por um dos primeiros moradores do bairro. Sobre a escola, foram analisados o decreto do executivo municipal oficializando o nome do patrono, sua biografia e um documento administrativo contendo um pequeno relato sobre a origem da escola.

Se atentarmos para a produção dos alunos, verificamos que trabalharam com vários conceitos e registraram a percepção da íntima relação entre a construção do mito e da história. Foram capazes de identificar que “sujeitos históricos em suas ações, constroem representações sobre seus atos que, muitas acabam sendo impostas a outros grupos sociais como as únicas versões ou explicações possíveis sobre os acontecimentos”. Segundo o professor Wagner, a intenção não era destruir mitos ou substituí-los, “mas dentro das limitações, refletir e participar da construção de um conhecimento que, até então, reproduzíamos passivamente.” Wagner afirma que o principal papel do professor nas aulas de história foi levar o aluno a tomar consciência dos mecanismos de construção do próprio conhecimento histórico.

É nítida a percepção da articulação e entrelaçamento das histórias de vida, do bairro e da escola, assumindo-se como sujeitos que também fazem histórias quando afirmam como o faz Raimunda que *“a minha história é história de muita gente ou a maioria das pessoas que enfrentam muitas dificuldades, que trabalham e lutam para criarem seus filhos, mas na sociedade não são exaltadas como outros membros”*.

Interessante, a reflexão realizada por Arnaldo: *“Procuro e não encontro em lugar algum, algo reverenciando ou homenageando os trabalhadores que alavancaram este país para o bom desenvolvimento, construindo estradas de rodagem, trabalhando o solo, construindo grandes prédios e enormes arranha-céus monstruosos e quando esses trabalhadores às vezes precisam entrar em um desses prédios para resolver*

*alguma coisa do seu interesse passam humilhações na qual tem que se identificar-se, e às vezes tem que se submeter a fotos de sua própria face e até mesmo serem revistados como se fossem mal caráter ou um bandido”. E, conclui: “Essas criaturas sofrem estes tipos de preconceitos, por serem pessoas humildes, vindo de famílias pobres, humildes e às vezes sem estudos; mas o que seria do Brasil se não existissem essas bravas pessoas que deram seu suor, seu sangue e suas vidas para o progresso dessa pátria amada e idolatrada, que és tu Brasil!”<sup>5</sup>*

Esta percepção é testemunhada por outros alunos como Elizabete, ao afirmar que heróis *“somos nós, que conseguimos vencer as lutas diárias, e mesmo com todas as dificuldades encontramos tempo para vir a escola, e força para driblar a falta de dinheiro causada por estes governos corruptos”*. Posição reafirmada por Márcia, ao concluir que : *“A minha história é bem simples não sou heroína e nem participei da guerra mundial. Na V. N. Cachoeirinha moro a mais de 24 anos, por isso eu também faço parte da história do bairro. Por motivos financeiros não pude concluir os meus estudos na época certa e tive que, muito cedo, parar para poder trabalhar. Mas hoje 12 anos depois de abandonar os estudos tive nova chance, uma valiosa oportunidade de voltar o que muito desejava, fazendo assim parte, como aluna, da história dessa escola.”*

José de Souza Martins, na introdução do seu livro SUBÚRBIO, procura uma compreensão para o esquecimento e o silêncio das pessoas comuns em São Caetano, do fim do Império ao fim da República. Sua intenção nessa pesquisa, foi centrar o foco “no olhar (aturdido) do insignificante em relação à História que se desenrola apesar dele e ao redor dele. Para entender a trama que o envolve, que o captura ‘momentaneamente’ (momentaneamente visível para ele), para entender o sentido do que ocorre”, Martins tomou “como referência o protagonista e significativo, ausente e invisível. O significativo ganha corpo na circunstância, como um contraponto ao vazio da história local”<sup>6</sup>

Martins nomeia a história do subúrbio como uma *história circunstancial*, pois, para ele, na história local e cotidiana estão as circunstâncias da História. O que permite resgatá-las como História é a junção dos fragmentos das circunstâncias, “quando a

---

<sup>5</sup> Obra citada, p.17.

<sup>6</sup> Martins, José de Souza. Subúrbio: Vida Cotidiana e História no Subúrbio da Cidade de São Paulo: São Caetano, do fim do Império ao fim da República Velha. São Paulo : HUCITEC; São Caetano do Sul: Prefeitura de São Caetano do Sul, 1992, p.13.

circunstancia ganha sentido, o sentido que lhe dá a História. A história local não é uma história de protagonistas, mas de coadjuvantes.”<sup>7</sup>

O que o autor quer ressaltar é que era o poder e seus agentes que definiam o “modo de ver e conceber a cidade e sua gente e nela o lugar de cada um. A cidade o era a partir da idéia de que nela se encontravam os que decidiam e mandavam”<sup>8</sup>. Nesse sentido, Wagner procurou também “ver” a história do bairro e da escola por outra perspectiva: a de seus próprios alunos.

Por vezes, a produção dos alunos registra, explicitamente, o trabalho de pesquisa desenvolvido. Como, por exemplo, no registro de Adriano: “*Já aprendemos um pouco sobre mito e história da Cachoeirinha e da escola. Graças às aulas de história podemos aprender um pouco como pesquisar- buscar informações e construir conhecimento e não podemos esquecer do professor que está sendo muito explicativo conosco*”.<sup>9</sup> Interessante como o processo de pesquisa e discussão foi captado por Arnaldo. A citação é um tanto longa para permitir acompanhar o raciocínio do aluno e não cortar o seu pensamento: “*Após a discussão em forma de debate, a respeito desse ‘mito’- Frederico Gustavo dos Santos, o patrono de nossa escola, a partir deste trabalho, o grupo iniciou uma nova fase dos estudos aproveitando as discussões que foram feitas nos estudos anteriores, o grupo permanece; foi um método muito diferente de pesquisa onde os alunos deixam de serem simples alunos e passam a ser aparentemente enormes pesquisadores em busca de explicações para nossas inquietações e curiosidades.*”

Por estes registros, percebemos como, no conjunto dos procedimentos, há a busca de informações com sentido para os alunos: informações, estas, que articuladas às questões colocadas e no contexto das discussões convertem-se em conhecimento para eles. Pesquisa, portanto, como algo conseqüente e não como mera cópia de livros ou “recitação” enfadonha de anotações aleatórias. Mas algo novo, diferente, nem sempre é tranqüilamente aceito por todos os alunos, sobretudo porque é trabalhoso. Wagner explicita as dificuldades no processo de trabalho.

“Apesar da impaciência de alguns alunos com o trabalhoso levantamento de informações numa quinta série de suplência, superamos essa fase da atividade com comentários bem humorados, que lhes permitiram manifestar suas dificuldades sem que perdêssemos o objetivo principal de um trabalho pouco comum para eles. Expliquei-lhes

---

<sup>7</sup> Martins, José de Souza. SUBÚRBIO, p.13.

<sup>8</sup> Martins, José de Souza. SUBÚRBIO, p.7.

<sup>9</sup> O Bairro, a escola, minha vida, minha... história? p.13.

que a excessiva preocupação com o cumprimento de programas, prática cotidiana em nossas escolas, acabaria exigindo a mudança freqüente de assuntos, e que isso implicaria, inevitavelmente, num trabalho superficial que eu considerava inadequado para a construção de habilidades na área de história. Superamos esta fase com muito diálogo”, explica o professor em seu relato.

Sobre este aspecto, é importante registrar pontos fundamentais da metodologia do ensino desenvolvida pelo professor Wagner. Além de ter o aluno como sujeito do conhecimento e da história, e o professor como mediador deste conhecimento a ser construído, identificamos um outro pilar significativo: o contrato didático, estabelecido desde o início e retomado ao longo do ano, constantemente renovado, como foi acima mencionado: “superamos esta fase com muito diálogo”.

No começo do ano letivo, foi estabelecido, “um contrato de convivência mediante uma reflexão sobre Ética- Liberdade- Responsabilidade, proposta pela Secretaria Municipal de Educação na Revista educação. O resultado deste primeiro contato foi registrado nos cadernos e serviu como base para nosso relacionamento ao longo do ano”.<sup>10</sup>

Outro aspecto a ser enfatizado é como se articulam a seqüência/seleção de assuntos no decorrer do curso. Eles se articulam com o estudo da escola e de seu patrono, uma vez que o decreto do prefeito Faria Lima em 1969, determinando o nome do Tenente Aviador Frederico Gustavo dos Santos para patrono, informa que ele havia sido morto em combate durante a II Guerra Mundial, na defesa da Pátria, da Liberdade e da Democracia.

Dois temas surgem deste estudo: II Guerra Mundial e o período do militarismo no Brasil. O primeiro pelo fato do Tenente Aviador dela ter participado e o segundo, o período no qual foi homenageado o Tenente Aviador como patrono da escola.

Mais uma vez é importante ressaltar a metodologia de ensino desenvolvida pelo professor. Foram discutidas, coletivamente, as questões que os alunos gostariam de saber sobre a guerra. Elas foram redigidas, reelaboradas e assumidas por toda a classe. Entre as questões a serem pesquisadas, destacamos: se houve relação entre a primeira e

---

<sup>10</sup> Do professor esperava-se: que respeite o ritmo de aprendizagem do aluno; que seja claro nas explicações; que saiba ouvir os alunos e permita o debate de idéias; que trate a todos com imparcialidade; que se dedique ao aprendizado dos alunos; que seja pontual; e dos alunos esperava-se que: que estudem dando o melhor de si; que tenham o caderno organizado e atualizado; que tragam o material necessário à aula; que respeitem o direito de fala dos colegas e saibam esperar a vez; que prestem atenção nas orientações coletivas; que façam os trabalhos propostos; que colaborem para que todos aprendam; que não circulem pela sala quando isso puder atrapalhar o andamento dos trabalhos. Obra citada, p.4

a segunda guerra mundial; sobre a duração da guerra, os países envolvidos e o que teria motivado este envolvimento; quem governava o Brasil à época e se era um governo democrático; o que teria levado o Brasil a participar do conflito; como terminou e quem foi o vencedor; e, finalmente, se a guerra teve alguma coisa a ver com a presença de japoneses no bairro de Vila Nova Cachoeirinha.

Para respondê-las, a turma foi dividida em grupos. Teve início um longo processo de orientação de leituras nos livros trazidos pelos alunos e pelo professor, de seleção de informações e registro nos cadernos. Segundo Wagner, quando as respostas estavam razoavelmente respondidas, os alunos fizeram o registro final, socializaram as respostas e elaboraram um relatório.

A questão levantada, se o Brasil era um país democrático na época da guerra ?, encaminhou a discussão para o contexto mundial do pós-guerra, leituras sobre a Guerra Fria, capitalismo, socialismo e a implantação de regimes ditatoriais na América Latina e no Brasil. O passo seguinte foi a exploração de uma hipótese: a possível relação entre o que acontecia no Brasil em 1969 e a assinatura do decreto de nomeação da escola. Esta fase do trabalho ocorreu após o recesso escolar, ou seja, no segundo semestre com as turmas ligeiramente modificadas pela incorporação de novos alunos para o segundo termo (6ª série). Para tanto foram retomadas atividades de sensibilização, uma vez que era necessário envolver os novos alunos no processo de trabalho significativo para os mesmos e diferenciado, pois muitos dos alunos retornavam aos estudos depois de anos afastados da vida escolar.

“A partir de algumas falas dos próprios alunos, de que era a ‘época dos militares’, na qual, para uns, havia mais ordem, segurança e patriotismo, e, para outros, o que havia era miséria e censura, concluímos que poderia surgir outras explicações plausíveis para o ato do prefeito e procuramos, portanto, estudar esse período”.<sup>11</sup>

Vejamos algumas conclusões dos alunos sobre este estudo. Segundo Raimunda, no socialismo as *“pessoas não teriam liberdade de escolha, existiria um planejamento social, quer dizer, uma sociedade controlada por um governo. As pessoas que trabalham teria seus salários, mais ninguém seria dono de nada, ou seja: as pessoas não teriam posse de empresa, mais também ninguém passaria fome. Seria igualdade financeira entre as pessoas. Eu acredito que se no Brasil acontecesse isso talvez as coisas melhorassem, mas no Brasil está muito difícil de acontecer. Nos anos 60 o*

---

<sup>11</sup> Obra citada, p.34.

*debate entre o socialismo e o capitalismo era tão apaixonado e provocou muitas mortes. Era o período da Guerra Fria que foi um conflito entre o socialismo e o capitalismo. A Guerra Fria foi um conflito que não usava armas convencionais, era uma guerra econômica, era uma disputa mundial entre os países EUA e URSS pela conquista de zonas de influência.”*<sup>12</sup>

Para Elizabete Cristina, “*de agora em diante o capitalismo estará cada vez mais firmado com o seu sistema ideal de governo, a democracia participativa, mas bem que eu gostaria que os governantes usassem algumas medidas socialistas para distribuir melhor a renda e tirar da miséria aquela parcela da população que sofre sem recursos, e sem perspectivas de melhora.*”(p.37)

O estudo do Regime Militar contemplou os desdobramentos do autoritarismo no tocante à organização da sociedade civil, movimento sindical, e produção cultural. Foram analisadas composições musicais e o contexto de sua criação. “A questão da anistia foi abordada como conquista da organização da sociedade civil por meio do programa mínimo de ação do Comitê Brasileiro pela Anistia de São Paulo e por ultimo, um artigo publicado no Jornal *Em tempo* sobre a morte do sindicalista Santos Dias deu-nos alguma idéia sobre a organização dos trabalhadores no período”, possibilitando, inclusive, perceber as marcas diferenciais entre o novo sindicalismo do ABC, nos anos 80, e o sindicalismo de resultados dos anos 90, nos informa o relato do professor Wagner (P.37.)

Vamos acompanhar alguns registros, para poder avaliar o tipo de análise realizado e a reflexão dos alunos sobre as discussões ocorridas. “*Começamos o estudo do que aconteceu nessa época para vermos se havia alguma relação entre o que acontecia em 1969 e o ato do prefeito de São Paulo Faria Lima em dar o nome do Tenente Aviador Frederico Gustavo dos Santos à nossa escola. Concluímos que nessa época que o Brasil era dominado por um regime militar e que os revolucionários tentavam derrubar o governo (1969), seqüestrando o embaixador norte- americano, os militares ficaram receosos com a reação do povo que poderiam conscientizar- se e reagir contra a ditadura e com isso denegrir sua imagem. Então resolveram colocar nomes de militares em ruas, praças, avenidas, escolas, etc. Foi por isso que nossa escola recebeu o nome do militar Tenente Aviador Frederico Gustavo dos Santos.*”<sup>13</sup>

---

<sup>12</sup> Obra citada, p.36.

<sup>13</sup> América Trindade Santana de Oliveira, Edna Cristina Alves da Silva Santos, Elimar Ribeiro Santos de Almeida. 2ºT.B, 10/2001. Obra citada, p.39.



Esta reflexão foi realizada por outro grupo, afirmando que *“Também devido aos protestos contra o regime, o governo procurou formas de seduzir a população, usando o artifício da supervalorização dos heróis militares, com a colocação de nomes desses heróis em edifícios públicos, como é o caso da nossa escola, “Tenente Aviador Gustavo dos Santos”, um herói da Segunda Guerra Mundial, que morreu na Itália”*.<sup>14</sup>

Na conclusão de outro grupo, *“ com estes fatos lamentáveis que nessa época os militares fizeram uso do poder que lhes era cabido de forma consciente ou não, contra os interesses da maioria da população. Hoje observamos várias instituições públicas ( que vão ao encontro do interesse popular) nomes de figuras ligadas ao militarismo, como é o caso de nossa escola, EMEF Tenente Aviador Frederico Gustavo dos Santos, já falecido, quando teve seu nome usado. Isso com o intuito de amenizar os atos praticados e mudar a opinião da população sobre o que diz respeito ao militarismo.”*<sup>15</sup>

Esta perspectiva é também reafirmada pelo trio: *“Quando a escola foi fundada quem governava o país eram os militares e como eles queriam ter a sua imagem bem vista, começaram a dar nomes de heróis militares para que o povo os reconhecesse como pessoas de bem”*.<sup>16</sup>

Sabemos da dificuldade de recuperar a *posteriore* e por escrito todo o dinamismo de uma prática pedagógica. Há momentos irrecuperáveis que dificultam avaliar realmente o desencadeamento das discussões realizadas, momentos em que ocorrem as descobertas coletivas e individuais. Mas a intenção desta análise foi desenhar o caminhar metodológico percorrido identificando os pilares que embasam a prática, concebendo a docência/ensino como o lugar da articulação das questões teórico-metodológicas da produção do conhecimento histórico com o saber histórico escolar.

É conveniente lembrar que a publicação de *Faire de l’histoire*, coleção dirigida por Pierre Nora e Jacques Le Goff, em 1974, propõe à História novos problemas, novas abordagens e novos objetos. A partir dos anos setenta, desestruturaram-se os referenciais explicativos, com a crise dos ismos: humanismo, estruturalismo e determinismos.

Crise que “provocou, nos campo das ciências humanas, uma revisão de suas ambições totalizadoras e de explicações racionalistas e materialistas. Esta desestruturação desencadeou, no campo da história, uma reflexão sobre a natureza e a

---

<sup>14</sup> Elizabete Cristina Santos Lage, Ivone M. Delazari, Renata de Souza Adolfo, Rogério de Carvalho Pereira, Simone Miranda, 2ºT.A. Obra citada, p.42.

<sup>15</sup> José Luís Araújo de Melo e Geraldo Barros. Obra citada, p.46.

especificidade do trabalho do historiador e suas relações com as ciências sociais. ‘Faire de l’histoire’ representa a passagem da prioridade da análise macro-econômica para uma história centrada nas questões culturais.

“Maria Odila Leite da Silva Dias, por outro lado, constata que nos últimos vinte anos, uma tendência convergente em diversos ramos do conhecimento, de crítica às noções totalizantes, da qual nasce a hermenêutica contemporânea. (DIAS, 1992, pp.45-46). Seguindo seu raciocínio, lembra os historiadores sociais das mentalidades empenhados na construção de conceitos capazes de relacionar o cotidiano dos indivíduos concretos ‘ aos elementos abstratos e aos processos históricos em que estavam inseridos’. Historiadores em busca de verdades aproximadas, para definir o plural e não o universal, uma vez que voltados para o ‘esforço de encontrar a justa medida do incomensurável, do indefinível’.

“Segundo essa autora, na busca de compatibilização de abordagens tão díspares quanto o desconstrutivismo de Derrida, a crítica marxista, a história das mentalidades ou a arqueologia textual de Foucault, entre outros, o cerne de nossa contemporaneidade encontra-se no estudo do cotidiano e do poder. O cotidiano concebido como lugar privilegiado de mudança e portanto, de resistência ao poder; de intersecções de elementos que possibilitam a transcendência de categorias e maniqueísmos ideológicos.”<sup>17</sup>

Parece-me que a ambigüidade conceitual com relação à história local surge no bojo dessa ampliação de objetos e abordagens. Por vezes associada à história do presente, do cotidiano, por outra uma dificuldade com relação à própria noção de história local: “a idéia do local como uma entidade distinta e separada, que pode ser estudada como um conjunto cultural.(...) quase tudo que aconteceu num local podia ser tratado como significativo, não importando sua importância intrínseca ou local, num esquema evolucionário. Greves e tumultos misturaram-se indiscriminadamente com ‘acontecimentos notáveis’, como enchentes”.<sup>18</sup>

Por outro lado, a história local não é necessariamente o espelho da história de um país e de uma sociedade, pois se o fosse negaria a mediação em que se constitui a particularidade dos processos locais e imediatos e que não se repetem nos processos

---

<sup>16</sup> Edmilson Francisco Fernandes, Jociene Rosa de Jesus e Roberta Henrique. 2º T .B. Obra citada, p.48.

<sup>17</sup> CIAMPI, Helenice. A história pensada e ensinada: da geração das certezas à geração das incertezas. São Paulo: EDUC, 2000, pp. 442-443.

<sup>18</sup> SAMUEL, Raphael. História Local e História Oral. Revista Brasileira de História. São Paulo: ANPUH/Marco Zero, v.9, n 19, set.89/fev.90, p.227.

mais amplos, mas com eles se relacionam. E, nesse sentido, auxiliam na compreensão do local com o geral, como podemos perceber no trabalho desenvolvido pelo professor Wagner. A seleção de “momentos da história brasileira” a serem estudados foi feita mediante sua relação com o objeto do curso, contribuindo para articular o local com o nacional. Esse procedimento metodológico evitou que o aluno considerasse a sua vida pessoal, local, como o espaço onde não ocorresse a história, como se o seu espaço estivesse a margem da história. Pelo contrário, eles se integraram, conseguindo perceber a sua própria história na história da escola, do bairro e do Brasil.

Paralelamente, é conveniente lembrar as questões relativas ao tratamento com as fontes. São questões que se referem ao trabalho do historiador, independente do seu tema, objeto ou abordagem, embora a história local possa apresentar alguns cuidados específicos. Raphael Samuel, por exemplo, nos alerta para a variedade de fontes que podem ou precisam ser exploradas no trabalho com a história local: “Ele [o pesquisador] a encontra dobrando a esquina e descendo a rua. Ele pode ouvir os seus ecos no mercado, ler o seu grafite nas paredes, seguir suas pegadas nos campo”.<sup>19</sup> Ressalta, sobretudo, a importância do uso da fonte oral, dos “papéis de família”, concluindo que, ultimamente, os historiadores têm “invocado evidências visuais, numa tentativa de tornar mais compreensível o particular.”<sup>20</sup>

A prática pedagógica do professor possibilitou, entre outras, que a história local realizasse a concretização dos princípios definidos, fazendo com que o “subúrbio”, muitas vezes pensado como o lugar da reprodução e não como lugar da produção histórica, como lugar da repetição e não da criação, fosse pensado como o lugar da História. “È lugar para morar e trabalhar. Nesse sentido é também, o lugar do vivido (mas, do vivido fragmentado) que cimenta a unidade contraditória dessas aparentes dicotomias. A memória é aí memória do fragmento. Lugar do nada, é também lugar da procura da memória”.<sup>21</sup>

Por outro lado, possibilitou visualizar que a história local, do cotidiano, não tem sentido quando separada do cenário que em que se desenrola. Permitiu repensar a cidade, sua história, suas possibilidades para recuperar o vivido, as experiências do aluno, por vezes esquecidas ou mesmo desfocadas da história do livro didático.

---

<sup>19</sup> SAMUEL, Raphael. História Local e História Oral, p.220.

<sup>20</sup> SAMUEL, Raphael. História Local e História Oral, p.224.

<sup>21</sup> Martins, José de Souza. SUBÚRBIO, p.15.

Mostrou-nos como evitar, na prática pedagógica, que a lida cotidiana nos leve a ter um olhar rotineiro para os possíveis temas a serem trabalhados no dia a dia da sala de aula.

O trabalho de Wagner e seus alunos, em 2001, sintetiza uma prática comprometida, de 15 anos de magistério. Testemunha o esforço e a criatividade de nossos profissionais que, apesar dos todos os pesares, “fazem o mundo girar” e alimentam nossas utopias num constante recriar do que, um dia, o poeta escreveu: “quem sabe faz a hora, não espera acontecer”. Realiza uma outra leitura das competências desejáveis ao desenvolvimento do aluno: raciocínio e resolução de problemas para re-significar a sua realidade, contribuindo para a compreensão das contradições sociais e não para atender a interesses da empresa ou mercado.

É, sobretudo, uma prática coerente, procurando concretizar no cotidiano os princípios aceitos teoricamente. Socializar este trabalho significa reconhecê-lo como expressão do estudo e pesquisa de um educador e profissional comprometido, entendendo a educação como prática social.

## **BIBLIOGRAFIA**

CIAMPI, Helenice. A história pensada e ensinada: da geração das certezas à geração das incertezas. São Paulo: EDUC. 2000.

CIAMPI, Helenice (e outros). Ensino de História: revisão urgente. São Paulo: EDUC/INEP, 2000.

DIAS, Maria Odila Leite da Silva. Teoria e método dos estudos feministas: perspectiva histórica e hermenêutica do cotidiano. In: COSTA, Albertina de Oliveira e BRUSHINI, Cristina (orgs.) Uma questão de gênero. Rio de Janeiro: Rosa dos tempos/São Paulo: Fundação Carlos Chagas, s/d.

MARTINS, José de Souza. SUBÚRBIO: vida cotidiana e história no subúrbio da cidade de São Paulo: São Caetano, do fim do Império ao fim da república velha. São Paulo: HUCITEC; São Caetano do Sul: Prefeitura de São Caetano do Sul, 1992.

PERRENOUD, Philippe. Construir competências desde a escola. Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre, Artmed Editora, 1999.

SAMUEL, Raphael. História Local e História Oral. Revista Brasileira de História. São Paulo: ANPUH/Marco Zero, vol. 9, n. 19, set. 89/fev. 90.

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

VÁRIOS AUTORES. O Bairro, a escola, minha vida,minha...história? SP:  
digitalizada,2001.

## O ALUNO NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DOS PRIMEIROS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Araci Rodrigues Coelho

E. F. do Centro Pedagógico da UFMG

aracoelho@brfree.com.br

Na década de 80 e 90 os livros os livros didáticos, em especial os livros de História e/ou Estudos Sociais, foram alvo de inúmeras críticas, as quais denunciavam entre outros aspectos, o caráter deformador e ideologizante de seus conteúdos, o tradicionalismo de suas propostas, o descompasso com as renovações pedagógicas e historiográficas, a falta de compromisso com um dos objetivos principais imputados à História que é o de preparação dos alunos para o exercício da cidadania. Podemos citar como exemplo dessas críticas o artigo de Heloísa HOFLING (1996, p. 22) que após análise de livros de Estudos Sociais, denuncia como as crianças eram cerceadas em seu pensar, em opinar ou *“não orientadas” para o exercício da cidadania*. A respeito da participação do aluno nos livros a autora afirma:

E ainda, a participação do aluno é desencorajada até mesmo pelas questões metodológicas das atividades que os livros apresentam, tal como a ênfase na solicitação de respostas que se resumem a repetir palavras que já estão no texto, assinalar alternativas corretas, relacionar colunas diferentes, fazer palavras cruzadas, e pouco mais que isso. São atividades que não solicitam do aluno a elaboração de respostas, interpretações, soluções, relacionamento entre informações, em suma, não solicitam do aluno um posicionamento em relação às questões abordadas.

Em nossa interpretação, os livros didáticos de Estudos Sociais, em sua maioria, contribuem pouco ou nada em relação ao preparo para o exercício da cidadania, numa disciplina onde a tônica deveria ser nessa direção, deveria ser a discussão, interpretação e possível interferência dos alunos (ou pelo menos disponibilidade para tal) nos rumos da sociedade em que vivem, objetivando situações sociais mais justas e condições de vida mais igualitárias, condições mínimas para a conquista e o aperfeiçoamento do exercício pleno da cidadania na sociedade brasileira.

Mais de uma década nos distancia dessas críticas, muitas discussões já se travaram a partir delas, novos programas foram construídos, algumas medidas em nível macro /governamental já foram tomadas com vistas a melhoria da educação e mais especificamente do currículo e dos livros didáticos, tais como o PCNS, PNLD. Cabe,

então questionar: tais críticas surtiram efeito de mudanças nos livros didáticos? E no caso dos alunos ? Qual é a imagem de aluno cosntruída pelos livros didáticos de História? Qual a função é prevista para ele no processo de ensino-aprendizagem de história proposto pelos livros didáticos de História? Continua-se cerceando o pensamento e as opiniões dos alunos?

Ao realizar a pesquisa *Escolarização do tempo histórico pelos livros didáticos da História para crianças: uma análise dos livros didáticos de História (1º a 4º anos) do PNLD 2000/2001* que teve como objetivo investigar como a História tem sido escolarizada pelos seus livros didáticos, acabei por levantar pistas que podem iluminar o lugar que os alunos tem assumido nas propostas de ensino-aprendizagem dos livros didáticos de história atuais.

Ao pensar nas questões relativas à escolarização do tempo histórico produzida pelos livros didáticos de História para crianças. apoiamo-nos em estudos relacionados ao campo dos Saberes Escolares e à História do livro e da leitura como a realizada por ECO (1986) e CHARTIER (1990) e, mais especificamente ao livro didático, por MUNAKATA (1997) e BATISTA (2000), associados a alguns pressupostos e procedimentos da análise de discurso e da crítica textual. Tais estudos nos mostram que a diversidade de práticas de leituras que o livro didático encerra é mais um dos aspectos que, em se tratando do livro didático, apresenta-se de forma complexa. Tanto que “*não raras vezes a relação com esses livros é indicada não pelo termo “leitura”, mas pela palavra “uso”*”.<sup>1</sup> Aqui cabe lembrar que esse uso se dá num contexto de ensino-aprendizagem, o que faz com que o livro didático dirija-se, simultaneamente, a dois leitores principais: o professor e o aluno.<sup>2</sup>

MUNAKATA (2001, p. 579) comenta acerca disso que:

...o que faz essa dupla de leitores peculiar no livro didático é que ele é, digamos, estrutural: se um aparecer sem o outro, pode-se até mesmo dizer que o livro didático deixa de sê-lo. Esses leitores, além disso, mantêm entre si certa relação de poder: mesmo que o leitor final seja o aluno, não cabe a este escolher o livro.

---

<sup>1</sup> MUNAKATA (1997, p. 578).

<sup>2</sup> LAJOLO (1996) Ver o artigo “Livro didático: um quase manual de usuário”. A esse respeito, BITTENCOURT (1993, p. 25-6) mostra que muitos livros do século XIX eram destinados primeiramente ao professor, o qual repassava aos alunos seus conteúdos e que ao longo desse século que aparecem livros para serem consumidos diretamente pelos alunos.

Em seu artigo, “Livro didático: produção e leituras”, esse autor mostra como a produção do livro didático - apropriando-se, para isso, das escassas pesquisas a respeito ou das experiências editoriais advindas das tentativas e erros promovidas pelo próprio trabalho editorial - sobre vários aspectos, levará em consideração seus dois principais leitores, seja nos aspectos tipográficos (tamanhos e tipos de letras, organização dos textos), seja no conteúdo (sua segmentação, progressão, mediação do professor, etc). Tais decisões, portanto, mostram, de acordo com CHARTIER, que considerar os leitores significa trabalhar num duplo movimento, tentando, de um lado, prever as capacidades e possibilidades dos leitores e, de outro, condicionar uma forma de leitura ou uso.

O livro didático, material utilizado prioritariamente no processo ensino-aprendizagem, procurará, através de contratos de leitura, encenar sua proposta de ensino-aprendizagem ou as formas dos seus leitores se relacionar entre si e com o conhecimento –indicando as ações e formas de leituras e papéis que cada um – professor e alunos – devem desempenhar. A esse respeito, BATISTA (2001, p. 551-2) comenta:

Os impressos e textos didáticos, desse modo, são tanto “um instrumento de aprendizagem, dirigido prioritariamente ao aluno quanto um instrumento de ensino concebido para ajudar o professor a organizar e preparar suas aulas”, realizam, conseqüentemente, pelo menos dois tipos de mediação: uma mediação entre “o aluno e os saberes e práticas” e uma “mediação entre o aluno e o professor”.

Para que os livros e sua proposta de ensino-aprendizagem de História saiam da sua condição virtual, os autores/editores procuram conduzir os sujeitos reais desse processo para que eles façam a leitura desejada/esperada. Nesse sentido, esse processo é produzido a partir da construção de imagens<sup>3</sup> que o autor/editor constrói acerca dos sujeitos e objetos envolvidos nesse ato de comunicação pedagógica, que se realiza no livro didático. São esses aspectos, de construção de imagens, de tentativa de imposição de uma leitura ou uso que consideramos importante destacar como um aspecto da materialidade do livro didático a interferir na construção do saber escolar. A análise desses aspectos nos permitiu esboçar uma imagem dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem de História proposto pelos livros didáticos.

---

<sup>3</sup> Tais imagens foram sugeridas por OSAKE, HAQUIRA (1979).



Neste artigo focalizaremos o aluno, ou seja a imagem de aluno e lugar para ele previsto nas três coleções de livros de História selecionados pelo PNLD 2000/2001. Essas foram: A coleção Trilhos e Trilhas da História (daqui para frente identificada apenas por *Trilhos e Trilhas*), de autoria de Jane Aparecida Gasparotto Fernandes/Maria A Borges Salvadori, publicada em 1999 pela Editora Saraiva. A coleção Historiar – fazendo, contando e narrando a História, de autoria de Dora Schmidt (doravante identificada por *Historiar*), foi, primeiramente, publicada pela Editora Braga, em 1998, em seguida comprada pela Editora Scipione. E a coleção História em Construção, de autoria de Nelci Lopes e Valdelize C. Silveira, publicada em 1994, pela Editora Renascer.

Nossa investigação recaiu, então, nos *livros do professor* de três Coleções. Esse entendido como um suporte que abarca duas partes distintas dentro de um mesmo suporte: O manual do professor e a reprodução do livro do aluno. Apresentaremos primeiramente a síntese de nossa análise dos manuais do professor, espaço em que os autores falam dos alunos para os professores, quando já começa se delinear a imagem de aluno, bem como as funções prevista para ele desempenhar no processo ensino-aprendizagem. Em seguida apresentaremos, de forma mais detalhada a análise realizada em cada coleção, quando poderemos vislumbrar mais claramente quem é o aluno-modelo dos livros didáticos de História atuais.

## **O ALUNO NOS MANUAIS DO PROFESSOR**

No Manual de *Trilhos e Trilhas* as autoras falam para o professor de um aluno bastante genérico. Apesar de seu material ser destinado aos primeiros anos do Ensino Fundamental, nele não parece importar a idade, nível de escolaridade ou a classe social de seu aluno. *Trilhos e Trilhas* não destaca as especificidades do ensino-aprendizagem do tempo histórico para crianças. Ela é um aluno genérico que aprende, que desenvolve raciocínio e habilidade específicos para a compreensão da temporalidade histórica. Nessa coleção são construídas freqüentes e diferentes possibilidades para o aluno pensar, opinar, discutir. Por isso, são propostos vários exercícios trabalhando habilidades, atitudes e comportamentos que ajudarão na compreensão do tempo histórico e da História. A esse respeito as autoras de *Trilhos e Trilhas* afirmam:

Ao longo dos quatro volumes de trilhos e trilhas, os alunos estarão trabalhando exatamente com esses tipos de exercícios, de modo a darem um enorme salto qualitativo: passarão de “consumidores” de história a “produtores” de conhecimentos históricos. (p.5)

Já no texto dos Manuais de *Historiar* e *História em Construção*, além dessa concepção de aluno, apresentam-se alguns indícios da especificidade desses alunos para os quais essas coleções se destinam. Nesses Manuais, fazem-se considerações acerca das capacidades cognitivas dos alunos, crianças, e suas dificuldades de abstração, justificando, através delas, as suas escolhas temáticas. No caso da *Coleção Historiar*, a temática da vida cotidiana, e da *História em Construção*, o iniciar pelos espaços e grupos mais próximos dos alunos como família, moradia, bairro, cidade, país. Encontramos, também, referências às especificidades desses alunos no que diz respeito a suas habilidades “escolares”, advindas do nível de escolaridade em que se encontram os alunos, as quais indicariam, por exemplo, o maior ou menor auxílio do professor, ou a possibilidade de investimentos em habilidades mais complexas – como: se já sabem ler podem ser incentivados a escrever e a narrar. Vejamos alguma dessas referências: “Para os alunos nas séries iniciais é mais fácil”...(p.V, v1); “Nas séries iniciais o conceito de tempo é trabalhado”....(p.VI,v.1); “É importante chamar a atenção para o fato de que estando os alunos no início de aprendizado sistemático da leitura e da escrita”...(p.XI,v1).

Por meio dessas pistas, podemos supor que, para a autora, o aluno – a quem é dirigida às coleções, ou seja, de quem elas falam para o leitor dos Manuais - tem especificidades advindas de sua idade/maturidade cognitiva e de sua escolaridade. Especificidades que exigirão toda uma proposta de ensino de História que as leve em consideração, desde a seleção de conteúdos, passando pela função do professor, até ao trabalho com a questão da temporalidade. A partir dessas especificidades, esse aluno/criança é apresentado como alguém que aprende História antes mesmo de chegar à escola e que, se instigado e lhe oferecidas oportunidades, desenvolverá estruturas mentais e habilidades específicas próprias do conhecimento e do pensamento histórico.

Vale, ainda, chamar a atenção para o fato de que esses comentários acerca da aprendizagem são feitos de uma forma geral. Na sua maioria, são repetidos em cada volume da coleção, não estabelecendo ou prevendo de forma mais sistemática e enfática um aspecto importante na perspectiva da escolarização, que é o da progressão. Previsão do amadurecimento cognitivo da criança ao longo dos quatro anos a quem se destinam

os livros das coleções, decorrente, tanto do “evolução psíquica e biológica” da criança, quanto advindos dos trabalhos propostos por elas. A repetição da proposta de trabalho com o tempo histórico, nos Manuais dos quatro volumes das três coleções parece não “considerar” fases diferentes de complexificação do processo ensino-aprendizagem. Essas previsões acerca da progressão do nível de complexidade do ensino-aprendizagem aparecem de forma genérica ao longo do texto da *Coleção Historiar*. No texto das outras duas coleções, algumas pistas aparecem somente na seção referente à apresentação dos conteúdos e objetivos dos capítulos de cada volume.

Essas informações genéricas e esparsas sobre quem seja o aluno/alvo dos Manuais dessas coleções, assim, como sobre a leitura que fazem do livro didático ou ainda sobre como se processa sua aprendizagem acerca do tempo histórico podem estar relacionadas a alguns fatores. Um primeiro deles diz respeito à destinação realmente genérica a que se destinam – aqui se apresentando sua condição de mercadoria, que tem que abarcar/atender um extenso mercado. Isso porque são livros produzidos para serem adotados por qualquer escola do Brasil, tornando o aluno realmente bastante genérico, os quais, nas palavras do autor COLTRIM foi identificado como “*um aluno médio brasileiro*”.<sup>4</sup>

Outro fator foi apontado por MUNAKATA (2000) ao comentar, de um lado, a falta de pesquisas nacionais e mesmo internacionais no âmbito acadêmico a esse respeito. O autor refere-se a algumas pesquisas ligadas ao vocabulário escolar, sobre composição tipográfica e outros aspectos ligados à legibilidade e inteligibilidade em livro didático, mas conclui que há uma carência nesse campo que possa auxiliar a produção do livros didáticos. Essa carência pode ser estendida, também, para o campo das pesquisas em aprendizagem de história pelas crianças, o que agrava ainda mais o problema. Diante dessa carência, o autor aponta outro fator que elucida essas referências pouco sistemáticas em relação à aprendizagem dos alunos. Ele afirma que

Embora não haja ciência rigorosa para isso, os trabalhadores na produção de livros didáticos detêm um saber prático mais ou menos sistematizado a esse respeito. Sabem, por exemplo, que o aluno médio, apesar da generalidade da fórmula, apresenta peculiaridades da faixa etária a que pertence. (p.583-4)

---

<sup>4</sup> Esse autor foi entrevistado por MUNAKATA (2000, p.583).

Ilustrando essa afirmação, apresenta exemplos que mostram esses conhecimentos dos autores/editores no que se refere à tipografia e ao “conteúdo”, por exemplo. Neste trabalho também apresentamos exemplos que demonstram que os autores/editores de duas coleções aqui analisadas destacam especificidades dos alunos advindas de sua idade, escolaridade ou da forma como apreendem a história. Se não o fazem de forma mais sistemática e detalhada, então, talvez seja pela falta de pesquisas, que apresentam a esse respeito conhecimentos mais sistematizados e não por não levá-las em consideração.

## **O LIVROS DOS ALUNOS**

Na coleção Trilhos e Trilhas pode ser entendido como indicativo da imagem de aluno que as autoras/editoras constroem para o aluno/destinatário de seus livros o fato de o professor ser mencionado mais vezes nos dois primeiros livros. Isso parece indicar que, nos primeiros anos, os alunos são crianças que ainda não adquiriram habilidades de leitura, organização escolar suficiente para trabalhá-los sozinhos, o que se espera ser alcançado ao longo do processo, dispensando a ajuda da professora nos dois últimos livros. Ao longo da coleção, a imagem de aluno que parece ser construída é de crianças que têm voz, pensamento, que têm capacidade de aprender, individualmente no estudo, a partir de reflexão dos vários recursos apresentados, mas também, coletivamente com pequenos grupos ou com o coletivo da turma que é freqüentemente solicitado ao final das seqüências de aprendizagem. É o aluno que tem voz, pois lhe é dado espaço para expressar suas opiniões e reflexões, mesmo que tenham seguido um direcionamento sugerido para os professores; que participa dessa forma não só da aprendizagem mas também dos conteúdos abordados, concretizando a afirmação das autoras na carta-introdução, na qual se lê: *“A História é a nossa própria vida e através de seu estudo podemos conhecer melhor a nós mesmos, aos outros e à realidade que nos cerca”*. Nos comentários feitos aos professores, as autoras dão mostra de que reconhecem a diversidade dos alunos que utilizarão o livro, pois os orientam a valorizar e “tratar com naturalidade” alunos que não conheçam seus pais, que têm diferentes moradias, etc.

Na Coleção Historiar o aluno aparece como uma criança, aprendiz, que tem experiências e opiniões individuais que devem ser reconhecidas, resgatadas (“Registrando a sua história”) e socializadas. Essa individualidade é marcada principalmente nos momentos de exercícios, quando a autora fala diretamente para o

aluno. Nesses espaços ela dialoga diretamente com o aluno individualmente, orientando a leitura dos textos, propondo questões de reflexão a partir deles, questões de compreensão e posicionamentos dos alunos sobre os assuntos abordados no texto. Nos momentos de exercício, fica claro também que se considera que, apesar de haver uma dimensão de individualidade na situação em que acontece o discurso, há, também, a dimensão da coletividade, pois há muitas sugestões de socialização de discussão de trabalho coletivo (debates, exposições que são sugeridas principalmente nas atividades “Preservando ou Organizando a Memória”).

O leitor ainda aparece como aprendiz, aquele que recebe muitas informações, que precisa refletir, registrar sua história, conhecer outras realidades de hoje em dia e de outras épocas; que precisa realizar atividades e tarefas. É aquele que, principalmente no primeiro volume, mas também no 2º,<sup>5</sup> talvez não saiba ler bem de tal forma que precise do auxílio da professora, ou que pode responder aos exercícios “do jeito que souber”, como sugerem alguns exercícios do livro.

Quanto à coleção História em Construção o leitor, aluno, parece ser, quem deve ler, conhecer, seguir orientação passo a passo. Parece, inicialmente, ser quem lê progressivamente mais ao longo do ano, pois os textos escritos vão aumentando cada vez mais de extensão do início ao fim do livro. Vale, a esse respeito, ressaltar que essa Coleção traz ao final do livro, as “respostas do Livro do Mestre” no qual entregam pronto o que deve ser respondido nos exercícios de compreensão e interpretação do textos. Tal fato é uma tentativa de facilitar o trabalho do professor, ou representativo da visão que autoras/editores têm dos sujeitos como incapazes de encontrar respostas nos textos, de realizar as comparações solicitadas, etc?

Ao longo dessa Coleção as autoras, apesar de usarem um mesmo esquema de organização de seu texto, vão progressivamente assumindo um discurso mais distanciado do aluno. Cada vez menos referem-se ou dialogam com ele quando estão transmitindo conhecimentos. Nas atividades, no entanto, usam da mesma estratégia, referindo-se, na maioria das vezes ao aluno individualmente, outras vezes a grupos ou ao coletivo da turma e professora o que nos faz supor que o aluno nessa coleção é quem aprende coletivamente com ajuda de colegas e do professor.

---

<sup>5</sup> No Manual do Professor, lê-se: "É importante chamar a atenção para o fato de que, estando os alunos no início do aprendizado sistemático da leitura e da escrita, a professora exercerá o papel mediador entre eles e os textos, lendo para as crianças e com elas, orientando as atividades indicadas e outras que forem possíveis e interessantes para a classe."

Conforme afirmamos anteriormente, apesar de o lugar do aluno não ser o objetivo primeiro de nossa pesquisa ela mostrou que, as três Coleções pesquisadas ao investir na escolarização do saber histórico acabam por escolarizar também os sujeitos envolvidos na produção desse saber, ou seja prever atitude e funções que cada um deve desempenhar ao longo do uso do livro didático com vista ao ensino-aprendizagem de História.

Finalizando cabe, tentar responder às questões iniciais desta comunicação referente à imagem e ao papel de aluno construído pelos livros didáticos de História atuais. A pesquisa dessa questão nas três Coleções, mesmo sendo realizada de forma periférica, mostrou-nos que, de forma mais ou menos coincidente entre elas, os alunos aparecem como crianças que têm voz, que têm experiências, que dialogam, ouvem, perguntam, refletem e crescem no seu desenvolvimento, seja pela reflexão individual, seja pela discussão em grupo ou com adultos, pais e professor. A frequência de atividades que incentivam a discussão, o debate coletivo ou em pequenos grupos; as propostas de pesquisas e entrevistas também apontam uma criança que tem participação ativa nesse processo de ensino-aprendizagem. As Coleções, nesse, sentido parecem ter levado em conta as críticas realizadas pelas análises dos livros didáticos das décadas de 80/90, como as já citadas no início deste trabalho de autoria de Heloísa HOFLING—autora citada na bibliografia de *Trilhos e Trilhas*— acerca do cerceamento da expressão dos alunos. A esse respeito, vimos que as três coleções buscam considerar o sujeito de aprendizagem e suas possibilidades de construção do raciocínio histórico. Ao longo das três coleções analisadas o aluno aparece como quem já tem conhecimentos prévios, experiências quando chega à escola; quem participa de todos os momentos do processo. Aquele que aprende na troca com seus pares, no incentivo do adulto, no fazer, no experienciar, no refletir. Não é percebido como uma tábula rasa ou uma massa mole a qual os conhecimentos na transmissão, são colocados, afixados. Mesmo a *Coleção História em Construção* que traz resposta do Livro do Mestre, o faz somente nas questões de compreensão do texto. Nas proposições de debate, de opiniões ou de relação com a realidade do aluno, não há respostas previstas, aliás não há nenhum comentário, o que acaba abrindo espaço para a possibilidade de o aluno opinar.

Esta comunicação pretendeu registrar o anúncio de boas notícias – transformações positivas - em relação ao livro didático, esse importante mediador da história escolar que por um longo tempo foi tido como vilão da educação. Pretendemos ainda, fornecer elementos para os professores, atentos para a imagem de aluno

construída pelos livros, possam melhor analisarem, escolherem e utilizarem os livros didáticos de História.

## **BIBLIOGRAFIA**

BATISTA, Antônio A. G. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU, Márcia (org.). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas: Mercado de Letras, 2000. p. 577-594.

CHARTIER, Roger. Textos, impressos, leitura. In: \_\_\_\_\_. *A História cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: DIFEL; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990. p. 121-139.

COELHO, Araci R. *Escolarização do tempo histórico pelos livros didáticos da História para crianças: uma análise dos livros didáticos de História (1º a 4º anos) do PNL 2000/2001/2002*. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais.

HOFLING, Eloísa de M. O livro didático de estudos sociais e a concepção de cidadania. *Em Aberto*, Brasília, v.6, n.35, jul./set.1987, p.19-29.

MUNAKATA, Kazumi. *Produzindo livros didáticos e paradidáticos*. 1997. Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo .

\_\_\_\_\_. Livro didático: produção e leituras. IN: ABREU, Márcia. (org.). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas: Mercado de Letras, 2000. p. 577-594.

## LUGARES DE FRONTEIRA: UM ESTUDO SOBRE A ESCOLA DA CIÊNCIA

Raquel Félix Conti<sup>1</sup>

Este texto é parte das reflexões de um projeto de pesquisa em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação/Centro de Educação/UFES, na área de concentração de Formação e Práxis Político-Pedagógica do Professor, sob o título “Memória e História: os desafios da Escola da Ciência como espaço/tempo de reflexão sobre a temática capixaba”, orientado pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Regina Helena Silva Simões. A pesquisa pretende investigar o papel de uma instituição que integra o Sistema Municipal de Ensino de Vitória (ES), mas que dele se diferencia por estar no âmbito da educação não-formal<sup>2</sup>. Trata-se da Escola da Ciência – Biologia e História (ECBH), um modelo de educação consubstanciado numa proposta museológica, cuja singularidade a diferencia até mesmo das outras instituições<sup>3</sup> com as quais compõe o Projeto ‘Escolas da Ciência’ desenvolvido pela Secretaria de Educação há cerca de uma década.

Se só é semelhante aquilo que difere, tentamos reconhecer a diferença sobre um fundo de semelhança que lhe serve de suporte. Nesse sentido, a exposição aqui apresentada procura analisar a instituição como espaço/tempo de reflexão sobre a temática capixaba, numa perspectiva de articulação entre o local e o global. A intenção é propor subsídios para a emergência de um projeto político-pedagógico que leve em conta a formação continuada de professoras e professores no interior da instituição, considerando a educação patrimonial.

Tendo como pressuposto que não é possível pensar em melhoria da qualidade do ensino sem passar pela formação continuada de professores, perguntamos: qual a pertinência e implicação dos conceitos de identidade e memória na referida formação? A ECBH teria contribuições nesse sentido?

A complexidade da tarefa de formar professores num processo contínuo e permanente é assinalada por vários autores e isso de alguma forma encontra respaldo nos discursos ‘oficiais’, onde a formação continuada de professores é recorrente como um dos principais aspectos para a melhoria da qualidade do ensino. Dessa forma, torna-se necessário explicitar o nosso entendimento da expressão.

---

<sup>1</sup> Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UFES

<sup>2</sup> Este conceito será retomado no decorrer da pesquisa porque é amplamente utilizado pelo pensamento instituído, mas vale ressaltar que, segundo Maria da Glória Gohn (2001:91), a educação não-formal vai além de “...uma extensão da educação formal, desenvolvida em espaços exteriores às unidades escolares.”

<sup>3</sup> Além da ECBH, o Projeto ‘Escolas da Ciência’ é composto pelo Planetário de Vitória, Praça da Ciência e Escola da Ciência – Física.



Segundo Carvalho e Simões, no estudo “O processo de formação continuada dos professores: uma construção estratégico-conceitual expressa nos periódicos brasileiros”, os artigos de diferentes autores analisados

... tendem a recusar o conceito de formação continuada significando treinamento, cursos, seminários, palestras, etc., assumindo a concepção de formação continuada como processo. Alguns a definem como prática reflexiva no âmbito da escola, e outros, como uma prática reflexiva que, abrangendo a vida cotidiana da escola e os saberes derivados da experiência docente, a concebem como uma prática reflexiva articulada com as dimensões sociopolíticas mais amplas, abrangendo da organização profissional à definição, execução e avaliação de políticas educacionais. (CARVALHO E SIMÕES, 1999:13)

Implicado nessa discussão mais pontual sobre formação continuada de professores numa instituição com características museais, o contexto atual das ciências sociais é de questionamento em vários de seus pressupostos e a educação não está fora desse debate. As críticas que configuram um período de crise no pensamento ocidental colocam em dúvida a racionalidade científica cuja ambição é a elaboração de teorias explicativas monolíticas sobre a realidade social, num cenário que indica a transição do paradigma moderno para o pós-moderno. Esta situação é hoje reconhecida por vários teóricos que colocam em questão o conhecimento elaborado, propondo rupturas epistemológicas.

A chamada ‘virada cultural’, iniciada na década de 1980, que deslocou a ênfase dada anteriormente aos fenômenos sócio-econômicos, é parte dos questionamentos às ciências sociais. Ampliando o entendimento de cultura e seu papel central no cotidiano das pessoas, ganhou visibilidade a análise de subjetividades fora da escola formal, uma vez que esta é a principal instituição da modernidade para o ensino das ‘verdades’. Ocorre que em tempos pós-modernos, coloca-se em questão se a ciência, de fato, é o único meio de descobrir ‘verdades’ e esse questionamento tem conseqüências na própria escola formal. No entanto, como adverte Santos, “a relação entre moderno e pós-moderno é [...] contraditória. Não é de ruptura total como querem alguns, nem de linear continuidade como querem outros. É uma situação de transição em que há momentos de ruptura e momentos de continuidade.” (SANTOS, 2001:102/3)

Assim, para analisar a ECBH que pode ser situada em algum ponto entre uma instituição museológica e uma instituição escolar, parece adequada a utilização da metáfora da fronteira, uma vez que esse entendimento relativiza o enfoque. Dessa forma, a noção de fronteira aqui destacada não é de separação, divisão ou isolamento, mas, de acordo com Santos, um espaço de encontros, de comunicação e de interação, tendendo a assumir um valor crítico e emancipatório dentro do modelo utópico das subjetividades emergentes. (SANTOS, 2001). Em acréscimo, como nos ensina Garcia, se a metáfora não define uma identidade rígida, pode, “[...]”

alcançar um ângulo de visão muito mais amplo ... embora [da fronteira] nunca se veja tudo.” (GARCIA, 2000)

Rejeitando as certezas que nos dão segurança, o mundo rico das incertezas rompe o pensamento hegemônico cuja racionalidade não sabe lidar com outras racionalidades e nos lembra que a mesma complexidade que está dentro de nós, também nos cerca. Nesse sentido, Garcia nos convida

... à flexibilidade e a coragem de sair das grandes estradas retas, claras, já mapeadas antes de serem construídas, para entrarmos por atalhos labirínticos onde não se pode ver antecipadamente aonde nos levam, mutantes que são e, irrequietos, indisciplinados, que aparecem e desaparecem reaparecendo em outro lugar, como rizomas, portanto, cheios de surpresas, onde a única bússola é a busca permanente e obstinada. O que nos resta é termos a coragem de nos arriscar, pois que o já visto, já está visto, nada trazendo de novo. (GARCIA, 2000:118)

Retomando Santos, o ‘entre-lugar’ que a fronteira sugere foi por ele identificado em reflexão sobre o seu próprio país. Para o autor, a sociedade portuguesa, devido aos déficits de identidade que apresenta é uma cultura de fronteira devido a dois motivos: nunca conseguiu se diferenciar totalmente perante culturas exteriores, configurando-se um déficit de identidade pela diferenciação e, ainda, manteve uma enorme heterogeneidade interna, configurando-se um déficit de identidade pela homogeneidade. Dessa forma, os déficits apontados criaram um vazio substantivo e, ao mesmo tempo, consolidaram uma forma cultural muito específica, podendo-se dizer que “[...] não existe uma cultura portuguesa, existe antes uma forma cultural portuguesa: a fronteira, o estar na fronteira.” (SANTOS, 2001:152).

Marcadas as diferenças entre as sociedades portuguesa e capixaba, os referidos déficits e as possibilidades de uma cultura de fronteira nos interessam como tentativa de reconhecimento da questão local, temática em exposição na ECBH, uma vez que também reconhecemos a cultura capixaba como sendo de fronteira, condição histórica que marca sua identidade. Em acréscimo, esta tem pouca penetração nas atividades escolares formais e na formação continuada de professores, situação referendada em pesquisa<sup>4</sup> e amplamente reconhecida no interior do Sistema Municipal de Ensino.

É ainda o mesmo autor que oferece as categorias que utilizaremos em nossa análise. Para Santos, o projeto sócio-cultural da modernidade assenta-se em dois pilares: o pilar da regulação e o pilar da emancipação. O pilar da regulação é constituído pelo princípio do Estado (Hobbes), pelo princípio do mercado (Locke) e pelo princípio da comunidade (Rousseau). Já o pilar da emancipação é constituído por três lógicas de racionalidades: a racionalidade estético-

---

<sup>4</sup> Entre outras, podemos citar SALIM, Maria Alayde Alcântara. *O lugar do professor no ensino de História*. Vitória: UFES, 2001. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Espírito Santo, 2001.

expressiva (arte e literatura), a racionalidade moral-prática (ética e direito) e a racionalidade cognitivo-instrumental (ciência e técnica). Para os propósitos desta pesquisa, perguntamos: quais são as racionalidades que atravessam a ECBH? É possível reconhecê-las?

Partindo do pressuposto de que é nos suportes identitários que a memória se fundamenta, pensamos em refletir sobre os conceitos de identidade e memória, embora estes não sejam os focos da pesquisa. É uma reflexão necessária porque ao aliar-se à identidade com a intenção de fertilizá-la, a memória envolve o sentimento de pertença e ganha visibilidade nos momentos de ruptura como a atual transição paradigmática. Nesse sentido, ao compreendermos a identidade como um conceito em ‘crise’ na medida em que o sujeito cartesiano foi historicamente descentrado, trazemos a contribuição do historiador Pierre Nora sobre o conceito de memória. Tendo coordenado extensa obra sobre essa questão em seu país natal, Nora permite vislumbrar elementos para refletir sobre a memória capixaba porque considera tanto os chamados ‘elementos fundantes’ como incita à descoberta de outros lugares de suporte da memória coletiva nos símbolos, monumentos, comemorações, gestos, posturas, hábitos e silêncios

Com base nessa reflexão, uma questão pode ser colocada: se a identidade cultural capixaba é difusa<sup>5</sup>, não seria a valorização de nossa memória uma abordagem importante na ECBH, uma instituição que se propõe a um trabalho voltado para a temática local, uma vez que esta também tem no pertencimento um suporte importante? E mais: não seria a ECBH um ‘lugar de memória’ ou deveria trabalhar nessa direção?

Na tentativa de implicar os conceitos de identidade e memória à formação continuada de professores, buscamos em Henry Giroux a idéia de uma pedagogia de fronteira e as experiências em torno da metodologia da educação patrimonial. Como esta pesquisa assume o ‘estar na fronteira’ para a sociedade capixaba e para própria instituição sob análise, a referência à pedagogia e a metodologia citadas que também remetem a questões de identidade e memória pareceram adequadas.

Ao situar a pedagogia de fronteira em considerações culturais e políticas mais amplas, Giroux redefine as perspectivas tradicionais de comunidade, linguagem, espaço e possibilidade. Assim, para ele, a pedagogia de fronteira é “ [...] um processo pedagógico destinado a desafiar os limites existentes no conhecimento e a criar novos”.

Em sua análise sobre as possibilidades de uma pedagogia de fronteira, Giroux afirma:

A pedagogia de fronteira proporciona oportunidades para os professores aprofundarem seu próprio entendimento do discurso de vários outros para conseguir um entendimento autocrítico mais dialético dos limites, da parcialidade e da particularidade de sua própria política, valores e pedagogia.

---

<sup>5</sup> Entre diversos exemplos podemos citar matéria publicada no Jornal ‘A Gazeta’ (15/12/2002), sob o título ‘Capixaba não tem identidade cultural’.

Sendo capazes de ouvir criticamente as vozes de seus alunos, os professores também transpõem fronteiras através de sua capacidade, tanto para tornar as diferentes narrativas disponíveis para eles próprios quanto para legitimar a diferença como uma condição básica para a compreensão dos limites do seu próprio entendimento. O que a pedagogia de fronteira torna inegável é a natureza relacional, construída e situada dos próprios investimentos políticos e pessoais de alguém. Mas, ao mesmo tempo, enfatiza a primazia de uma política que os professores mais afirmam do que se afastam das pedagogias que utilizam ao lidar com as várias diferenças representadas pelos alunos que assistem às suas aulas.(GIROUX, 1999:47/48)

Assim, Giroux aponta para a necessidade de reconhecer que a parcialidade é a base sobre a qual se constrói o reconhecimento dos limites e que, ao assumir uma visão crítica da autoridade, seria possível vislumbrar a negação das lacunas, das especificidades e das contranarrativas. Para o autor, ao mesmo tempo que a pedagogia de fronteira descentraliza, remapeia. Isto quer dizer que para a pedagogia de fronteira, a aprendizagem está ligada ao lugar, à identidade, à história e ao poder, ou seja, para além da dominação na qual é comumente localizada.

O que move uma pesquisa é a inquietação do pesquisador diante de algo que lhe desafia e que pretende buscar compreender. Se é assim, torna-se importante dizer que esta pesquisa nasceu de uma inquietação ligada à nossa atividade profissional que se move, repetimos, no sentido de compreender qual o papel que a instituição constrói devido às suas características museais, num Sistema Municipal de Ensino. Independente? Complementar? Interativo?

Como essa compreensão será sempre parcial, mas entendendo que é necessário enfrentar a fragmentação, esclarecemos que o interesse da pesquisa deverá estar centrado na História, corte disciplinar que situa seu foco. A possibilidade do diálogo com a Biologia, porém, não está eliminada, mas também não deixa dúvidas quanto ao lugar de onde estamos falando. Dessa forma, a idéia é buscar uma alternativa teórico-metodológica que admita a paisagem natural em seu escopo, fomentando a possibilidade do referido diálogo: a educação patrimonial.

Partindo da premissa de que “a valorização do patrimônio cultural brasileiro depende, necessariamente, de seu conhecimento” (HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, 1999:5), numa instituição como a ECBH cujo acervo histórico reúne objetos, réplicas de monumentos, simulação de sítio arqueológico, entre outros elementos culturais, como é possível fazê-los ‘falar’, isto é, comunicar-se com o público? Com certeza, a simples existência desses elementos reunidos num espaço museal, mesmo que ambientados adequadamente e com o acompanhamento de uma monitoria, não parecem suficientes para a sua apropriação pelos visitantes se não estiver aliada a uma metodologia de trabalho que oriente as ações e atividades ali desenvolvidas.

Nesse sentido, Franco apud Alencar, reconhece que uma das questões centrais da educação em museus é que muitas vezes, estes

... desenvolvem suas atividades educativas sem que haja uma filosofia, uma política, e muito menos uma metodologia definida especificamente para a área de museus, que devem ser pensados como organismos que possuem um papel de primeira e verdadeira importância para a sociedade que o cria e o mantém. (FRANCO, 1994:78)

Assim, perguntamos: a metodologia proposta pela educação patrimonial com base na observação, registro, exploração e apropriação dos elementos culturais ao ser ‘encarnada’ como proposta metodológica para o museu-escola, voltada para a formação continuada poderia orientar o trabalho ali realizado, seja com professores e/ou alunos?

Acreditando que a resposta a esta questão é positiva, a referida metodologia faz uma espécie de síntese da discussão realizada pois remete aos conceitos de identidade e memória nas práticas museológicas, entendendo que “cada objeto ou evidência da cultura traz em si uma multiplicidade de aspectos e significados”. (HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, 1999:10) Isso indica que um museu, ao definir um tema a ser abordado, deve também definir os aspectos a serem investigados. Se é assim, ao relacionar esta proposição à ECBH, mais uma questão vem à tona: aliadas às visitas de estudo mais genéricas que são válidas na dinâmica do cotidiano do museu-escola, não valeria considerar também a possibilidade de um atendimento sistemático e pontual, articulado com os professores e que buscasse aprofundar a reflexão sobre a identidade e a memória capixabas?

Para além de ilustrar as aulas, o uso e o contato com os objetos culturais, isto é, a utilização da metodologia da educação patrimonial também permite diálogo com a Biologia, pois

A metodologia específica da Educação Patrimonial pode ser aplicada a qualquer evidência material ou manifestação da cultura, seja um objeto ou conjunto de bens, um monumento ou um sítio histórico ou arqueológico, uma paisagem natural, um parque ou uma área de proteção ambiental, um centro histórico urbano ou uma comunidade da área rural, uma manifestação popular de caráter folclórico ou ritual, um processo de produção industrial ou artesanal, tecnologias e saberes populares, e qualquer outra expressão resultante da relação entre os indivíduos e seu meio ambiente. (HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, 1999:6)

Com esse referencial, pensamos que teremos condições de vislumbrar algumas das redes de significados produzidas durante as atividades do que estamos denominando, por não nos ocorrer melhor termo, museu-escola. A intenção é agregar discussões que amadureçam as reflexões em busca de um projeto político pedagógico<sup>6</sup> próprio, formalmente instituído, uma vez

---

<sup>6</sup> Segundo Pimenta, o projeto político pedagógico pode ser “compreendido como um processo vivo de análise e interpretação crítica da realidade escolar para embasar e orientar as decisões do coletivo, ... [pois] traduz a educação que se deseja, conferindo uma identidade à escola; reúne e une seus

que a ECBH, é preciso não esquecer, diferencia-se das outras instituições (formais e não-formais) do Sistema Municipal de Ensino, entre outras coisas, por ter a temática local em exposição museográfica. Sendo assim, um dos propósitos da pesquisa é colaborar no desenho do referido projeto, entendendo que ele deve nascer lá, pensado coletivamente.

Para tanto, pensamos que um caminho seguro é refletir sobre a própria instituição para buscar conhecer sua realidade a partir do que ela pensa de si mesma, isto é, do pensamento instituído, e também a partir da percepção dos seus usuários sobre as práticas nela desenvolvidas, num estudo de caso. Procurando discutir alternativas para a formação continuada de professores, a metodologia de cunho etnográfico parece adequada e, necessariamente, tem como base a natureza do tema escolhido, os objetivos propostos e o referencial teórico que lhe dá sentido.

Com ênfase, portanto, no processo e não no produto ou nos resultados finais, além da observação participante, entrevistas e análise documental referendada na documentação oficial, a realização de uma oficina pedagógica com base na educação patrimonial deverá permitir uma coleta de dados onde seja possível vislumbrar a possibilidade da ação do museu-escola no sentido de contribuir para a formação de indivíduos críticos e criativos, reflexivos e questionadores, com base na identidade cultural local e na memória capixaba, pois, segundo Chagas

O museu pode ser tanta coisa [...] mas, entre as tantas coisas que ele pode ser interessa pensá-lo como espaço de encontro, de convivência, de cantoria, de resistência, de lazer e de luta, tendo como pano de fundo a memória e o esquecimento [...] Interessa compreender[...] que o problema dos museus não está nas coisas e sim naquilo que lhes confere sentido, que o não-tangível é capaz de alimentar o tangível com vida e movimento [...] criar novas possibilidades de leitura e gerar admiração, estupefação e assombro e com isso produzir conhecimento ali mesmo, no coração do inesperado. (CHAGAS, 2000:35/36)

## REFERÊNCIAS

CARVALHO, Janete Magalhães; SIMÕES, Regina Helena Silva. O processo de formação continuada de professores: uma construção estratégico-conceitual expressa nos periódicos brasileiros. In: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. Programa de Pós-Graduação em Educação. Formação e Práxis Político-Pedagógica do Professor. Caderno de Pesquisa do PPGE – UFES. Vitória: UFES/PPGE, 1999. 8 v.

---

profissionais; revela suas utopias, seus sonhos, seus desejos, dispondo as condições para que sejam operacionalizados num espaço, tempo e lugar; traduz seus compromissos, seus valores, suas histórias, suas existências e seus saberes.” (PIMENTA, 2002:8)

- CHAGAS, Mário. *Museus de Ciência: assim é se lhe parece*. In: Caderno do Museu da Vida. O formal e o não formal na dimensão educativa do museu. Rio de Janeiro: Museu da Vida / MAST, 2001/2002.
- FRANCO, Sebastião Pimentel. *As práticas educativas do museu em suas relações com as instituições de 1º Grau no Espírito Santo: da hegemonia à busca de transformação*. Vitória: UFES, 1994. Dissertação (Mestrado em Educação).
- GARCIA, Regina Leite. Da fronteira se pode alcançar um ângulo de visão muito mais amplo ... embora nunca se veja tudo. In: *Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa / Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE)*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- GIROUX, Henry A. *Cruzando as fronteiras do discurso educacional: novas políticas em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999
- GOHN, Maria da Glória. *Educação não-formal e cultura política: impactos sobre o associativo do terceiro setor*. 2ª ed. São Paulo, Cortez, 2001. (Coleção Questões da Nossa Época).
- HORTA, Maria de Lourdes Parreiras; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. *Guia Básico de Educação Patrimonial*. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Museu Imperial, 1999.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- \_\_\_\_\_. *Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001

# “VAMOS BRINCAR DE ÍNDIO?”: PRÁTICAS E REPRESENTAÇÕES DOCENTES SOBRE A TEMÁTICA INDÍGENA NA ESCOLA

Carina Martins Costa<sup>1</sup>

## 1- Introdução

A questão da diversidade cultural é um tema de grande destaque no contexto educacional contemporâneo, o que no Brasil é manifesto pela sua inserção nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1996) como tema transversal, ao lado de discussões sobre ética, meio ambiente, saúde, orientação sexual, trabalho e consumo.

Embora o educador espanhol Gimeno Sacristán (In: MOREIRA, SILVA, 1999) atente para o risco de simplificação do tratamento da diversidade a partir de um currículo etnocêntrico, destacando a variedade de acepções possíveis de ‘multiculturalismo’ e seus complexos desdobramentos no “currículo real”, a emergência e a importância conferidas ao debate fornecem um panorama propício para reavaliações sobre a capacidade da escola em acolher a diversidade, seja ela social, étnica ou cultural.

A revisão crítica das práticas vigentes pode indicar caminhos possíveis de superação de concepções etnocêntricas, discriminatórias e alienadoras que permeiam a educação de um modo particular e a memória social brasileira no geral.

A respeito desta questão, o historiador José Murilo de Carvalho (2000) salienta a necessidade da reescrita da nossa memória social a partir da ótica de vários setores sociais dos “Brasis”, em que o mito de origem de 1500 – que reforça os componentes imaginários da identidade lusa, católica e cordial – seja confrontado com a perspectiva histórica. Assim, segundo o autor, “se a nação não se imagina a partir dessa diversidade, posto que cacofônica, ela jamais se firmará em bases sólidas (...). Os mitos cairão por terra, reduzidos às simples mistificações que são” (CARVALHO, 2000, p. 18-19).

Ao analisar especificamente a temática indígena, João Pacheco Oliveira (1998, p.7) ressalta que

---

<sup>1</sup> Professora de Didática e Prática de Ensino de História das Faculdades Integradas de Cataguases. Professora de Fundamentos e Metodologia do Ensino de História da Universidade Presidente Antônio Carlos. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora/MG. Mestranda em Gestão de Projetos Sociais e Bens Culturais da Fundação Getúlio Vargas/RJ. E-mail: [mardilha@terra.com.br](mailto:mardilha@terra.com.br).



é inequívoca a tirania de certas palavras que evocam imagens muito distantes e exóticas, mas límpidas e suficientes, que preenchem o espaço do desconhecimento e inundam o sujeito com expectativas e certezas que direcionam o seu pensamento e a sua ação. Assim ocorre com a palavra “índios”, que para os brasileiros hoje evoca uns fiapos de humanidade, dotados de tecnologia rudimentar, morando em pequenos grupos e isolados nas matas, prestes a desaparecer diante do avanço da modernização, cada vez mais inexorável e globalizada.

Neste sentido, cabe-nos avaliar em que medida a ação docente propicia a desconstrução de mitos e estereótipos sobre o Outro, em particular sobre o “índio”. Pretendemos, assim, examinar os usos (e abusos) da temática indígena na escola, com o intuito de assinalar caminhos para a compreensão das ressignificações empreendidas por atores sociais estratégicos no processo de construção de memória- os professores. Tendo em vista este objetivo, selecionamos para análise um contexto escolar específico - uma sala de 4ª série do ensino fundamental de uma escola municipal localizada na cidade de Juiz de Fora (MG)<sup>2</sup>. Procuraremos, por meio das falas e práticas de uma professora, situarmos fragmentos de diferentes concepções de *cultura*, assim como historicizarmos a imagem do índio apresentada pela professora.

## **2- Os sentidos**

### ***2.1- A professora***

Cláudia é professora há mais de 15 anos. Atualmente leciona em uma escola municipal situada em um bairro de periferia. Suas turmas são compostas por, em média, 25 alunos. Ela é responsável pelo ensino de todas as disciplinas da 4ª série, à exceção da Educação Física.

Em nossa conversa, quando indagada a respeito da temática indígena, demonstrou interesse e curiosidade. A professora afirma sua adesão à comemoração do Dia do Índio com veemência, justificando sua importância pela “*necessidade de manter vivo na memória da criança*” e pela “*participação que tiveram em nossa história, não dá para esquecer...*”. Depreende-se dessas falas o vínculo implícito do índio ao passado

---

<sup>2</sup> A pesquisa foi realizada no primeiro semestre de 2002 e integrou uma extensa base de dados composta pelas entrevistas de 120 professoras e professores da cidade. O caso selecionado compõe este vasto panorama apresentado na dissertação de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, defendida em agosto/2003.

e a necessidade de relembrar os feitos do mesmo para compreender a sua importância nos momentos iniciais da colonização.

De acordo com Cláudia, é preciso reavivar a memória das crianças sobre os nossos antepassados importantes, para que o passado sirva como modelo de conduta para o presente. Transparece, nessa e em outras falas, um sentido forte de História como coleção de fatos ilustres, além de um olhar saudosista sobre o passado, realçado por valores morais e éticos que se desvanecem no presente caótico.

Sua atividade predileta no período comemorativo é a confecção, juntamente com os alunos, de roupas, cocares, arcos e flechas. Cláudia realça que o trabalho de pintura corporal auxilia os alunos a entenderem como são realmente os hábitos indígenas, facilitando a compreensão de sua cultura.

A professora mostra, então, os materiais utilizados em sua prática. É interessante notar a ausência de qualquer menção à fonte ou autoria. Conforme ela diz, “*são materiais que uso desde o magistério*”. Muitas dessas folhas em estêncil são reproduzidas e colecionadas entre professoras dos primeiros ciclos, perpetuando-se, assim, materiais instrucionais que se perdem no tempo e espaço de produção. As próprias datas comemorativas são compreendidas como tradições que devem ser mantidas a qualquer custo e, somente através delas, o ensino de História pode fazer sentido para criança.

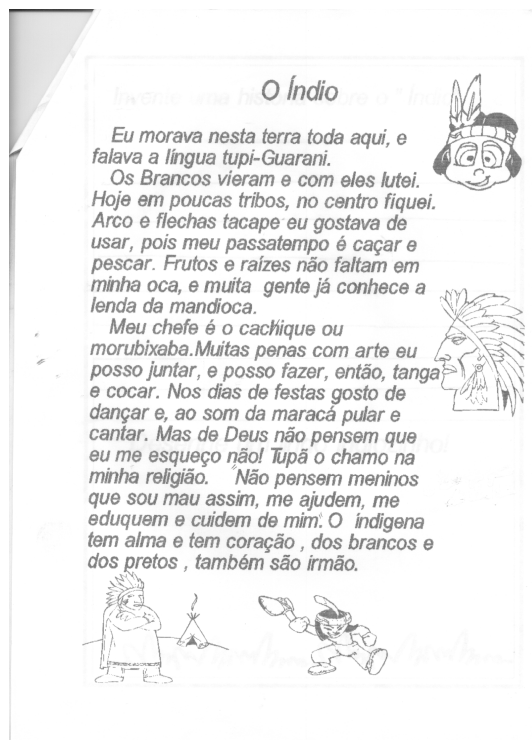
## ***2.2- A professora e o índio***

Estimulada a uma descrição da imagem mental que possui do índio, Cláudia, em um primeiro momento, aponta para “*um povo com cultura diferente da nossa, um povo isolado, que mora nas florestas e dão valor a outras coisas... (sic)*”. Para ela, índio lembra instantaneamente “*(...) a natureza, a imagem pura da busca, rios e florestas...*”.

Embora Cunha (1992) alerte para a existência de relações entre sociedades indígenas e natureza mediatizadas pela história, a imagem do índio como um produto da natureza é bastante forte para muitas professoras. A relação harmoniosa entre índios e natureza é considerada, assim, primordial para identificação da indianidade.

Essa imagem idílica é transposta por Cláudia para situações espaço-temporais distantes de sua realidade próxima. O uso dos verbos no passado predomina em toda conversa. Quando apontados no presente, são os índios “*lá de longe, sabe, mas não lembro direito o nome. Aqueles, que passam sempre na televisão, da Amazônia, sabe?*”.

Afirma que as informações que possui sobre os índios vêm principalmente das notícias da televisão, e que estas são complementadas pelo livro didático que a escola adota, mas não se lembra do nome. Em seu repertório didático sobre o índio, a professora reúne músicas, poesias e cartazes sobre o tema. Apressa-se para nos mostrar o material utilizado no último *Dia do Índio* (19/04/2002) com seus alunos, que está reproduzido a seguir:



Indagada sobre a qualidade do material e a validade do tratamento em relação aos índios, Cláudia aponta que é um texto interessante e que os alunos gostam da apresentação em rimas. A leitura do texto foi realizada oralmente e, em seguida, segundo ela, os alunos coloriram os desenhos e os mais bonitos foram anexados no painel da escola.

O texto trabalhado, conforme podemos observar, é emoldurado por desenhos de “índios” e objetos dessas comunidades. O que essas imagens nos revelam? Os índios apresentados remetem à representação norte-americana das populações indígenas, difundidas em filmes de faroeste ou em desenhos animados<sup>3</sup>; um elemento, sem dúvida, significativo para a análise textual. Ou seja, o índio retratado, *a priori*, é genérico, pode

<sup>3</sup> Henry Giroux, analisando o que ele chama de fenômeno de disneyzação, alerta para o impacto que essas imagens exercem no público infantil. Por exemplo, o filme “Pocahontas” que condensa o imaginário norte-americano sobre os índios: beleza feminina, guerreiros valentes, cenários paradisíacos (GIROUX In: MOREIRA; SILVA, 1999).

ser tanto um Sioux quanto um Maxakali. Mas, por trás da indeterminação do sujeito retratado, podemos apreender, por um lado, o mecanismo de generalização da imagem do índio e, por outro, a descontextualização da mesma, o que lhe confere um caráter a-histórico.

A narrativa refere-se tanto ao passado quanto ao presente, estabelecendo um elo temporal com a chegada dos portugueses. Nesse caso, há a explicitação do confronto e da luta indígena, que culminaram na existência de poucas tribos na atualidade. Ou seja, a dizimação é explicada a partir desse confronto inicial, sem nenhuma referência aos séculos de escravidão, por exemplo.

O passado é referenciado a partir, mais uma vez, da nação tupi-guarani e da ocupação de todo território (*“Eu morava nesta terra toda aqui”*). Brasil? Parece que sim. O anacronismo é implícito, embora molde a interpretação do texto. O “aqui” remete ao presente, ao território nacional contemporâneo. Na ligação entre o espaço atual e o passado, forja-se a idéia de uma nação pronta, à espera de sua inserção na história, propiciada pelos portugueses. Conforme analisou Luis Fernando Cerri (2000, p.66), “quanto mais antigo parecer o Brasil, melhor para sua compreensão como realidade a-histórica, e portanto, legítima por não resultar da parcialidade e historicidade de ações humanas próximas dos que vivem o presente”.

O realce à unicidade do povo indígena também é pleno de significado (*“Eu morava nesta terra toda aqui, e falava a língua tupi-guarani”*). Assim, a diversidade cultural das sociedades indígenas, no presente e no passado, é silenciada.

O presente é caracterizado pela alimentação farta, cotidiano de festas e danças, cujo passatempo é caçar e pescar- apesar, é claro, da existência de poucas tribos. A organização produtiva dos povos indígenas transforma-se em lazer: caçar e pescar não são mais atividades vinculadas à sobrevivência do grupo. Mero passatempo.

E quanto à religião? A identificação de Deus com Tupã é feita de forma linear (*“Mas de Deus não pensem que eu me esqueço não! Tupã o chamo na minha religião.”*), como se a única diferença entre as concepções religiosas cristãs e indígenas fosse o ato de nomeação. Além disso, transmite uma falsa idéia de que as sociedades indígenas possuem um único deus, ou mesmo que acreditam em algo similar ao que o cristianismo concebe como deus.

O texto finaliza com uma abertura dialógica ao provável leitor (alunos e alunas) e parte de uma antecipação profundamente negativa (*“Não pensem meninos que sou mau assim,...”*), desembocando no pedido de ajuda (*“me ajudem, me eduquem e cuidem*

de mim!”). Mais uma vez, o presente e o futuro do índio estão nas mãos da sociedade envolvente, o que evoca a noção de tutela.

A última frase, “o indígena tem alma e tem coração, dos brancos e dos pretos, também são irmão(sic)”, parece justificar o argumento anterior, demonstrando, em primeiro lugar, a existência da alma e de sentimentos, ou seja, humanidade; em segundo lugar, a irmandade entre índios, “pretos” e brancos. Aqui, não há conflito entre povos, somente harmonia, apesar de uma certa hierarquização, pois os índios precisariam da tutela dos brancos.

O que o uso desse tipo de material pode provocar em termos de construção de estereótipos? Quais imagens sobre as sociedades indígenas reitera? Quais impactos de recepção detona? Essas questões parecem não ser consideradas por Cláudia. O texto é agradável e apresentado de forma sedutora. E ponto final.

É interessante notar que, nas questões que envolvem uma sondagem sobre conhecimentos conceituais referentes às sociedades indígenas, Cláudia é contundente na resposta “*esqueci*”. Procurando justificar essa ausência, fala que é péssima de memória. Porém, as questões foram formuladas com o propósito de investigar grandes temporalidades, como o período colonial, de uma forma bastante genérica<sup>4</sup>.

Essa questão nos remete à análise de Nóvoa (In: VOLPATO, 1998) sobre a necessidade de compreensão dos conteúdos para garantir a transformação dos mesmos em produtos do ensino. Esta transformação não ocorre, segundo ele, pela simples transposição didática do conhecimento acadêmico, pois envolve uma alquimia complexa entre diferentes saberes, na qual o professor tem papel de destaque.

Caberia indagar, portanto, o impacto da ausência de informações essenciais sobre a temática indígena nas práticas docentes. Esse fato é ainda mais relevante pela afirmação de Cláudia sobre a ausência, nos cursos de formação, de qualquer tipo de estudo sobre o tema.

### ***2.3- A professora, o índio e a cultura***

Cláudia justifica a importância do ensino da temática indígena na História, principalmente, pela questão do conhecimento das contribuições culturais. Segundo ela,

---

<sup>4</sup> A questão citada era “Você conhece algum fato ou processo histórico que tenha sido importante para as sociedades indígenas...a) No período pré-cabralino?; b) No período colonial?; c) No século XIX?; No século XX?; e) Nos dias de hoje?”

para os alunos adquirirem o respeito pelos índios, é necessário, antes de tudo, conhecer sobre a origem de alguns de nossos hábitos cotidianos, como comer pipoca, tomar banho e falar palavras como *tapioca*.

Os elementos culturais que caracterizariam os índios são apresentados de forma descontextualizada. A noção de cultura é naturalizada em sua essência. Ou seja, todos esses elementos são percebidos como critérios de indianidade, não sofrem mudanças. Encarnam, por si só, a identidade destes povos.

A antropóloga Célia Collet (2001), analisando o conceito de interculturalidade presente tanto no discurso oficial quanto nas práticas de formação de professores indígenas, remete à análise de Jackson sobre a “folklorização” da cultura. Segundo Jackson (Apud: COLLET, 2001), a simplificação excessiva da noção da cultura em um número restrito de traços culturais teria fins econômicos e políticos, transformando desigualdade em diversidade. As implicações desse processo podem ser percebidas neste texto, quase anedótico, em que elementos culturais são mostrados de forma dispersa, a-histórica e descontextualizada.

Nesse ponto, entrecruza-se a interpretação da História do Brasil com a gênese da formação do povo brasileiro a partir das três raças. O ensino de História resume-se à narrativa em torno das diversas contribuições culturais das quais originou-se a diversidade do povo brasileiro.

Mas quais aspectos do conteúdo são trabalhados pela professora na sala de aula? Cláudia responde que são enfatizados os aspectos culturais, como forma de se vestir, morar, o tratamento que os pais dão às crianças. De acordo com ela, *“essa é a melhor forma dos alunos verem as diferenças entre eles e os índios, aí depois fica mais fácil entender a questão da diversidade, né?”*.

A diversidade cultural, como eixo de reflexão e estruturação de um ensino de História que parta da realidade vivida para outros recortes espaço-temporais, é preterida diante de um cenário de folclorização e, portanto, de evocação do exotismo como critério de percepção da diferença.

Em suas considerações a respeito do futuro das sociedades indígenas, Cláudia afirma que os índios vão continuar em suas terras mas assimilar a cultura dos brancos. Em sua justificativa, expôs que *“não tem jeito, um costume engole o outro”*.

“Um costume engole o outro” – uma metáfora plena de sentidos. Sinaliza para a compreensão da inevitabilidade da perda da identidade, calcada em traços essenciais. A dinâmica do contato seria, assim, um caminho único, inevitável, unilateral e irreversível.

### 3- Tecendo sentidos

A tentativa de encontrar respostas para os aparentes impasses das práticas e representações docentes sobre a temática indígena, que polarizam posições de sedução/desconhecimento, valorização/preconceito, diversidade/homogeneização, nos fez refletir sobre qual o substrato teórico que norteava as mesmas.

As falas de Cláudia devem ser percebidas enquanto reveladoras tanto de um contexto de valorização da temática da diversidade cultural na escola quanto sob o prisma das permanências de imagens construídas e reiteradas a respeito do índio na tradição escolar, historiográfica e antropológica.

Como situar as falas de Cláudia neste campo de significados? Um primeiro ponto que gostaríamos de destacar é o predomínio do caráter de folclorização do índio. Podemos observar que a permanência da concepção de *cultura* em uma visão estritamente essencialista restringe o olhar em relação à compreensão da historicidade das culturas, em particular, àquelas consideradas ‘primitivas’. Com esse olhar, a professora entrevistada percebe qualquer mudança como degeneração ou perda da identidade indígena, o que é agravado quando pensamos sobre o modelo de referência estereotipado utilizado por ela em suas justificativas. Nesse sentido, ensinar a temática indígena passa pela tarefa de isolar suas características culturais ‘autênticas’ e transmiti-las aos alunos por meio de teatralizações, versos, músicas e painéis decorativos. A eficácia dos estereótipos reside, assim, na naturalização do discurso, fazendo com que pareçam formas da realidade (FERRÉS, 1998, p 136).

Em segundo lugar, podemos observar que a diversidade cultural, eleita como interessante e enfatizada nas práticas pedagógicas do *Dia do Índio*, sinaliza para o exotismo, a diferença longínqua, o retrato fossilizado de um dos povos que formaram o Brasil. É a diversidade que não incomoda, não afeta o cotidiano escolar, não problematiza o *status quo*.

A dinâmica cultural é completamente ignorada, ou avaliada em termos degenerativos. Predomina, no texto apresentado pela professora, a noção de raça, além da compreensão do papel do índio na História somente enquanto fonte de algumas contribuições culturais.

A questão do relativismo cultural está presente quando assinala para a diferença dos índios em relação a seus valores culturais. Porém, ao apontar para a imagem da

“*imagem pura da busca*”, Cláudia resvala em uma típica consideração etnocêntrica – transferir uma questão pertinente aos dilemas da sociedade ocidental pós-moderna para uma sociedade indígena genérica. Assim, retoma a construção romântica que escritores europeus criaram a respeito do índio em um contexto de crise de valores- o velho *bom selvagem* de Rousseau..

A professora não problematiza, em suas falas, o processo de construção das imagens das sociedades indígenas no Brasil. A perspectiva de História para as sociedades indígenas, como assinalamos, salienta uma hierarquia entre as raças e uma suposta relação harmônica entre contribuições culturais indígenas.

O desafio da temática indígena na escola esbarra no despreparo dos importantes mediadores culturais, ou seja, os professores. Este quadro poderá ser transformado a partir de uma profunda reflexão sobre cursos de formação iniciais e sobre o papel de políticas públicas voltadas à formação continuada. Não se trata, aqui, de desvalorizar a cultura escolar da professora Cláudia e de tantas outras. Mas, justamente pela convicção do caráter dinâmico das culturas, propor transformações estimuladoras de um novo paradigma escolar.

Os caminhos que levam à compreensão passam pela capacidade de historicizar as construções a respeito da diversidade, assim como os principais paradigmas que as referendam. Esta habilidade necessita de variadas ferramentas para forjar um novo olhar sobre o Outro. O manejo de conceitos antropológicos como cultura, etnocentrismo, alteridade; uma postura eminentemente dialógica, que permita o confronto de diferentes leituras de mundo; a eleição do ponto de partida da aprendizagem nos conhecimentos prévios dos alunos, possibilitando o estabelecimento de relações complexas entre o aqui/agora e diferentes espacialidades e temporalidades; o aprofundamento do potencial crítico e transformador do conhecimento histórico – ao nosso ver, procedimentos e saberes necessários para a ruptura do tradicional cenário folclórico concebido para a teatralização do passado indígena.

Acreditamos que a construção de novos olhares sobre as sociedades indígenas, a partir da desconstrução de mitos, da compreensão das relações de poder que envolvem essas imagens, da percepção da dinamicidade das culturas e da contemporaneidade e importância de suas questões, é possível em um cenário de profunda reavaliação sobre o sentido do ensino de História nas escolas.



## **Bibliografia**

- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1996.
- CARVALHO, José Murilo de. A memória nacional em luta contra a história. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 12 nov. 2000. Caderno Mais!
- CERRI, Luís Fernando. Ensino de história e nação na propaganda do “milagre econômico” – Brasil: 1969-1973. 2000. Tese (Doutorado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.
- COLLET, Célia. “Quero progresso sendo índio”: o princípio da interculturalidade na educação escolar indígena. 2001. Dissertação (Mestrado em Antropologia) Programa de Pós-graduação em Antropologia Social-Museu Nacional. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2001.
- CUNHA, Manuela Carneiro (Org.). **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras: Secretaria Municipal da Cultura: FAPESP, 1992.
- FERRÉS, Joan. **Televisão subliminar**- socializando através de comunicações despercebidas. Tradução Ernani Rosa e Beatriz Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- GIROUX, Henri. A disneyzação da cultura infantil. In: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu. **Territórios contestados**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- NÓVOA, Antonio. Relação escola- sociedade: novas respostas para um velho problema. In: SERBINO, Raquel Volpato (Org.). **Formação de professores**. São Paulo: UNESP, 1998.
- OLIVEIRA, João Pacheco de (org). **Indigenismo e territorialização**: poderes, rotinas e saberes coloniais no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: Contra Capa, 1998.
- SACRISTÁN, Gimeno. Currículo e diversidade cultural. In: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu. **Territórios contestados**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

## **ENSINO DE HISTÓRIA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: SUAS DIMENSÕES FORMATIVAS**

Valdelúcia Alves da Costa<sup>1</sup>

UFF

valdelucia2001@uol.com.br

Desejo compartilhar com vocês, que estão participando do “V Encontro Nacional – Perspectivas do Ensino de História – Sujeitos, Saberes e Práticas”, alguns elementos para a reflexão acerca da educação inclusiva (que penso, se contrapõe à educação especial), das necessidades educacionais especiais advindas das deficiências dos educandos e da formação de professores para a diversidade.

A História, como disciplina e área de conhecimento, tem um papel central na sociedade contemporânea, sobretudo no desvelamento do silenciamento e ofuscação impostos aos indivíduos com deficiência, considerando que historicamente as experiências dos indivíduos com deficiência foram desconsideradas ou mesmo negadas pela escola denominada regular. A História, como teoria e prática, deve resgatar a história encoberta pelo preconceito desses indivíduos. Preconceito que revela mais do sujeito que discrimina do que do objeto alvo da discriminação. No que se refere à escolarização de educandos com deficiência ou com necessidades educacionais especiais, historicamente denominada educação especial, faz-se urgente refletir sobre sua relação teoria e prática, pois é possível afirmar que o conhecimento posto em prática no cotidiano escolar desses educandos, até então não foi suficiente para democratizar a escola, para torná-la acolhedora à diversidade.

Face a isso, devemos provocar questionamentos nos professores, tais como - temos efetivamente buscado conhecimento? Se não temos conhecimento, é por isso, então, que não é possível colocá-lo em prática? – Assim, no que se refere a esses educandos, reproduzimos práticas sociais históricas sem fundamento teórico, portanto, excludentes, ou seja, ideológicas? E, se são ideológicas, essas práticas pedagógicas são desmornáveis, por serem frágeis, isso é, à mercê de modelos educacionais que aprisionam educandos com deficiência e seus professores em espaços segregados da educação especial.

A prática não percebida revela as lacunas históricas, marcadas pela ausência do registro das experiências dos indivíduos com deficiência, pela segregação. Dessa maneira, o desvelamento da ideologia reinante na educação especial dar-se-á, obrigatoriamente, pelo conhecimento que possibilitará sua consciência e seu esclarecimento aos professores e demais profissionais da escola que atuam com os educandos que apresentam necessidades educacionais especiais advindas de deficiências.

Isso posto, pensemos sobre o modelo pedagógico até agora adotado na educação especial – integracionista. O termo “integração” tende a indicar a eliminação da diferença daquele que é integrado. Logo, a integração escolar só foi e é possível para aqueles que têm sua diferença negada (embora não deixe de existir). Isso é, para os que se tornam homogêneos, abrindo mão de sua demanda humana e de sua possibilidade de se diferenciar como indivíduos, - sua subjetividade -, quando a diferença deveria ser considerada a essência humana.

Isso implica refletirmos sobre a adaptação e a emancipação pela educação. A educação na sociedade contemporânea vem se reproduzindo com base em modelos que visam predominantemente à adaptação, não se voltando à auto-reflexão crítica para a emancipação dos educandos e professores.

A urgência de uma educação democrática, inclusiva e emancipadora parece constituir-se, dessa maneira, como alternativa para a superação da diferença significativa – a deficiência - como obstáculo para o acesso e permanência na escola regular dos educandos com deficiência e na possibilidade de se pensar uma sociedade justa e humana, contrapondo-se à prática institucional de controle do destino de sua ‘clientela’, ou seja, os educandos com deficiência.

Becker, ao criticar a educação para a adaptação no texto “Educação e Emancipação” (Adorno, 1995, p.174), refere-se à Caroline Kennedy como uma criança cada vez mais adaptada. Para Becker, “(...) o simples fato de a adaptação ser o êxito principal da educação infantil já deveria ser motivo de reflexão (...)”, pois sua continuidade implicará uma educação não-emancipadora para todos os educandos, deficientes ou não deficientes.

A educação para a adaptação, como destacado por Adorno (1995), tem a função de preparar os indivíduos para se orientarem no mundo. Ou seja, a questão da adaptação é

---

<sup>1</sup> Professora Adjunta da Faculdade de Educação da UFF. Docente do Programa de Pós-Graduação em

importante e a educação deve tê-la como meta, mas deve ir além dela, no sentido da emancipação. Como se pode verificar, não cabe falar em educação e sim em pseudoeducação dos educandos com deficiência. O que não é surpreendente pelo fato de que mesmo a educação regular torna-se pseudoformação ao não atender a exigência de emancipação dos educandos ao longo do processo histórico civilizatório.

Conseqüentemente a crítica à educação especial é, obrigatoriamente, crítica à educação regular e dessa não poderá estar desvinculada. Ou seja, a educação para a adaptação imposta aos educandos com deficiência nas classes e instituições especializadas reproduz o que é praticado com os educandos ‘ditos normais’ e, nesse sentido, revela a educação regular.

Constata-se assim que não somos educados para a emancipação, necessária para o enfrentamento e possível superação da sociedade burguesa de classes e de tantos segregados e excluídos historicamente.

Face a essa emergência é possível, pois, se pensar em uma educação emancipatória, para além da adaptação? Sem dúvida, é possível apreender as muitas possibilidades de um projeto de educação voltado para a reflexão e a auto-reflexão, para a emancipação, a resistência e a superação, para a formação e o esclarecimento dos indivíduos, deficientes e não deficientes. Isso é possível por meio do exercício constante da crítica reflexiva. Destaca-se, então, a concepção de educação para Adorno (1995, p.141-142) que, evidentemente não é:

(...) a chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas com base em seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira. Isso seria da maior importância política; sua idéia, se é permitido dizer assim, é uma exigência política. Isso é: uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada como uma sociedade de quem é emancipado.

Ao refletir sobre a função educativa da reflexão, resgata-se uma dimensão para além do círculo da mercadoria do repetitivo, do reprodutivo, da mesmice, da modelagem. E, sem

dúvida, isso é educativo, é formativo, é possibilidade de emancipação pela educação para todos os educandos, deficientes e não deficientes.

Portanto, é urgente pensar nas concepções de categorias como educação, escola, ensino, aprendizagem, avaliação escolar, metodologia de ensino, dentre outras, que norteiam historicamente as práticas pedagógicas da educação. Discute-se muito em repensar e/ou ressignificar essas concepções e práticas pedagógicas. Não cabe apenas essa proposta face à importância e à demanda por educação política e inclusiva na sociedade contemporânea.

O momento, sem dúvida, é de se buscar conhecimento teórico para tornar possível avaliar a escolarização das crianças e jovens com diferenças significativas decorrentes de suas deficiências. É importante destacar que essa avaliação deve se processar, igualmente, no contexto do encaminhamento desses educandos ao sistema escolar sem separação entre classes regulares e especiais.

A discussão acerca da inclusão escolar e social dos educandos com deficiência vem se ampliando nos últimos anos e os caminhos para a escola inclusiva vêm se alargando, o que é muito significativo. Isso significa, nesse momento, principalmente o atendimento aos dispositivos legais, como a Constituição Federal/1988, a Constituição Estadual/1989, a Lei n.º 8.069/1990, a Declaração Mundial de Educação para Todos, Jomtien, Tailândia/1990, a Declaração de Salamanca e Linha de Ação, Espanha/1994, a Lei n.º 9.394/1996, de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, do Plano Nacional de Educação/1997; e da Resolução n.º 2/2001/CNE/CEB, quanto à formação de professores para a diversidade e à não discriminação dos educandos com deficiência, ao preconizarem sua matrícula na rede regular de ensino, embora a não discriminação quanto à matrícula na escola regular não impeça a manifestação do preconceito que é dirigido a esse segmento escolar, mas contribui, sobremaneira, para seu enfrentamento e entendimento, sobretudo por oportunizar a experiência entre diferentes subjetividades.

Quanto a isso, vale lembrar Umberto Eco em um ensaio intitulado “Em nome da razão”. Ao tratar do choque de civilizações ao longo da história destaca o uso da análise e da crítica contra o terror e a intolerância às diferenças. Destaco um trecho no qual Eco (2001, p.13), afirma que:

Um dos valores sobre os quais muito se fala na civilização ocidental é a aceitação das diferenças. Como se ensina a aceitação das diferenças? Como ensinar aos educandos a aceitarem aqueles que são diferentes deles? Deve-se ensinar às crianças que os seres humanos são muito diferentes entre si e explicar-lhes em que se diferenciam, para então mostrar que essas diferenças podem ser uma fonte de enriquecimento.

Nesse sentido, emerge um singular movimento na sociedade contemporânea, denominado 'INCLUSIVO', não sendo politicamente correto discriminar os significativamente diferentes. Daí, o movimento de inclusão desses na escola regular e nas demais instâncias sociais. Mas, isso não significa que estejamos combatendo o preconceito. Quando, sob a alegação de falta de condições para o atendimento dos educandos com necessidades educacionais especiais na escola regular, como professores especializados e recursos pedagógicos específicos, justificamos a existência da dicotomia regular x especial, reforçamos o preconceito, embora procuremos não discriminar ao aceitar aqueles que não reúnem condições exigidas pela escola para sua adaptação, quando a escola é que deveria se reestruturar para acolher a todos os educandos.

Em relação à educação inclusiva, faz-se necessário inicialmente pensar sobre o que queremos e o que podemos fazer nesse momento acerca da educação dos educandos com necessidades educacionais especiais decorrentes de deficiências:

- Queremos a inclusão da educação especial na educação regular?

ou

- A inclusão dos educandos com necessidades educacionais especiais (hoje considerados educandos das modalidades de atendimento da educação especial) na educação regular que, então, a partir de agora passa a ser denominada educação escolar e não mais educação regular como até hoje o é, para se contrapor à educação especial, delimitando espaços separados de aprendizagem?

Em sendo nosso pensar e nosso debate voltados para a educação especial como modalidade escolar segregada, não se pronuncia nenhum avanço nessa área de conhecimento. Apenas estaremos reproduzindo o que estabelecem os documentos legais brasileiros e legitimando a nossa sociedade contemporânea como sendo de classes, de incluídos e excluídos do sistema regular de ensino, ou seja, de dicotomias e contradições não dialéticas, não humanizadoras.

Mas, se por outro lado, pensamos em abrir caminhos para a escola inclusiva, acolhedora na perspectiva de uma educação política e democrática, esse é o momento de começarmos a torná-la uma realidade.

Primeiramente, precisamos procurar entender o significado de educação democrática. Esse significado não pode ser abstrato, especulativo ou atrelado a novos paradigmas ou modelos/modismos que só contribuem para aprisionar o objeto que queremos apreender e aprender, reforçando a reprodução de modelos educacionais homogêneos e, conseqüentemente, excludentes.

Modelos contrários à diversidade e à diferença, essa transformada em desigualdade em uma sociedade que exige de todos se tornarem iguais para serem aceitos em suas instâncias, pois não aprendemos sobre diferenças, por isso não as reconhecemos como inerentes à essência humana.

Educação democrática implica, necessariamente, em reestruturação das escolas, em formação de professores e demais profissionais da educação escolar para se conseguir o acesso e a permanência dos educandos com necessidades educacionais especiais na escola na perspectiva da inclusão escolar e educacional.

Assim, o esforço para o alcance da educação democrática para Ainscow (1997, p.13), deve considerar que:

(...) em vez de se sublinhar a idéia da integração, acompanhada da concepção de que se devem introduzir medidas adicionais para responder aos educandos especiais, em um sistema educativo que se mantém, nas suas linhas gerais, inalterado, assistimos a movimentos que visam a educação inclusiva, cujo objetivo consiste em reestruturar as escolas, de modo a que respondam às necessidades de todas as crianças.

Dessa maneira, a urgência de uma educação democrática e emancipadora parece constituir-se como alternativa para a superação da diferença significativa como obstáculo para o acesso e permanência na escola regular dos educandos com deficiência e na possibilidade de se pensar uma sociedade justa e humana.

Em segundo lugar, faz-se necessário discutir as formas para tornar possível a educação democrática e para a escola acolher as diferenças. Nessa perspectiva Ainscow (1997, p.14), destaca duas questões :

Como os professores podem ser apoiados a organizar as suas salas de aula de modo que assegurem a aprendizagem a todos os seus educandos? Como as escolas podem ser reestruturadas de forma a apoiarem os professores nesse esforço?

Para a valorização profissional dos professores o referido autor destaca as seguintes estratégias, dentre outras (p.15):

Oportunidades de considerar novas possibilidades;  
Apoio à experimentação e reflexão.

Ainscow (1997), destaca também que encorajar os professores a explorarem formas de desenvolver a sua prática, de modo a facilitar a aprendizagem de todos os educandos, é um convite a experimentarem métodos que, “(...) no contexto da sua experiência anterior, lhes são estranhos.” (p.16).

Isso implica que os professores precisam ser estimulados à experiência, embora sabendo que nossa escola é pobre em experiências porque as relações históricas e sociais dificultam a experiência entre os indivíduos.

Na educação especial há a ênfase no planejamento individual e no empobrecimento da experiência entre educandos deficientes e não deficientes. Na perspectiva da educação inclusiva é importante planejar pedagogicamente considerando todos os educandos, deficientes e não deficientes. Eles próprios representam uma rica fonte de experiências e a aprendizagem é, em grande parte, um processo social. É preciso que os professores sejam encorajados a permitir esse processo social de aprendizagem entre os educandos e eles próprios.

Essas estratégias exigem mais que técnicas. O mais importante é a capacidade de resposta dos professores às experiências dos educandos, na medida que são desenvolvidas as atividades em sala de aula.

Essa capacidade implica em modificar planos e atividades em seu decorrer em resposta à demanda dos educandos. Agindo assim, os professores podem encorajar uma participação ativa e, ao mesmo tempo, levar cada um a viver experiências formativas em sala de aula.



Essa orientação implica que a formação dos professores, para se contrapor à sociedade burguesa de classes, deve abranger/incluir o desenvolvimento de sua sensibilidade, para que possam ajustar seu planejamento e sua prática pedagógica à demanda de seus educandos, considerando novas possibilidades de atuação junto a eles.

O desenvolvimento da sensibilidade dos professores possibilitará o exercício da reflexão crítica sobre sua prática, viabilizando torná-la componente de sua formação profissional e humana; questionando-se sobre o que fazem; para que fazem; como fazem; e, principalmente, por que os educandos não conseguem aprender em uma única escola para todos, sem separação entre classe especial e classe regular?

Tenho observado em eventos e conferências que ministro em diferentes lugares uma grande preocupação, por parte dos professores (da educação regular e especial), em aprenderem novas técnicas e métodos para utilizarem em suas salas de aula com educandos que apresentam deficiências. Procuo sempre fazer com que eles pensem sobre ‘suas’ maneiras de atuação docente com base nos conhecimentos teóricos adquiridos e, conseqüentemente, na reflexão crítica sobre suas concepções de aprendizagem, de ensino, de professor, de educando, de escola, de formação docente, de métodos e técnicas, dentre outras categorias, que povoam os cursos ministrados a esses professores, pois a prática não percebida como diferenciação da teoria é mera reprodução de conteúdos curriculares, ou seja, segundo Adorno (1995), com característica “(...) de coisa morta (...)” (p.141).

Chamo a atenção dos professores também para o fato de que os métodos, as técnicas ou abordagens de ensino são elaborações sociais e históricas, portanto, não são neutras. Baseiam-se e refletem ideologias que os impedem de compreender as implicações pedagógicas das relações de poder no seio da educação. É necessário contribuir, com ênfase no ensino de História, para que os professores se aperfeiçoem como profissionais reflexivos e críticos, de modo a ultrapassarem as limitações baseadas na deficiência e no mundo estreito das necessidades educacionais especiais historicamente mantidas e reproduzidas como socialmente impostas para justificar a exclusão escolar e social e a segregação dos indivíduos com deficiência nas instituições ‘especializadas’, em busca do atendimento da demanda humana de seus educandos e do entendimento de sua própria demanda humana, considerando o movimento inclusivo que vem se configurando na sociedade contemporânea com a chegada dos educandos com necessidades educacionais

especiais no ensino regular. Isso demanda da escola e dos professores estratégias a serem adotadas no processo de ensino e aprendizagem, tais como eliminação de barreiras arquitetônicas e atitudinais, decorrentes do preconceito; adaptações curriculares e recursos pedagógicos específicos para educandos com deficiência física, auditiva, visual e mental.

Vale destacar que o avanço tecnológico tem contribuído para a educação de educandos com deficiência física (com destaque para a paralisia cerebral) e visual, com programas de computadores, além do método Braille, e do uso de recursos pedagógicos alternativos como gravadores. Para deficientes auditivos, é importante o aprendizado da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Essa considerada sua língua materna e importante na formação de suas estruturas cognitivas.

Considerando-se a demanda por inclusão escolar, faz-se necessário que a formação e a atuação docente sejam crítico-reflexivas, havendo necessidade de reestruturação dos espaços escolares para a concretização da democratização da educação escolar. Para viabilizá-la é fundamental a valorização humana e profissional dos professores para que possam considerar como estratégias pedagógicas as oportunidades de novas possibilidades, apoio à experimentação, reflexão, encorajando-os a explorarem formas de desenvolver sua prática, de modo a facilitar a aprendizagem de todos os educandos, como discutido anteriormente.

Finalizando, minha expectativa maior com essas reflexões é pensar na possibilidade do potencial esclarecedor e, conseqüentemente, emancipatório da discussão acerca da educação inclusiva no ensino de História na perspectiva crítica da sociedade historicamente excludente, em um movimento contrário à gelidez burguesa que vem impedindo ou dificultando, ao longo da história da civilização, a experiência entre indivíduos deficientes e não deficientes, e favorável à diferenciação desses, educandos e professores, na escola e nas demais instâncias sociais. Mesmo considerando os limites sociais e o histórico civilizatório excludentes, é possível pensar na possibilidade de uma sociedade onde haja lugar para a escola e a educação inclusivas para educandos com deficiência, tendo em vista que esses desejam realizar sua humanidade e, para tal, necessitam viver experiências com diferentes subjetividades e, na qual (tomara!) em um futuro breve capaz de mudar a História, os indivíduos não sejam separados uns dos outros e de si mesmos, seja na escola

ou em qualquer outra instância social. Os professores, por intermédio do ensino de História, têm um papel central nesse movimento cultural contemporâneo.

Mesmo sem prescindir da dúvida, Isto é o que penso neste momento. E, está posto. Obrigada!

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADORNO, Theodor W. 1995. Educação e emancipação. São Paulo, Paz e Terra.
- AINSCOW, Mel. 1997. Educação para todos: torná-la uma realidade. In: Caminhos para as escolas inclusivas. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, pp.11-28.
- BRASIL. 1988. Constituição da República Federativa do Brasil. Senado Federal, Brasília, DF.
- BRASIL. 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei n.º 8.069, Senado Federal, Brasília, DF.
- BRASIL. 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n.º 9.394, Brasília, DF.
- BRASIL. 2001. Resolução n.º 2, Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Brasília, DF.
- CORDE. 1994. Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais, Brasília, DF.
- DECLARAÇÃO MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS. 1990. Jomtien, Tailândia.
- ECO, Umberto. 2001. Choque de Civilizações: em nome da razão. Eu &, In: Valor Econômico, 26, 27 e 28 de outubro, São Paulo, pp. 12-13.
- PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. 1997. II Congresso Nacional de Educação, Belo Horizonte, MG.
- RIO DE JANEIRO. 1989. Constituição do Estado do Rio de Janeiro, Assembléia Legislativa, Rio de Janeiro, RJ.

## **PERSPECTIVAS DE SUJEITOS FORMADORES/AS DE PROFESSORES/AS DE HISTÓRIA: O INSTANTE DA PALAVRA<sup>1</sup>**

Regina Célia do Couto<sup>2</sup> (FASF e FACEB)

regininha.couto@bol.com.br

Selva Guimarães Fonseca<sup>3</sup> (UFU)

selva@ufu.br

Neste texto, pretendemos registrar e discutir concepções dos/as professores/as formadores/as de História acerca da questão multicultural na formação e no ensino de História. Questionamos: como os/as formadores/as percebem a perspectiva multicultural no ensino e formação de docentes em História? As Instituições formadoras de professores/as focalizam/trabalham a perspectiva multicultural nos seus currículos formais e ativos?

Reconstruímos suas perspectivas, através das narrativas, pensando como ensina Benjamin (1985, p. 205), “a narrativa (...) é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele.”

As perguntas que fizemos aos professores/as se estruturam em torno das seguintes questões: formação e experiência profissional; currículo; multiculturalismo; PCNs e Diretrizes; práticas e saberes construídos na formação de professores/as de História. O roteiro das entrevistas foi elaborado contemplando questões que colaborassem na reflexão de aspectos referentes à formação, ensino de História e multiculturalismo.

A História oral temática contribuiu para pensarmos nas palavras ditas pelos/as entrevistados/as. É importante salientar que nesta metodologia de pesquisa “a observância do único é básica para se formular o respeito à experiência individual que justifica o trabalho com o depoimento”. A palavra dita deixa de ser “letra morta”

---

<sup>1</sup> Este texto é parte da dissertação “Formação de Professores/as de História e Multiculturalismo: experiências, saberes e práticas de formadores/as” defendida em fevereiro de 2004 na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Doutora Selva Guimarães Fonseca.

<sup>2</sup> Mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU/MG). Professora de Prática de Ensino de História da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Alto São Francisco (FASF/Luz/MG) Professora de Fundamentos e Metodologia do Ensino de História na Faculdade de Educação de Bom Despacho/MG (FACEB).

<sup>3</sup> Professora na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Mestre e doutora na área de ensino de História pela Universidade de São Paulo (USP).

quando (re)significada no contexto presente, assim, “ela é sempre uma história do tempo presente e também reconhecida como história viva” (BOM MEIHY, 2000: p. 20-24).

Neste sentido, pretendemos auscultar os/as formadores/as resgatando a minúcia, aquilo que escapa, foge. O múltiplo e o singular, num movimento contínuo e descontínuo. É preciso, no entanto, neste exercício de escuta, não escrever sobre o que os/as entrevistados/as nos disseram, mas escrever junto com eles/as.

Resolvemos, então, trilhar o campo das narrativas discursivas, isto é, o campo do “saber” e do “fazer” pedagógico dos/as docentes. Assim, pretendemos no instante da palavra, correr o risco de procurar, descobrir os significados das narrativas.

O que procuramos nesta pesquisa não é verificar a intensidade da apropriação do termo multiculturalismo, mas o sentido captado pelos/as colaboradores/as e a (re)significação no cotidiano de suas práticas. Em diálogo com Gilles Deleuze, Foucault (1996, p. 71) afirma: “(...) a teoria não expressará, não traduzirá, não aplicará uma prática; ela é uma prática. Mas local e regional, como você diz: não totalizadora.”

Os sujeitos com os quais dialogamos assumem posições diferenciadas, mesmo respondendo a questionamentos idênticos. Por exemplo, quando questionados/as sobre a importância de se formar os/as futuros/as professores/as de História em uma perspectiva multicultural, as posições de sujeito são permeadas de saberes e ações educativas, experiências individuais, presentes no seu campo de atuação.

Eu tenho sensibilidade para essa temática, mas não tenho investimento estrutural nisso. A montagem do meu programa de curso não obedece a essa perspectiva. Sempre tento levantar as questões a partir, do meu trabalho. Questões sobre etnias, grupos, etc. (J.P.F. - UFMG)

Diversidade cultural não significa apenas me resignar a reconhecer a cultura que os meus alunos trazem quando chegam à escola. Mas também alargar os horizontes culturais. Do contrário agiremos somente no sentido de sermos meros reprodutores da realidade que chega à escola. A escola tem que fazer muito mais. (L.C.V. - UFMG)

O tema multiculturalismo é inerente à própria área de História, por uma razão muito simples: é impossível ministrar desde disciplinas, como História Antiga até História Medieval, sem em algum momento entrar em contato com a multiplicidade de abordagens culturais. (A.F.R. - UFU)

(...) As questões ligadas ao multiculturalismo existem e são trabalhadas no curso, embora reconheçamos que há muito a ser feito. (N.D. - UFU).

Alguns aspectos são relevantes. Dentre eles destacamos: Primeiro, a idéia de que o multiculturalismo é inerente à área de História; segundo, essa é uma perspectiva existente nos cursos de História; terceiro, a escola tem que fazer muito mais em termos de diversidade cultural; e a idéia de que há pouco investimento estrutural nessa área.

Os/as formadores/as revelam suas estreitas ligações a uma área recente no campo da História - a História Cultural - ou como alguns/mas a nomeiam Nova História Cultural. Essa perspectiva que advém da Escola dos Annales, nas primeiras décadas do século XX, veio rever concepções de História que privilegiavam, dentre outras coisas, o etnocentrismo e a cultura erudita, clássica, não que essas histórias sejam dispensáveis, contudo a historiografia nessa vertente, demonstrava superioridade de culturas sobre as outras.

A expressão História Nova ou Nova História é uma reação ao paradigma tradicional. Esse campo de abordagem historiográfica privilegiava características da chamada cultura de elite ou alta cultura. Desconsiderava temas, problemas, com os quais a Nova História passa a se preocupar, tais como o cotidiano, as festas, os motins, etc.

Os/as formadores/as entrevistados/as se formaram nos anos 80, época de grande influência da História Nova, na historiografia brasileira. Como salienta Ramos: “tive contato com um curso que, historicamente, estava perdendo um pouco daquele ranço dos anos 70, cuja preocupação concentrava-se no marxismo e discussões (sobre) a questão do Estado, já estava se abrindo um pouco para novos temas.” Percebemos, pela narrativa do formador, que na época de sua graduação, a Nova História iniciava seu percurso na Universidade de São Paulo (USP). Sobre isto, afirma Vainfas (1997, p. 158):

... O contraste entre a década de 1970, quando praticamente nada sobre as mentalidades era traduzido no país, e as décadas seguintes, sobretudo a partir de meados dos anos 80, período em que se deu um verdadeiro boom editorial na área de história, incluindo a tradução de copiosa bibliografia estrangeira e a publicação de teses universitárias nacionais já ancoradas nas problemáticas na Nova História.

Os/as formadores/as com os/as quais dialogamos se graduaram e fizeram Mestrado e Doutorado entre as décadas de 80 e 90 do século XX. Suas identidades de professores/as formaram-se no contexto histórico de amplo debate da “História Nova”

no Brasil. Cada vez mais, as perspectivas da História Nova, principalmente a cultural, tornou-se o campo da historiografia preferencial dos/as formadores/as.

Esse especial apreço pelas histórias dos/as anônimos/as é visível nas narrativas dos/as formadores/as, como salientamos acima. Ao posicionarem-se, em relação à perspectiva multicultural vem à tona, convicções e defesas de temas caros à História Cultural; principalmente, ao se referirem ao multiculturalismo, como campo inerente à História e ao fato de ser impossível dissociá-lo das disciplinas ensinadas nos cursos de História. Afinal, “o estudo da história favorece a construção de uma ‘cultura de participação’ em comunidades imaginadas’, sejam elas relativas a grupos ou à comunidade nacional mais ampla e englobante” (GONTIJO, 2003: p. 70). A história, enquanto campo de conhecimento, possibilita discussões acerca de grupos dos mais variados, uma vez que sua principal matéria prima é o homem e a mulher, construtores/as de culturas.

O formador Villalta afirma: “Diversidade cultural não significa apenas resignar-me a reconhecer a cultura que meus alunos trazem quando chegam à escola, mas também, alargar esses horizontes culturais.” Depreende-se que na percepção do entrevistado, o/a professor/a catalisa e impulsiona a construção das culturas ensinadas e aprendidas nas escolas, ao mesmo tempo, em que revê sua própria postura enquanto educador.

Os/as professores/as entrevistados/as detectaram problemas e vantagens de um currículo multicultural. Segundo eles/as, a presença de um currículo multicultural nas escolas desencadearia um processo de reversão de questões contundentes na sociedade contemporânea, tais como, o preconceito racial.

Pensar na questão do multiculturalismo como construto dos currículos, significa, como aponta o formador, contribuir para a eliminação do preconceito racial. A idéia de que o Brasil vive uma democracia racial – mito da democracia racial – foi construída ao longo de sua história. De Nina Rodrigues,<sup>4</sup> que degenerava a mestiçagem – visão negativa da mistura – a Gilberto Freyre<sup>5</sup> - que se opunha às idéias de Nina – apresentando uma perspectiva cultural e social da questão racial no Brasil em “Casa-

---

<sup>4</sup> Ver SCHWARCZ, Lilia M. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil, 1870-1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

<sup>5</sup> Ver GOMES, Nilma L. Gilberto Freyre e a nova história: uma aproximação possível. In.: SCHWARCZ, Lilia M. & GOMES, Nilma L. (Orgs.) *Antropologia e história: debate em região de fronteira*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p.149-171.

grande e Senzala”]; a formação da sociedade brasileira vem se atropelando entre antagonismos e generalizações em relação às questões de raça.

Essa desigualdade, favorecida pelo “mito” é perceptível em outras dimensões do viver na sociedade brasileira - trabalho, lazer, educação. Estudos e trabalhos elaborados ao longo da década de 90 pela USP, revelou “novos dados relacionando as desigualdades raciais brasileiras às diferenças de oportunidade e de tratamento no presente, superando a idéia de que o preconceito entre nós, se devia apenas, a uma herança do passado escravista, que diminuía com o decorrer das gerações desigualdades.” (VIANA, 2003: p. 106)

Isto nos induz afirmar que as questões raciais e étnicas carecem de revisão no âmbito dos currículos, sem mencionar o fato de a discriminação racial ser permeada “por outros eixos de desigualdades, entre os quais, se contam as questões de gênero e de classe” (Ibid., p. 107-108). Deste fato decorre o que estamos defendendo, nesta análise: o tratamento curricular numa dimensão multicultural.

Mas, como o próprio formador afirma, para trabalhar nesta perspectiva faz-se necessário esforço no sentido de adquirir materiais interessantes para a difusão de culturas de massa – segundo ele, característica marcante do seu curso.

Villalta questiona a perspectiva multicultural nos currículos ativos das Universidades, em especial da UFMG. Diz que se estabelece uma relação entre o/a profissional da educação, o/a aluno/a e o campo de atuação desse aluno/a, quando se trata dessa abordagem no ensino e formação de professores/as de História. Esta relação é pautada por escolhas do que ensinar. Ensinar “na” e “para” a diversidade cultural, mas qual diversidade? Este é o questionamento incitado pelo formador, quando comenta sobre o que é ensinado nas Instituições de Ensino Superior, ou seja, a diversidade presente nas “manifestações históricas.” A diversidade inserida na realidade que circunda o/a docente, na relação com seus e suas alunos/as e aquela que, possivelmente, o/a graduado/a encontrará quando for atuar nas escolas de ensino fundamental e médio, também é desconsiderada na formação e no ensino de História das Universidades.

Quando você pensa na questão da diversidade cultural na sala de aula, introduzem-se outros problemas. Uma coisa é mostrá-la nas suas manifestações históricas, outra, eu, (...) como profissional, inserido num tempo, numa realidade, que é marcada pela mesma, (...) ensinar história respeitando essa diversidade cultural que é aquela que me cerca como profissional. Afirmo: É muito diferente ! (L.C.V. – UFMG)



Para ele, a universidade trabalha a diversidade do ponto de vista dos conteúdos e abordagens historiográficas. Mas a situação da realidade das escolas, na qual os/as futuros/as professores/as atuarão, é um enfrentamento que as Universidades também não assumem.

A leitura feita a respeito da diversidade cultural brasileira é acompanhada de visões pessimistas e otimistas. De Varnhagen (anos 1850) a Fernando Henrique Cardoso (anos 1960-70)<sup>6</sup>, há preocupações no sentido de se definir quem é o povo brasileiro.

Reis (2000, p. 31), afirma que, já no século XIX, a diversidade era vista como problema a ser enfrentado “era preciso criar uma idéia de homem brasileiro, de povo brasileiro, no interior de um projeto de nação brasileira.” Essa afirmação associa-se a um projeto da elite do país - que se queria uno.

Nas últimas décadas do século XIX, a esta preocupação se agregaram outras mais, sobretudo, a partir dos anos de 1870. Como revela Gontijo (2003, p. 57): “Discursos fatalistas e pessimistas surgiram em meio ao que foi interpretado por diversos autores, como: medo da miscigenação, que muitos acreditavam ser responsável pela degeneração da população, o que, conseqüentemente, comprometia a própria existência da nacionalidade.” Contudo, a idéia que prevaleceu no país foi a de uma convivência harmoniosa, sobretudo a partir do início do século XX. “Ganhou espaço uma leitura da diversidade, como singularidade brasileira, algo que passou a ser visto como estratégico na construção da identidade nacional” (Ibid., 2003: p. 59).

A diversidade brasileira passou por construções discursivas positivas e negativas, com relação a essa peculiaridade. Na concepção de nação empreendida pelo estado-novista, por exemplo, o problema da nacionalidade ganha maquiagem de democracia racial brasileira. Segundo Gontijo (Ibid., p. 61)

a sociedade brasileira era interpretada como fruto do caldeamento de três ‘raças’ e cultura’, cujo resultado seria o mestiço. Considerava-se que a mestiçagem contribuía para a integração, para a diluição das diferenças, sendo que a diversidade, além de ser comprometida através da noção de mestiçagem, também o era por meio da noção de regiões ‘geoculturais’. Ambas as noções ajudavam a esclarecer o que se buscava ‘encontrar’, ‘resgatar’ e ‘valorizar’ como povo brasileiro.

---

<sup>6</sup> Sobre a construção das Identidades ver REIS, João J. *As identidades do Brasil de Varnhagen a FHC*. 3 ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2000. 280p.

Neste sentido, como foi visto, brevemente, a questão da diversidade brasileira tem assumido significados diferentes em momentos diferentes da História. As leituras da diversidade brasileira expressam a problemática da construção das identidades nacionais. Atualmente, essa questão tem sido tematizada e incorporada nos documentos oficiais – PCNs de História para as séries fundamentais e o Tema Transversal Pluralidade Cultural – contudo, ainda constitui-se problema que as Instituições de Ensino não assumem, como foi dito pelo formador Villalta:

... Essa situação coloca problemas que a UFMG e nem outra Universidade (...) enfrenta. Na realidade nos distanciamos muito das escolas de ensino fundamental e médio. Veja bem, essa diversidade cultural suscita interrogações básicas: qual o conteúdo trabalhar primeiro, levando em conta a diversidade cultural dos nossos alunos? (...) Do ponto de vista do conhecimento histórico, as Universidades, a UFMG trabalham muito bem essa questão da diversidade. (No entanto), essa diversidade, como algo a ser levado em consideração na atuação do futuro professor, isso não é levado em consideração nem aqui, nem em outra instituição. (L.C.V. – UFMG)

Conforme Ramos, a questão do enfrentamento da diversidade cultural passa por outro viés. Para ele, não há recusa, por parte dos/as professores/as de uma proposta multicultural. No seu entendimento faz-se necessário um diálogo com os/as docentes, para que se defina, inclusive, qual o perfil do/a profissional que trabalhará, por exemplo, com a questão indígena. Ele acredita que é preciso dar mais ênfase a esta questão em algumas disciplinas do curso de História. Assim diz o formador:

... Se há alguma coisa que poderia ser enfatizado é, por exemplo, na nossa disciplina Brasil I, que é relativa ao período colonial, a questão indígena aparecer um pouco mais e é uma reivindicação bastante forte aqui (...) sobretudo das pessoas ligadas ao Museu do Índio. Há problemas desse tipo atravessando várias disciplinas, mas são mais o resultado da não explicitação, de não sentarmos para conversar a respeito até do perfil do professor que ficará responsável por essas disciplinas, do que uma dificuldade, uma recusa da proposta multicultural. (A.F.R. – UFU)

Por outro lado, o formador aponta a complexidade da temática multicultural. Afirma que, este é um tema que não pode ficar apenas nas mãos dos/as professores/as. Ainda ressalta outro problema a ser enfrentado pelo curso: o fato de que há demandas concretas de vários grupos organizados e questiona: Como atender a essas demandas?

Ainda que o curso de História enfrente alguns destes problemas, para ele, essas ações são insuficientes.

Não imagino a dinâmica do currículo e de um tema tão complexo como esse, apenas na mão do professor. A prática demonstra que o currículo também se modifica e responde a demandas concretas; o movimento feminista é uma delas, as comunidades indígenas, os grupos negros organizados, entre outros. (A.F.R. – UFU)

Essa problemática apontada pelo formador está, inextricavelmente, vinculada a uma questão mais ampla que é a sociedade brasileira em relação à universidade, dado que o social, o político, o cultural e o científico são fios que se entrelaçam e se conectam de formas diversificadas.

Faz-se necessário, portanto, um projeto que tenha significado para os diferentes grupos que compõem a sociedade. Neste sentido, entra a Universidade, como propulsora desse processo de diálogo, entre os particularismos inerentes a cada movimento. Não, para que os movimentos se tornem fechados em si mesmos, mas, para que o contrário, aconteça, pois “o que deve ser garantido é a consideração das diversidades e o debate entre elas como vias de autocrítica e autodiscernimento pedagógico, político e epistemológico.” (VERÍSSIMO, 1997: p. 43)

Assim, o que implica um currículo multicultural no ensino e formação de professores/as de História?

Quando se trata de conteúdos históricos, há um consenso entre eles/as de que os Cursos Superiores de História da UFU e UFMG trabalham “na” e “para” perspectiva multicultural, mesmo com algumas dificuldades, nas formas como se ministra esses conteúdos em sala de aula, incluindo, por exemplo, questões de raça, étnicas, religiosas, de gênero, etc.

Percebe-se na ação dos/as docentes entrevistado/as, nas suas escolhas do que ensinar e do como ensinar, uma preocupação central com os temas e as questões multiculturais. Selecionam conteúdos; abordam-nos de forma a contemplar a temática, revelando formas distintas de incorporação do tema. No entanto revelam que a cultura dos/as alunos/as, diversa, múltipla e até desigual é um problema que as Universidades não enfrentam, salvo em algumas situações esporádicas, onde a cultura popular é contemplada em seminários, cursos, etc..

Apesar dos problemas apontados pelos/as formadores/as, é possível formar na perspectiva multicultural. Mesmo não ocorrendo um investimento das Instituições onde

trabalham, eles/as revelam inúmeras ações educativas concretas realizadas na sala de aula. Como afirma Touraine (1999, p. 339), “não se pode introduzir transformações culturais tão profundas de uma só vez, mediante uma reforma ou texto de lei; elas devem ser lançadas por iniciativas e inovações a princípio limitadas.” Talvez, este seja o caso dos/as formadores/as de professores/as. No seu âmbito de atuação, exercendo ações limitadas, eles/as têm mobilizado forças neste sentido...

Arriscamos dizer ainda que o multiculturalismo delineado pelos/as formadores/as apresenta acepções diversas e, por vezes difusas, cujas fronteiras, não raras vezes, tornam-se confusas e nada evidentes. Também, é prudente mencionar que um currículo não sobrevive de intenções do se quer para a formação, mas, efetivamente, do que se faz nos processos pedagógicos, onde é perceptível a (in)constância das ações. Talvez, ações sutis e profundas ao mesmo tempo.

Quando questionados/as sobre currículo, formação e ensino multicultural, mais do que experiências, os/as docentes/as apresentam questões, no mínimo desafiadoras, para si mesmos/as e para as Instituições de formação docente. Questões que, segundo os/as entrevistados/as, têm que serem revistas para se formar para uma sociedade multicultural. Assim as sintetizamos: Como formar para uma sociedade multicultural? Como lidar os a diversidade cultural no ensino e formação de professores/as de História? Como formar alunos/as para lidar com a diversidade cultural? É possível escapar de um modelo etnocêntrico de currículo?

O multiculturalismo, como entendemos, compartilhando com McLaren, (2000); Canen, (2002) só terá sentido se for traduzido, significado, vivenciado e experimentado pelos/as professores/as e pelos/as alunos/as. É claro que o multiculturalismo não é panacéia. Preferimos pensar que, enquanto perspectiva curricular, ele tem muito a contribuir para formar uma sociedade, na qual a questão da diversidade é cada vez mais traduzida de forma unilateral, monocultural. Como diz McLaren,

as educadoras e trabalhadoras culturais precisam criar uma política de construção de alianças, de sonharem juntos, de solidariedade que avance para além de posturas condescendentes (como por exemplo, ‘a semana das raças’), que na verdade servem para manter formas de racismo institucionalizado intactas. Precisamos lutar não por uma solidariedade centrada em torno dos imperativos de mercado, mas sim por uma solidariedade que se desenvolva a partir dos imperativos da libertação, democracia e cidadania crítica. (Ibid., p. 95)

Diante destes questionamentos, concebemos um currículo multiculturalmente orientado como um currículo aberto ao diálogo, com as questões estereotipadas, relativas a grupos étnicos, de gênero, etc. onde as diferenças apareçam, e sejam discutidas. Um diálogo aberto envolvendo ensino fundamental, médio e Instituições formadoras, como nos revelaram os/as entrevistados/as através de suas narrativas.

## **BIBLIOGRAFIA**

- BENJAMIM, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIM, Walter *Magia e Técnica, Arte e política*. Obras Escolhidas. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- BOM MEIHY, J. C. *Manual de História oral*. 3 ed. São Paulo: Loyola, 2000. 111 p.
- CANEN, Ana. Sentidos e dilemas do multiculturalismo: desafios curriculares para o novo milênio. In: LOPES, Alice Casimiro & MACEDO, Elizabeth. (Orgs). *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002. p.174-195.
- FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. 16 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1996.
- \_\_\_\_\_. *A ordem do discurso*. 3 ed. São Paulo: Loyola, 1996.
- GONTIJO, Rebeca. Identidade nacional e ensino de história: a diversidade como “patrimônio sociocultural.” In: ABREU, Martha & SOIHET, Rachel (Orgs.) *Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia*. Rio de Janeiro: Casa da palavra, 2003. p. 55- 79.
- MCLAREN, Peter. *Multiculturalismo Crítico*. Cortez, 3 ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- REIS, João José. *As identidades do Brasil: de Varnhagen a FHC*. 3 ed. Rio de Janeiro: FGV, 2000. 280 p.
- TORRAINE, Alain. A escola do sujeito. In: TORRAINE, Alain *Poderemos viver juntos? Iguais e diferentes*. Trad. Jaime A. Clasen e Epfrain F. Alves. Petrópolis: Vozes, 1999. p.317-343.
- VAINFAS, Ronaldo. História das mentalidades e história cultural. In.: CARDOSO, Ciro Flamarion & VAINFAS, Ronaldo (Orgs.) *Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia*. Rio de Janeiro: Campus, 1997. p. 127- 162.
- VERÍSSIMO, Mara Rúbia Alves M. *Educação e Cidadania na pós-modernidade*. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 1996.

VIANA, Larissa. Democracia racial e cultura popular: debates em torno da pluralidade cultural. In.: ABREU, Martha & SOIHET, Rachel (Orgs.) *Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia*. Rio de Janeiro: Casa da palavra, 2003. p.103-115.

## **O Ensino de História em Museus: a ação pedagógica da monitoria como mediadora na construção de conhecimentos históricos**

Thais Creolezio

UNESP

### **1. Apresentação do Museu Histórico “Plínio Travassos dos Santos” e Museu do Café “Francisco Schmidt”**

A formação do primeiro museu de Ribeirão Preto se deu sob a responsabilidade de Plínio Travassos dos Santos, então funcionário da Prefeitura Municipal que, a partir de 1938, começou a recolher através de doação, objetos referentes à História da cidade. A criação do Museu foi oficializada através de lei Municipal nº 97 de 01 de julho de 1949 e o acervo foi organizado, provisoriamente em um prédio existente na praça Santo Antônio (sede do Departamento Municipal de Cultura) e aberto ao público em novembro de 1950.

Neste mesmo ano, Plínio Travassos conseguiu do governo do Estado de São Paulo a autorização para a instalação do Museu Municipal, atual Museu Histórico “Plínio Travassos dos Santos”, na antiga sede da fazenda Monte Alegre, hoje campus da Universidade de São Paulo de Ribeirão Preto (USP/RP). Este imóvel e a área circundante foram posteriormente doados ao Município mediante autorização legal datada de 1956 e escritura lavrada em 05 de janeiro de 1957.

De 1950 até 1957, Plínio percorreu os Estados de Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo em busca de objetos representativos da simbologia do café e maquinários da produção cafeeira para a formação de um museu temático sobre o café. Em 1953, Plínio Travassos declarou que “há muito se observa lamentável lacuna – a falta de um verdadeiro Museu do Café, reclamado como justa, significativa homenagem ao soberbo produto que fez, faz e fará a grandeza econômica de São Paulo e do Brasil”.

Tal postura era reforçada pela localização do Museu Municipal, a antiga Fazenda Monte Alegre que fora grande produtora de café e a aproximação do IV Centenário de São Paulo, no ano seguinte. No entanto, somente em 1955, foi inaugurado o Museu do Café, atual Museu “Cel Francisco Schmidt”, provisoriamente instalado em três salas do então Museu Municipal. Em 26 de janeiro de 1957, através de parceria e apoio entre a Prefeitura de Ribeirão Preto, o IBC – Instituto Brasileiro do

Café e o Comendador Geremia Lunardelli, fazendeiro e produtor de café, o Museu do Café foi oficialmente inaugurado em prédio próprio, próximo ao Museu Municipal. Ambos foram institucionalizados através da Lei Municipal n. 568 de 22 de abril de 1957.

Para o ICOM<sup>1</sup> o museu é definido como "uma instituição sem fins lucrativos, permanente, a serviço da sociedade e de seu desenvolvimento e aberta ao público que adquire, conserva, pesquisa, divulga e expõe, para fins de estudo, educação e divertimento, testemunhos materiais do povo e seu meio ambiente". Dentro dessa perspectiva o Museu Histórico "Plínio Travassos dos Santos" e do Café "Cel. Francisco Schmidt", iniciaram em novembro de 2001, um Programa de Educação em Museus para atender à grande demanda de em média 3000 alunos por mês que visitam o complexo de 17000 m<sup>2</sup>.

Este programa estabeleceu parcerias com as universidades locais (USP/RP, Centro Universitário Barão de Mauá e Faculdades COC) e da região (UNESP – Franca), aliado ao CIEE (Centro de Integração Empresa Escola) de Ribeirão Preto, para desenvolver programas de estágio que introduzissem ações educativas dentro de seu espaço museológico, como a monitoria especializada para o público espontâneo e para o público que telefona para os Museus para agendar sua visita, com dia e hora marcados. Grande ênfase é dada às visitas agendadas, de alunos desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, tanto da rede pública como da iniciativa privada.

Para compor o roteiro da monitoria, foram desenvolvidos estudos sobre Ribeirão Preto, especialmente sobre a Fazenda Monte Alegre que hoje corresponde ao campus da USP/RP, elaboração de projetos de catalogação e documentação dos acervos, participação em Ciclos e Seminários sobre Museologia e de cursos de capacitação oferecidos pelos Museus. Os Cursos realizados nos anos de 2002 e 2003 foram ministrados por profissionais das áreas de restauração do DEMA/SP – Departamento Estadual de Museus e Arquivos –, do Museu Histórico Nacional do Rio de Janeiro e por historiadores do Museu Paulista da USP/SP.

## **2.Proposta de uma Educação Patrimonial e Ensino de História em Museus**

“Quando um professor decide levar seus alunos a um museu, sabe que terá que despender muita energia para isso, porque essa ação não se

---

<sup>1</sup> International Council of Museums – Conselho Internacional de Museus – instituição ligada a ONU.



resume apenas em uma “saída da escola”. Essa decisão é um ato de consciência, dedicação e generosidade. Levar estudantes aos museus é possibilitar que eles tenham contato com obras de arte originais e que conheçam parte de um patrimônio histórico, artístico e cultural de uma cidade, região ou nação. Tal decisão envolve não apenas o desejo de ampliar os conhecimentos sobre as coleções dos museus, mas também um empenho para uma série de tarefas trabalhosas que dependem do apoio da direção da escola, dos pais, das possibilidades do calendário escolar, dos recursos para o transporte, apenas para citar algumas delas.

Um museu, quando estabelece um programa educativo para o público escolar entende que este é um trabalho de parceria e que o bom desenvolvimento de uma visita depende do trabalho prévio em sala de aula que por sua vez depende do conhecimento que o professor tenha das atividades que o Museu possa lhe oferecer. Trata-se, portanto, de uma responsabilidade mútua, dividida entre o Museu e a Escola. Ao primeiro cabe oferecer informações, cursos de capacitação, empréstimo de materiais didáticos e instrumentos de avaliação. Ao segundo, cabe o trabalho de sala de aula, a participação e a cooperação na visita. E a ambos, cabe dividir os frutos dessa saborosa experiência.” (Grispun, XXIV Bienal de São Paulo, 1998)

A idealização do Projeto “Educação Patrimonial e Ensino de História em Museus” é o resultado de inúmeras discussões empreendidas entre a diretoria do Museu Histórico “Plínio Travassos dos Santos” e Museu do Café “Francisco Schmidt” com sua equipe de estagiários, durante os anos de 2001 até o início de 2004, a cerca do papel das monitorias especializadas nos Museus Brasileiros e do grande potencial sócio-educativo dos mesmos.

Um complexo de 17.000 m<sup>2</sup>, tombado pelo CONDEPHAAT em 1994, com dois Museus, um pavilhão, belvedere, dependências de funcionários e um jardim botânico e que recebe uma média de 36.000 alunos anualmente, nunca poderá deixar de prestigiar a rede de ensino da cidade de Ribeirão Preto e região com programas e projetos educacionais. Portanto, este Projeto tem como um de seus principais objetivos especializar a ação educativa da monitoria a estudantes do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ribeirão Preto e região norteando-a de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de História e integrar professores, alunos e Museus na concretização de ações que promovam a preservação da memória dos grupos sociais e do patrimônio histórico da cidade.

É importante ressaltar que a realização do Projeto somente foi possível mediante parceira com a Secretaria de Educação de Ribeirão Preto e, especificamente, com o Coordenador de História, Vasni de Almeida que se prontificou a executar todas as ações

relacionadas ao contato com as escolas, agendamento e viabilização da visita aos Museus e, através de parceria com a Secretaria de Cultura da cidade e, especificamente, com Lílian Rodrigues de Oliveira Rosa, atual diretora dos Museus e Coordenadora de Memória Cultural de Ribeirão Preto. Salienta-se que com o apoio e a colaboração destes dois profissionais é possível para a pesquisadora concluir o curso de História, uma vez que todo material resultante do Projeto será objeto de pesquisa de seu trabalho de conclusão de curso (TCC). Agradecimentos especiais destinam-se a todos os professores, coordenadores, diretores, pais e alunos que aceitaram participar desta ação educativa desenvolvida nos Museus e dessa forma contribuem para a renovação do ensino de História.

Como aluna do 4º ano do Curso de Licenciatura em História, contando com a experiência adquirida quando estagiária contratada para os Museus no período de março de 2002 a fevereiro de 2004, foi que se pensou na elaboração de um projeto de ação pedagógica, para o ensino de História em Museus, nos domínios da pesquisa-ação, na dimensão conscientizadora de Thiollent (1994) cuja estratégia metodológica tem como foco privilegiado a interação entre monitor/pesquisador, alunos dos ciclos III e IV do Ensino Fundamental, professores e Museus. Destaca-se, nessa iniciativa, uma oportunidade para que as Instituições Escola e Museu possam dialogar sobre questões ligadas à História, Memória e Ensino na perspectiva do conhecimento como construção, tendo na monitoria seu veículo didático pedagógico. Dentro dessa prerrogativa concebe-se a história como um processo agenciado pelos homens de todos os tempos e lugares, cujas experiências e ações acabaram por configurar os diversos grupos e sociedades, suas singularidades na maneira de pensar, de viver, de agir. Em sendo um processo, por isso dinâmico, ao se estudar uma determinada realidade social o que se busca é recuperar o movimento desse processo por intermédio dos testemunhos desta realidade (CABRINI, 1994).

Para ARAS&TEIXEIRA, um trabalho de ação educativa em museus tem como premissa que o processo de ensino e aprendizagem está centrado na interação entre aluno, monitor e objeto, onde não mais se privilegia o objeto em si, mas como suporte de memória e mediador de relações sociais. Frise-se, ademais, que a visita a um museu distingue-se como recurso didático atrativo, motivador que tem a propriedade de estimular o interesse e a participação dos alunos, por oportunizar o contato direto com documentos históricos “incentivando os estudantes a construírem suas próprias

observações, interrogações, indagações, explicações e sínteses para questões históricas” (BRASIL, 1998, p.90).

Lembrando oportunamente SANTOS,

A ação em museus não está vinculada somente às atividades programadas para alunos e professores, mas (...) deve ser buscada e entendida desde o momento em que estabelecemos o roteiro de uma exposição, apresentamos os objetos, elaboramos textos e etiquetas, que não devem ser responsáveis somente pela apresentação de um conteúdo que será mais um conteúdo acumulado, mas que devem suscitar a criatividade, o questionamento, a reflexão crítica e a busca de um novo fazer (apud BITTENCOURT, 1998, p.108).

Este projeto se diferencia do Programa de Educação realizado até então pelos Museus, quanto aos objetivos e procedimentos. O público alvo será alunos dos ciclos III e IV da Rede Municipal do Ensino Fundamental de Ribeirão Preto, respectivamente 5<sup>a</sup>/6<sup>a</sup> e 7<sup>a</sup>/8<sup>a</sup> séries e, a exploração dos acervos obedecerá a um roteiro de temas dentro dos Eixos Temáticos dos referidos ciclos: para o terceiro ciclo “História das relações sociais, da cultura e do trabalho” e para o quarto “História das representações e das relações de poder” (BRASIL, 1998). O processo ensino – aprendizagem sob a perspectiva temática, advoga a causa de “que o eixo temático liberta o ensino dos conteúdos fixos e que, qualquer tema possibilita a compreensão do passado, na sua totalidade” (SÃO PAULO, 1992, p.12). Por intermédio dos documentos e objetos encontrados nos museus torna-se mais fácil para o aluno dialogar com outras épocas e evidenciar a construção do passado pelo presente. Estes documentos e objetos possibilitam, aos estudantes, a percepção do intervalo entre diferentes momentos históricos, possibilitando a análise e reflexão do tempo, entendido como duração, pela comparação, a partir da identificação de mudanças e permanências no modo de vida das sociedades. Para Le Goff “a distinção entre passado e presente é um elemento essencial da concepção do tempo” (1996, p. 203). A proposta distingue-se por uma experiência didática comprometida com a renovação do ensino de História, experiência esta fundamentada nos princípios da Proposta Curricular para o ensino de História SP/92 e Parâmetros Curriculares Nacionais/98.

A seleção de uma bibliografia básica sobre o ensino de História recaiu sobre autores preocupados com a renovação do ensino de História, cujas discussões, a partir dos anos de 1980, culminaram com a publicação da Proposta Curricular para o Ensino

de História - 1º grau cuja concepção de História assenta-se na chamada História Nova e os princípios pedagógicos no construtivismo piagetiano.

### **3. Objetivos da Proposta**

De acordo com Cabrini (1994), é a partir da 5ª série que o aluno se inicia no estudo da História e assim, torna-se fundamental o fornecimento das bases de um raciocínio histórico, para serem supridas as dificuldades de generalizações e de abstração e sua dificuldade de recuo temporal. A autora afirma que as noções de tempo e espaço trabalhadas com o aluno devem estar ao seu alcance para lhe permitir superar estas dificuldades. Ou seja, o aluno ao iniciar a construção de conhecimentos históricos deve trabalhar em conjunto à noção de tempo e espaço, o seu próprio conhecimento e experiência de vida. Portanto, tratar um conteúdo vinculado à realidade do aluno permite obter conhecimento concreto de seu objeto de estudo que no contexto deste projeto seria para os alunos dos ciclos III e IV o próprio acervo dos Museus trabalhados por meio da ação pedagógica da monitoria. Neste sentido, destacam-se os seguintes objetivos deste projeto:

1. Despertar nos alunos do Ensino Fundamental dos ciclos III e IV através da monitoria, a condição de agentes ativos do processo de construção do conhecimento histórico.

Exalta-se a importância deste objetivo nas questões relativas à renovação do ensino de História, ao entendermos que para o aluno ter noção do processo de construção do conhecimento histórico e de sua própria participação nele é necessário contextualizar as ações dos sujeitos em diferentes espaços de ação no cotidiano em suas esferas públicas e privadas e nas suas múltiplas dimensões (econômica, política, social e cultura). (PCNEM, 2002)

2. Trabalhar as dificuldades dos alunos em abstrair noções de tempo e espaço por meio da monitoria com a apresentação de temas correspondentes aos ciclos III e IV do Ensino Fundamental. A monitoria utilizará a materialidade do acervo dos museus como forma de construção do conhecimento histórico na perspectiva da relação presente-passado em paralelo à realidade cultural e social do aluno.

As dificuldades de abstração das noções de tempo e espaço devem ser trabalhadas também na elaboração de uma carta escrita pelos alunos relatando a

experiência de sua visita aos Museus, pois se deve fazer recordar da importância do acervo de um Museu como suporte da Memória.

3. Suscitar aos professores e alunos o debate sobre o processo de preservação da memória dos grupos sociais e do patrimônio histórico cultural de Ribeirão Preto e o papel da monitoria em Museus como catalisadora desta preservação. Destaca-se a importância da preservação do patrimônio da cidade como forma de se preservar a sua própria Memória e História;

4. Desenvolver uma política de ação educativa que comunique as atividades e gestões museológicas do Museu Histórico e do Café e principalmente, deixe de apresentá-los como museus estáticos e ‘depósitos de velharias’ integrando-os na proposta de uma nova Museologia que desmistifica esta visão de museu e que os apresente como espaço para desenvolvimento de ações educativas;

5. Estabelecer por intermédio das monitorias, um diálogo entre Museu e Ensino Fundamental que recrie as relações entre Escola (professor e aluno), Universidade (conhecimento histórico por ela produzido) e a potencialidade educativa dos museus brasileiros, em especial os de Ribeirão Preto;

6. Envolver os professores dos grupos nos desdobramentos da visita e nos trabalhos a serem desenvolvidos em sala de aula, como forma de aprimoramento da monitoria.

#### **4. Execução do Projeto**

Este projeto foi realizado no Museu Histórico “Plínio Travassos dos Santos” e do Café “Cel Francisco Schmidt” na cidade de Ribeirão Preto em parceria com a Secretaria Municipal de Educação da cidade. O atendimento foi fornecido através de uma visita monitorada pelo pesquisador ao público escolar do Ensino Fundamental dos ciclos III e IV. O projeto teve inicialmente três etapas:

1º Agendamento da escola: após contato com a Secretaria Municipal de Educação de Ribeirão Preto para apresentação do projeto foi feito o agendamento da escola por intermédio de seu/sua professor(a) pedagógico(a) com indicação deste para os professores de História responsáveis no acompanhamento da escola. No agendamento consta a série do ciclo (5ª à 8ª), a quantidade de alunos (máximo 60 alunos) e o dia e hora a visitação.

2º Material Educativo: o pesquisador deve enviar por intermédio da Secretaria de Educação um guia educativo sobre os Museus destinado ao(s) professor(es) responsável(is) pelos grupos agendados para as visitas. Este guia, de confecção do próprio pesquisador, contém orientações sobre como proceder na visita e informações sobre os Museus. Seu objetivo é preparar professores e alunos antes da monitoria e principalmente, esclarecer o professor sobre a natureza do projeto no qual sua Escola participará. Consta neste guia também, a forma de análise dos resultados, pois o pesquisador depende do auxílio do professor para a realização de uma atividade em sala de aula (confecção de uma carta), após a visita nos Museus.

3º Monitoria: o pesquisador, que é o próprio monitor, é o responsável pela recepção do(s) professor(es) e alunos nos museus Histórico e do Café, bem como da monitoria. Os Museus em questão oferecem larga possibilidade de trabalhar-se os temas relativos aos Ciclos III e IV do Ensino Fundamental, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais<sup>2</sup> sem a necessidade de uma divisão específica dos conteúdos da monitoria para cada ciclo, dado a própria natureza dos eixos temáticos, mas sim, uma adaptação da linguagem de acordo com a abordagem, abrangência e profundidade.

No Museu Histórico foram privilegiados temas relativos às relações sócio-culturais entre diversos grupos, principalmente estabelecidas por intermédio do café produzido em Ribeirão Preto e região em consonância com o Brasil e o mundo, cultura e trabalho, meio ambiente, o processo da urbanização e modernização e suas conseqüências, a questão da preservação de bens históricos que resgatam a memória de uma cidade ou nação.

Para o Museu do Café, o roteiro da monitoria leva o aluno a refletir sobre o desenvolvimento tecnológico da produção agrícola cafeeira, principalmente no que diz respeito ao maquinário e para uma compreensão de como as relações de trabalho estabelecidas na Antiga Fazenda Monte Alegre – como o colonato – e as relações trabalhistas empreendidas atualmente na agricultura de Ribeirão Preto e região – como, por exemplo, o trabalho nos canaviais –, podem contribuir para o entendimento da formação de nações e povos, lutas e conquista de cidadania, relacionando sempre o

---

<sup>2</sup> Para o ciclo III destaca-se o seguinte Eixo –Temático: História das relações sociais, da cultura e do trabalho” que se desdobra nos dois subtemas “As relações sociais e a natureza” e “As relações de trabalho”; para o ciclo IV destaca-se o Eixo –Temático: “ História das representações e das relações de poder” que se desdobra nos dois subtemas: “ Nações, povos, lutas, guerras e revoluções “ e “ Cidadania e cultura no muno contemporâneo” ( BRASIL, 1998).

espaço e o tempo em quatro possibilidades: o aqui – agora, o agora – outro lugar, o aqui – antigamente e outro tempo – em outro lugar (CABRINI, 1994, p. 40).

Inicialmente os alunos foram estimulados a falarem sobre suas concepções de História (o que é, por quê e para quê aprender História) e sobre o conceito que têm de Museu e a tocar em determinados objetos desmistificando a idéia de museu estático e intocável e representativo de uma “história antiga” e desinteressante. O pesquisador aborda aspectos da realidade mais próxima do aluno, buscando-se relacionar a realidade dos mesmos – cultural e social – com o acervo dos museus tendo-se em pauta os princípios didáticos metodológicos assentes nos PCNs de História.

O projeto, portanto, baseia-se em uma pesquisa-ação (THIOLLENT, 1994) cujo objeto central é a ação pedagógica e educativa da monitoria nos Museus envolvendo professores e alunos do Ensino Fundamental, na plataforma do conhecimento como processo, como construção. Daí, ter-se em conta, a importância no tratamento das questões relativas ao processo ensino - aprendizagem. Tem-se no acervo, fontes e documentos, materiais e recursos didáticos que oferecem larga possibilidade de trabalho que permitem a compreensão da construção da memória e sua representação no momento presente.

Foi imprescindível a utilização de gravador para que todas as monitorias realizadas fossem transcritas, sendo o motivo de tal procedimento a obtenção, na íntegra, da dinâmica de interação entre monitor/pesquisador e alunos, evitando-se assim, a perda de informações trocadas durante a monitoria, bem como das questões levantadas pelos visitantes. Ressalta-se também a importância da gravação das monitorias para uma maior precisão na comparação entre o conteúdo destas e as cartas dos alunos. A comparação apresenta-se como uma forma de análise dos resultados obtidos com a ação pedagógica da monitoria e a confecção da carta pelos alunos, ou seja, buscar-se-á estabelecer um paralelo entre o pensamento dos alunos, antes e o depois da ação pedagógica.

Além de gravação, o desenvolvimento de um relatório/ficha foi feito pelo pesquisador a cada grupo monitorado para se ter um controle qualitativo do desenvolvimento das monitorias e, constar observações sobre as perguntas mais recorrentes de alunos e professores, comentários dos mesmos e comentários do monitor sobre as facilidades e dificuldades do desenvolvimento da monitoria. Registrou-se também informações como o dia e hora da visita, nome da escola, nome do(s) responsável(eis), número de alunos que participaram da ação educativa, série do Ensino

Fundamental e horário de permanência nos Museus. A elaboração das cartas, dos relatórios/fichas e das gravações das monitorias salienta-se, portanto, pela importância destes instrumentos como subsídios da pesquisa para a elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso da pesquisadora-discente.

## **5. Forma de análise dos resultados**

A análise dos resultados, ainda em andamento, da monitoria como ação pedagógica será feita em comparação com uma carta escrita por cada aluno relatando a sua visita. De acordo com Chizzotti (1991), esta carta se caracteriza como um estudo de caso sobre os Museus uma vez que possui um caráter de relatório ordenado e crítico de uma experiência. Acredita-se que a monitoria e as cartas apresentam-se como uma forma de leitura da situação do ensino de História.

Os responsáveis pelo grupo que acompanharam os alunos foram orientados em um guia educativo sobre os procedimentos de como a carta deve ser postada, o destinatário (para a pesquisadora, aos cuidados dos Museus) e a forma de confecção do relato. Este guia educativo enviado aos professores antes da visita aos Museus explica o projeto e assim, os responsáveis pelo grupo de estudantes os assessoraram na elaboração da carta que deve conter as impressões dos alunos relacionadas à capacidade de identificação dos dois Museus, à caracterização (escultura, pintura, mobiliário etc) e descrição dos objetos trabalhados na monitoria que, dentro dos temas selecionados, despertaram maior interesse e representatividade e à ordenação e comparação do tempo e espaço (ex. o ontem – Fazenda e o hoje – Museu). Foi informado também ao professor que leve o aluno a interrogar o objeto-testemunho, na relação presente-passado, a partir de questões colocadas sobre o presente.

A carta do aluno servirá como meio de comparação com o conteúdo da monitoria e dessa forma diagnosticar como os alunos dos ciclos III e IV (ou seja, das 5<sup>a</sup> às 8<sup>a</sup> séries) constroem, organizam e elaboram conhecimentos históricos obtidos através da visita monitorada nos Museus, dos conteúdos aprendidos em sala de aula e de sua própria realidade. Uma vez que a monitoria servirá para despertar nos alunos a condição de agentes ativos do processo de construção do conhecimento histórico e trabalhar as suas dificuldades em abstrair noções de tempo e espaço, a carta também servirá como auxílio nestes objetivos.



Ao professor foi solicitada a elaboração de um relatório sobre a visita expondo sua opinião sobre a maneira pela qual os temas da monitoria foram apresentados e trabalhados pelo pesquisador e em que medida corresponde aos conteúdos trabalhados em sala de aula. A importância desse relatório consiste em um método de aperfeiçoamento da monitoria como ação pedagógica e um meio de envolver o professor nos desdobramentos desta própria ação. Em seguida à execução do cronograma de monitorias, realizar-se-á um mini-curso de finalização para os professores participantes prevista para outubro de 2004, com o objetivo de debater sobre a memória e patrimônio da cidade e a própria monitoria e, apresentar os resultados da pesquisa. A análise dos resultados do Projeto de “Ensino de História em Museus” que é o próprio trabalho de conclusão de curso da discente será destinado à Secretaria Municipal de Educação de Ribeirão Preto, à Diretoria Regional da mesma e aos professores envolvidos.

## **Bibliografia**

- ARAS, Lina Maria Brandão & TEIXEIRA, Maria das Graças Souza. Os museus o e ensino de História. In: [www.ufop.br/ichs/perspectivas/anais/GT1603.htm](http://www.ufop.br/ichs/perspectivas/anais/GT1603.htm)
- BITTENCOURT, Circe (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1998.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História**. 5ª a 8ª Serie. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História**. Ensino Médio. Brasília: MEC/SEF, 2002.
- CABRINI, Conceição et. al. **O ensino de História: revisão urgente**. 5 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.
- DAVID, Célia Maria. **Mudanças e resistências que permeiam o processo de ensino aprendizagem em História: uma revisão historiográfica e pedagógica no ensino público fundamental de Franca**. Franca: Unesp, 2001.
- FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História: experiência, reflexões e aprendizados**. Campinas: Papyrus, 2003.

GRISPUN, Denise. **Museu e Escola: uma parceria frutífera**. XXIV Bienal de São Paulo, 1998.

LE GOFF, Jacques. **A história nova**. Trad. de Eduardo Brandão. 3ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

\_\_\_\_\_. **História e memória** Trad. Bernardo Leitão et.al. Campinas, Ed.da Unicamp, 1996.

SÃO PAULO.SE/CENP. **Proposta Curricular para o ensino de História**, 1º Grau. São Paulo: SE/CENP,1992.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa - Ação**. 6.ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1994.

## APROPRIAÇÕES DO CONSTRUTIVISMO EM ARTIGOS SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA<sup>1</sup>

André Victor Cavalcanti Seal da Cunha

CE/UFPE

andrevseal@yahoo.com.br

Vemos desde os anos de 1980, presentes em revistas especializadas, em artigos, em publicações sobre o ensino de História, diversas propostas para a aplicação de novos métodos, de novas técnicas e estratégias de ensinamentos; para a utilização de novos recursos didáticos. Segundo Bittencourt, estamos vivendo um momento importante, peculiar, da História do Ensino de História, no qual “conteúdos e métodos estão sendo reelaborados conjuntamente” (1998, 12).

Desta forma, acreditamos que os últimos vinte anos podem ser caracterizados como um período de busca por um “novo ensino de História”. Concomitantemente vemos no Brasil a chegada do Construtivismo. Existem várias definições para o vocábulo “construtivismo” pois hoje esta é uma palavra polissêmica (Coll, 1997-a, 136). Aqui, estamos considerando o Construtivismo como um ideário pedagógico surgido a partir de diversas teorias do campo da psicologia cognitiva, que apesar da presença de elementos dispares, guardam princípios explicativos básicos em comum. No que se refere a teorias globais do desenvolvimento e da aprendizagem, três autores representam bastiões da perspectiva construtivista, são eles: Piaget, Vygotsky e Ausubel. As teorias por eles formuladas proporcionaram a criação de uma nova concepção do processo ensino-aprendizagem, fincada na atividade construtiva do aluno, fornecendo elementos para a análise das situações educativas, sendo um instrumento bastante útil na tomada de decisões frente ao “planejamento, aplicação e avaliação do ensino” (Coll & Solé, 1996, 10).

Nossas preocupações neste artigo voltam-se para procurar compreender as apropriações do construtivismo presentes nesse movimento de renovação do ensino de História. Para tanto, analisamos artigos publicados em congressos, revistas e obras específicas. Nosso passo inicial foi realizar uma “pesquisa bibliográfica”, buscando identificar textos dessa área de conhecimento em que constassem propostas para o

---

<sup>1</sup> Este texto foi produzido sob a orientação do Prof. Dr. *José Batista Neto* – CE / UFPE.

ensino de História. Das obras encontradas foram selecionados seis (6) textos para a análise. Como critérios para esse processo seletivo adotamos: a abrangência das publicações, dando prioridade às de caráter nacional; o número de citações dos referidos textos encontradas em outras obras; a data da publicação, procurando promover uma distribuição equilibrada no corte temporal adotado para proporcionar uma certa visão panorâmica do período.

Para análise, os textos foram aglutinados em dois seguimentos de caráter cronológico. O primeiro seguimento refere-se aos artigos publicados no período entre a segunda metade da década de 1980 até meados dos anos 90. O segundo momento, abrangendo o período de 1995 a 2002. Essa periodização foi definida por relacionar-se a duas “ondas” construtivistas de penetração no campo Educacional brasileiro, uma de matriz quase exclusivamente piagetiana e a segunda mais eclética, trazendo também a presença de outras teorias psicológicas de base construtivista, marcadamente a matriz Vygotskyana.

Elegemos para o tratamento dos dados, algumas categorias que foram para nós preciosos instrumentos epistemológicos, tendo como referência a nossa pergunta: qual apropriação do construtivismo presente nos artigos sobre o ensino de História? Nos textos em que identificamos a presença de elementos reveladores, tais como, idéias-força do construtivismo, ou conceitos pertencentes à determinada teoria construtivista de referência, consideramos como caracterizando uma apropriação “implícita”. Os artigos em que encontramos nas referências bibliográficas obras relacionadas ao construtivismo, bem como citações literais no corpo do texto, foram considerados como pertencentes a categoria da apropriação “explícitas”.

### **Primeiro Momento: o Construtivismo entra em cena**

Para dar início às reflexões, analisamos um artigo publicado na Revista Brasileira de História, vinculada a ANPUH Nacional (1986-1987). O texto se propõe a apresentar os fundamentos da Proposta Curricular elaborada para o ensino de História do 1º Grau. Trata-se de uma proposta de Ensino temático, procurando romper com a linearidade e a estruturação etapista da historiografia de inspiração positivista (Carvalho, 1986-1987). Com a “consistência” diferente dos relatos, encontramos a presença do recurso à fundamentação teórica para dar densidade e autoridade à reflexão. A fonte privilegiada para tal estratégia foi a teoria da História. Entretanto, elementos do

construtivismo foram detectados. Os alunos são apresentados como “sujeitos da aprendizagem”, “sujeitos do conhecimento”. Esta, segundo Coll, é a idéia-força construtivista provavelmente mais poderosa, “*que se refere à importância da atividade mental construtiva das pessoas nos processos de aquisição do conhecimento*”; transplantada para o campo educacional, ela “*ressalta a contribuição construtiva realizada pelo aluno ao próprio processo de aprendizagem*” (1997-a, 144-145). Consideramos que no artigo, ocorrendo apenas à referência ao princípio teórico, está caracterizada uma apropriação implícita tênue, apesar de já atestar uma adesão. Como nas Propostas Curriculares de meados dos anos 80 a meados dos anos 90, analisadas por Bittencourt “*o discurso das teorias construtivistas está presente, ainda que não estejam aprofundadas as bases epistemológicas que as sustentam, limitando-se a considerar o aluno como sujeito do conhecimento e valorizando, como princípio, o saber desse aluno*” (s/d, 152).

Para continuar a análise, selecionamos o texto “Reflexões Sobre a Prática Diária no Ensino de História”. Esse artigo foi fruto da experiência de um grupo de estudo sobre o ensino de história, formado por professores, na época, dos três “graus” de ensino. Traz uma parte introdutória redigida pela professora Helenice Ciampi da PUC/SP, na qual se propõem explicitar os princípios norteadores da prática pedagógica dos integrantes do grupo. A seguir são anexados vários relatos de experiência dos professores que participam da equipe (Gagliard, 1989-1990).

Já no resumo, apresentado no frontispício do texto, vemos a perspectiva do ensino-aprendizagem como sendo um processo centrado no aluno (Gagliard, 1989-1990, 143). Na análise percebemos uma certa continuidade na perspectiva do texto anterior, com apropriações implícitas, sem um aprofundamento nas questões teóricas da Psicologia Cognitiva. No entanto, vemos que, no texto introdutório, as marcas reveladoras das apropriações são muito mais constantes, ou seja, apresentam um nível quantitativamente superior.

No item “A Experiência do Aluno e Sua Expressão”, encontramos a presença da idéia-força já referida, colocando o aluno na centralidade do processo ensino-aprendizagem, a partir da perspectiva de ser este aluno um sujeito do conhecimento, do “seu pensamento e da História” (ibidem, 151). Agregada à idéia-força do aluno como sujeito cognitivo, vemos a perspectiva da valorização da experiência cotidiana dos educandos: “o aluno como agente capaz de propor questões ou dispor de conhecimento a partir de sua própria experiência” (1989-1990,148). Essa perspectiva nos parece uma

elaboração específica do campo da reflexão sobre o ensino de História. Nos relatos de experiência ela é bastante recorrente. Em diversos momentos os professores, sempre a partir da concepção dos alunos como “agentes do conhecimento” (1989-1990, 156), buscam valorizar a experiência cotidiana dos educandos, apresentando-a como ponto de partida para a aprendizagem: “A experiência de vida do aluno foi sempre tomada como primeiro referencial para as discussões” (1989-1990, 178).

Acreditamos na especificidade conceitual desta criação, porque me parece que ela foi engendrada a partir da confluência dos referenciais teóricos do Construtivismo e da chamada Nova História. No ideário pedagógico construtivista, vemos a valorização dos conhecimentos anteriores dos alunos para o processo da aprendizagem. São os chamados conhecimentos prévios, que precisam ser mobilizados para que, a partir deles, ocorra a construção de um novo conhecimento (Miras, s/d, 60-61). Vale a ênfase de que essa “idéia-força” representa uma provável apropriação da teoria piagetiana, bastante divulgada no período.

Essa perspectiva construtivista de valorização dos conhecimentos prévios, formados, muitas vezes, a partir da experiência cotidiana do aluno, vem de encontro aos postulados do paradigma da Escola de Annales, principalmente à sua terceira geração, que continuando uma associação com as Ciências Sociais, e mais especificamente a Antropologia, vão buscar estudar a História do cotidiano, das mentalidades e da vida privada. O resultado me parece perceptível, foi à construção no campo do ensino de História de uma idéia-força, que vai nortear o trabalho pedagógico dessa disciplina no âmbito escolar: o ensino de História deve partir da realidade do aluno, de seu cotidiano, de sua experiência de vida.

### **Segundo Momento: Diversificação de matrizes**

Na análise do segundo momento de apropriações, percebemos construções mais ricas, diversas, plurais. A matriz piagetiana permanece presente, mas divide a cena com a matriz vigotskyana. As referências deixam de ser implícitas, desempenhando um outro papel nos materiais analisados. O primeiro texto desse segmento, por nós examinado, foi intitulado “Reconstruindo a História a partir do Imaginário do Aluno”, de autoria do professor Ubiratan Rocha (1996). Esta teve uma abrangência de caráter nacional e seu impacto advém da sua grande circulação.

Já no título encontramos elementos reveladores de uma certa apropriação construtivista, que será claramente identificável no corpo do texto. Rocha também manifesta a adesão ao princípio básico do aluno como “sujeito da aprendizagem” (1996, 50). No texto, é objetivado um ensino de História que “permita ao aluno construir instrumentos teóricos tais que lhe possibilitem uma leitura crescentemente objetiva da realidade social” (1996, 51). No decorrer, Rocha explicita sua posição, advogando um ensino de História que possibilite a “aquisição das estruturas mentais que permitissem à população desenvolver análises críticas da realidade social”. Esta nos pareceu uma adequação da perspectiva piagetiana do desenvolvimento das estruturas lógico-matemáticas para o campo das relações sociais. Adiante, o autor volta a explicitar elementos do construtivismo piagetiano, quando afirma que o conhecimento é produzido mediante ação do sujeito sobre o objeto. Esta é uma outra idéia-força, princípio básico da epistemologia genética (Ferreiro, 2001, 116).

Um novo elemento se revela quando Rocha, comentando sobre a aprendizagem dos conceitos complexos das Ciências Sociais, propõe o ensino como um ambiente que permitirá a construção “de pontes” entre os significados que o aluno já possui e o conceito científico de maior abstração. Começa a se delinear uma certa apropriação eclética, com a presença de diversas teorias psicológicas construtivistas de referência. Neste caso, nos parece que Rocha se apropria da perspectiva vigotskyana da relação entre os chamados conceitos espontâneos e os conceitos científicos. Para Vygotsky, os conceitos espontâneos são aqueles formados na relação do sujeito com o ambiente cultural extra-escolar, são formulações de menor densidade. Já os conceitos científicos, adquiridos via instrução, mais complexos, são considerados os conceitos verdadeiros. O desenvolvimento de ambos ocorreria por caminhos opostos: enquanto os conceitos espontâneos se desenvolveriam de maneira ascendente, os seus correlatos científicos se aprenderia de maneira descendente (Pozo, 2002, 202).

A seguir, Rocha dá mostras de sua formulação sincrética quando em parágrafos encadeados apresenta elementos das três teorias gerais do desenvolvimento e da aprendizagem, se referindo às “trocas dialéticas entre o aluno, sujeito do conhecimento, e o objeto a ser conhecido”, postulado já comentado da epistemologia genética. Logo em seguida refere-se a “conteúdos significativos”, remetendo assim ao conceito ausubeliano de aprendizagem significativa, na qual a aprendizagem só é realmente substantiva se o aluno relaciona o conteúdo aprendido àqueles outros que ele já sabia anteriormente (Ronca, 1980, 61). Na mesma frase chama os conteúdos anteriores do

aluno de “conceitos espontâneos”, concepção já comentada da obra vigotskyana. Consideramos que esse artigo é caracterizado dentro de uma perspectiva pouco comum, pois apesar da consistência de suas apropriações, ele não refere-se, explicitamente, no corpo do artigo, a autores ou teóricos construtivistas. Não obstante, nas referências bibliográficas estão explicitados autores como Freitag, Piaget e Vygotsky. Acreditamos, desta forma, que sua apropriação torna-se explícita, porém o recurso ao campo da Psicologia Cognitiva de referência Construtivista ocorre para alimentar seu discurso de elementos justificadores, mas a omissão dos autores poderia refletir uma estratégia de recurso à autoridade de forma indireta.

Um outro texto selecionado foi o da professora Marília Beatriz de Azevedo Cruz (1996). Recebeu o título de “O Ensino de História no Contexto das Transições Paradigmáticas da História e da educação”. Nele encontramos a primeira apropriação explícita com uso direto das teorias construtivistas como recurso para a fundamentação e justificação da proposta de ensino. É interessante perceber que neste artigo, contrariamente ao de Rocha, há a referência explícita com o uso dos nomes dos pesquisadores no corpo do texto. Contraditoriamente, o artigo apresenta uma menor densidade e menos aprofundamento no que tange às teorias construtivistas. Os elementos característicos do construtivismo só aparecem na conclusão do artigo. Esse tipo de uso nos parece caracterizar uma estratégia de recurso à autoridade, visando talvez dar credibilidade à proposta elaborada apenas com a citação superficial e reducionista de nomes, expressões técnicas e conceitos de um campo com maior “cientificidade”.

O texto de Cruz também apresenta elementos marcadamente ecléticos. Afirma que as novas concepções de ensino estão fundamentadas nas teorias de Piaget e Vygotsky, o que já dá mostras da não percepção das especificidades, dos elementos contraditórios, apesar dos pontos em comum, das produções referidas. Este ecletismo é o caso clássico referido por Coll das relações entre Psicologia Cognitiva e o campo educacional (Coll, 1997-a, 135). Continuando seu raciocínio, a autora conclui que a concepção construtivista aponta o caminho para “um ensino que estimule um desenvolvimento cognitivo dos alunos em direção a níveis qualitativamente superiores”. Essa é uma perspectiva defendida por certa ortodoxia piagetiana, bastante criticada atualmente no campo da Psicologia Educacional. Segundo a qual o ensino na educação escolar não deve ser confundido com desenvolvimento das estruturas operatórias. O processo de desenvolvimento cognitivo tem sua gênese espontânea, dando-se a partir



das relações do sujeito com os objetos. Já o processo educativo formal é uma atividade necessariamente intencional. Por outro lado, reduzir as finalidades da educação ao desenvolvimento de esquemas lógico-matemáticos é, no mínimo, ignorar outros importantes aspectos do ato educativo como, por exemplo, a transmissão cultural (Coll, 1987, 178).

Na continuação, Cruz dá bastante ênfase à contribuição de Vygotsky ao ensino de História. No parágrafo, ela faz uso das concepções de conceitos espontâneos e conceitos científicos, não referindo-se a outros elementos da obra do psicólogo Russo, como a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). A autora afirma que Vygotsky “já se constitui numa referência para renovação do ensino de História” (Cruz, 1996, 75), podendo sua produção ser considerada “uma verdadeira revolução paradigmática, pois cria um novo modelo de ensino no qual já não cabem os nome e datas para serem decorados...” (Cruz, 1996, 75). Ora, esta referência à contribuição vigotskyana nos parece bastante exagerada, ela seria utilizada seguindo o esquema da fundamentação e autoridade, justificando um novo ensino de História para leitores que nem sempre conheceriam em profundidade as teorias de referência.

O terceiro artigo deste segmento a ser analisado foi o da professora Maria Auxiliadora Schmidt, intitulado “A Formação do Professor de História e o Cotidiano da Sala de Aula” (1998). Nele, não encontramos elementos explícitos da apropriação de conceitos das teorias psicológicas globais de referência, apenas o uso implícito de idéias-força. O campo de cientificidade estruturador de seu discurso é a teoria da História e o conceito com maior relação ao campo educacional utilizado por ela é o da Transposição Didática. Não obstante, no corpo do texto e nas referências bibliográficas encontramos a presença de diversos autores da didática do ensino de História, portanto, associados à didática de conteúdos específicos. Alguns deles são conhecidos autores da Psicologia Educacional como Jésus Domingues e Mário Carretero. Esta presença nos parece um avanço importante, pois para “pôr em prática uma didática construtivista é indispensável estudarmos os processos construtivos dos saberes escolares no contexto escolar. Examinar os obstáculos epistemológicos que o aprendiz tem que superar ao adquirir cada saber de cada área curricular” (Morais, 1996, 9).

O último artigo alvo de nossa reflexão é de autoria do professor José Alberto Baldissera, recebeu o título de “Conhecimento, Conceitos, Aprendizagem e História” (2002). Este texto apresenta uma adesão extremamente explícita ao construtivismo. Já no início o autor anuncia sua fundamentação nas teorias de Piaget, Vygotsky e Ausubel,

citando literalmente o nome dos três pesquisadores. Todo o corpo do texto é um verdadeiro desfile de autores da Psicologia cognitiva, bem como outros, da psicologia educacional, como Coll e Carretero. Baldissera, em seu trabalho, produz uma síntese bastante amarrada, estruturada, das teorias de referência. Com relação à obra piagetiana apresenta tantos aspectos estruturais, que se referem aos estágios de desenvolvimento, quanto aos aspectos funcionais, relacionados aos processos de equilíbrio, assimilação, acomodação (Coll, 1987, 192). No caso de Vygotsky foram trabalhados os aspectos mais conhecidos de sua teoria (a ZDP, conceitos espontâneos, conceitos científicos). Não obstante, no que se refere a relacionar essas teorias às problemáticas específicas do ensino de História, o artigo parece deixar muito a desejar. Quando, nos poucos momentos, o autor refere-se a esse campo específico, recorre à suas experiências pessoais enquanto docente, caindo em um ativismo truculento, ou fazendo uso de argumentos empíricos. Só quando trata da aprendizagem de conceitos é que ele volta o foco para os conceitos históricos.

Este texto me parece um bom exemplo do que Coll chama de solução eclética, com seus princípios da hierarquia epistemológica e do reducionismo psicológico. Esta se caracteriza por utilizar diversos elementos das variadas teorias de referência sem perceber as especificidades e até mesmo o antagonismo existente entre essas produções. Consideram as relações entre a Psicologia e a teoria e prática educativa de um ponto de vista hierárquico, no qual o campo psicológico dita prescrições, a partir de uma lógica unidimensional, para serem colocadas em prática no campo educativo. Vale salientar que o mesmo autor propõe a superação dessas relações, a partir da introdução de um elemento mediador entre os dois campos, que seria a percepção da natureza e função da educação escolar (Coll, 1997-a, 145-148).

### **Nota conclusiva**

Nessa pesquisa descobrimos um espectro com variados níveis de apropriação. Nos pareceu que estas, em certa medida, seguiam o movimento geral da apropriação do construtivismo no campo educacional. No início dos anos 80, com a presença, ainda insipiente, do construtivismo no ideário pedagógico brasileiro, os artigos não apresentaram apropriações. A partir de meados da década referida, e caminhando para os anos 90, quando ocorrem as primeiras “modas construtivistas”, o campo do ensino de História reflete apropriações implícitas e pouco fundamentadas. Nos anos 90, a

consolidação do construtivismo no campo educacional brasileiro, vemos referências em maior profundidade, bem como citações expressivas de Vygotsky.

As reflexões realizadas neste artigo apontam para a necessidade dos pesquisadores do ensino de História, a partir de seus referenciais específicos, aprofundarem o diálogo com os campos da Pedagogia, da Didática, da Psicologia Cognitiva e educacional. Talvez um bom indicativo seja a área promissora, e ainda pouco explorada, da Didática do Ensino de História.

## **Bibliografia**

BALDISSERA, José Alberto. *Conhecimento, Conceitos, Aprendizagem e História*. In CORSETTI, Berenice et all (org). *Ensino de História: formação de professores e cotidiano escolar*. Porto Alegre, editora Est, 2002.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Propostas Curriculares de História: continuidades e transformações*. In BARRETO, Elba Siqueira de Sá. *O Currículo do Ensino Fundamental para as Escolas Brasileiras*. São Paulo, autores associados, s/d.

CARVALHO, A. M. M et all. *Aprender quais Histórias*, In SILVA, Marcos A. da (Org.). *Revista Brasileira de História*. São Paulo, Marco Zero-ANPUH, Setembro, 1986-1987.

COLL, César. *As Contribuições da Psicologia para a Educação: teoria genética e aprendizagem escolar*. In LEITE, Luci Banks at all. *Piaget e a Escola de Genebra*. São Paulo, Editora Cortez, 1987.

\_\_\_\_ & Solé. *O Construtivismo na Sala de Aula*. 6<sup>o</sup> Edição, Editora Ática, São Paulo, 1996.

\_\_\_\_, César. *Construtivismo e Educação Escolar: nem sempre falamos da mesma coisa e nem sempre fazemos da mesma perspectiva epistemológica*. 1997-a.

\_\_\_\_, César. *Piaget, O Construtivismo e a Educação Escolar: onde está o fio condutor?* s/d-b.

CRUZ, Marília Beatriz Azevedo. *O Ensino de História no Contexto das Transições Paradigmáticas da História e da Educação*. In. NIKITIUK, Sônia (org.). *Repensando o Ensino de História*. São Paulo, Cortez, 1996.

FERREIRO, Emilia. *Atualidade de Jean Piaget*. São Paulo, Artmed, 2001.

- GAGLIARD, Célia Morato et all. *Reflexões sobre a Prática Diária no Ensino de História*. In SILVA, Marcos Antônio. *História em Quadro Negro: escola, ensino e aprendizagem*. São Paulo, Marco Zero, 1989/1990.
- MIRAS, M. *um Ponto de Partida para a Aprendizagem de Novos Conteúdos: os conhecimentos prévios*. In SOLÉ, Isabel et all. *O Construtivismo na Sala de Aula*. 6º Edição, Editora Ática, São Paulo, 1996.
- MORAIS, Artur Gomes de. *Construtivismo, Produção do conhecimento e Educação escolar: questionando modismos, assumindo problemas*. Mynes, 1996.
- POZO, Juan Ignacio. *Teorias Cognitivas da Aprendizagem*. Porto Alegre, Artmed, 2002.
- REIS, José Carlos. *A História, entre a Filosofia e a Ciência*. São Paulo, Ática, 1996.
- ROCHA, Ubiratan. *Reconstruindo a História a partir do Imaginário do aluno*. In NIKITIUK, Sônia (org.). *Repensando o Ensino de História*. São Paulo, Cortez, 1996.
- RONCA, Antônio Carlos Caruso. *O Modelo de Ensino de David Ausubel*. In PENTEADO, W.A. *Psicologia e Ensino*. São Paulo, editora Papelivros, 1980.
- ROSA, Zita de Paula. *Um bom começo...*, In SILVA, Marcos A. da (Org.). *Repensando a História*. 2º Edição. São Paulo, Marco Zero-ANPUH, 1984.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora. *A Formação do Professor de História E o Cotidiano da Sala de Aula*. In BITTENCOURT, Circe et all (org.), *O Saber Histórico na Sala de Aula*. São Paulo, Contexto, 1998.

## QUANDO A CASA VIRA ESCOLA: A MODERNIDADE PEDAGÓGICA NO BRASIL

Clarice Nunes\*

### Falar da educação, falando da escola

Hoje, quando andamos nas ruas dos grandes centros urbanos não temos dificuldade em identificar os prédios escolares. E se nos internarmos em plena selva amazônica? Mariano Narodowski abre seu livro *Infância e Poder: a conformação da pedagogia moderna* (2001) fazendo a descrição de uma escola rural situada em uma clareira em plena selva no estado do Acre, na fronteira do Brasil com a Bolívia e o Peru. O que ele descreve? Um prédio de madeira sem paredes, com oito pilares de madeira distribuídos numa área retangular, sustentando um teto de folhas de palmeira apoiado por uma estrutura de bambu. Através dos pilares podem-se ver os bancos acomodados em fileiras, um atrás do outro, os alunos sentados em duplas olhando para a frente onde permanece uma professora ao lado de um quadro negro, de uma mesa e uma cadeira. Para além do sentimento de desolação que a imagem pode provocar, ao apresentar a penúria do professor e seus alunos, o que se vê é que uma linha imaginária, mas perfeitamente distinta, demarcada pela distribuição dos pilares e do simples mobiliário, separa aquela instituição do seu entorno. Ao olhar para essa imagem, ninguém tem dúvidas de que essa “tapera” é uma escola.

A importância do prédio escolar na representação que se faz da escolarização é enorme. Um trabalho de pesquisa realizado no final da década de 1990 sobre o processo de escolarização de adultos, em Teresina e Natal, verificou que a ausência de prédios escolares nas localidades onde esses indivíduos estudaram ou o pequeno prestígio social dessas instituições quando existiam foram fatores importantes no julgamento que eles mesmos fizeram com relação à sua escolaridade, não legitimando o seu período de aprendizagem. Esses achados foram compatíveis com os da pesquisadora Rosário Carvalho. Em sua investigação ela verificou que os trabalhadores rurais em diversos estados do nordeste, que haviam estudado em locais “improvisados” em escolas como

---

\* Professora Titular de História da Educação da Faculdade de Educação da UFF (aposentada). Pesquisadora do CNPq associada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFF. Professora do Curso de Mestrado em Educação da UNESA.

cabanas ou igrejas, também não valorizavam seu processo de escolarização (Sales, 1999).

Creio que os resultados dessas pesquisas nos permitem colocar uma pergunta: quando é que falar da educação passou a ser falar da escola? De um modo bastante simplificado podemos dizer que a escola lá da selva acreana, tal como as escolas dos centros urbanos brasileiros, são expressões atualizadas de uma matriz pedagógica elaborada em pleno século XVII, com a criação do *método simultâneo*, pelo qual um único professor ensina a todos os alunos ao mesmo tempo um mesmo conteúdo. Em outras palavras, a configuração escolar do século XXI, mesmo consideradas todas as suas novidades ou seus aparatos tecnológicos, quando estes existem, está presente em textos pedagógicos considerados clássicos. Já estou estabelecendo neste momento uma diferença, que no fundo é uma herança da convenção estabelecida por Émile Durkheim (1858-1917), entre a pedagogia que diz respeito aos processos de produção e distribuição de saberes dentro de instituições especializadas, as escolas, e a educação, no sentido amplo. O rastreamento dos discursos pedagógicos pode sinalizar quais dispositivos permanecem, como no exemplo dado da escola da selva, apesar das descontinuidades operadas no tempo quando se focaliza a instituição escolar.

A escola tal qual a reconhecemos é um fruto típico da cultura ocidental moderna. Nela se generaliza a concepção de que essa instituição encarna um modo específico de formar as novas gerações, sobretudo as crianças que passaram a ser distinguidas do corpo coletivo. O aparecimento da escola como o espaço da educação está intimamente relacionado a uma nova compreensão da infância; à emergência de um espaço fechado e de um tempo específico para a educação infantil; ao aparecimento de um corpo de especialistas da infância dotados de teorias e tecnologias próprias para educar; à destruição de outros modos de educar e, finalmente, à institucionalização da escola e a imposição da obrigatoriedade escolar decretada pelos governos e sustentada por aparatos legais (Varela e Alvarez-Uria, 1992).

Uma nova compreensão de infância surge a partir do discurso filosófico da modernidade, nos séculos XVII e XVIII, mas não se restringe à esse momento histórico. Podemos dizer que essa produção vai sendo resignificada nos séculos seguintes de acordo com as novas necessidades que emergiram no sentido de generalizar a educação escolar e, portanto, de criar métodos que assegurassem uma transmissão racional dos conteúdos de ensino (Narodowski, 2001). Em outras palavras, os diversos pedagogos que aparecem enfileirados e reverenciados na literatura pedagógica que conhecemos

relativas aos séculos XIX e XX procuraram encontrar soluções concretas para os problemas apresentados pelos pedagogos dos séculos XVII e XVIII. Essas iniciativas de resignificação promovem duas práticas simultâneas. Procuram fazer com que a Pedagogia repense a si mesma, inaugurando toda uma reflexão epistemológica da qual Émile Durkheim (1978) é um expoente, e, ao mesmo tempo, justifique a criação dos sistemas nacionais de educação (Narodowski, 2001). Por esse motivo, no século XX, o discurso das políticas educativas vai adquirir enorme importância ao adequar aos mais diversos problemas de caráter legislativo, econômico e financeiro os pressupostos da pedagogia moderna. No centro dos debates estarão focalizadas as pedagogias ativas e a educação popular. As histórias da educação, por sua vez, criadas no final do século XIX e início do século XX, cumprem o papel de instalar tradições relativas à reflexão da prática educativa, à relação entre ensino e pesquisa e dotá-las de sentido (Nunes e Carvalho, 1993; Nunes, 1995; Narodowski, 2001).

A transformação operada no sentimento da infância, magistralmente apontada por Phillippe Ariés (1979), demoliu a representação da criança como um adulto em miniatura e criou uma nova característica da infância: a dependência pessoal. Essa significativa mudança é produzida pelo discurso pedagógico numa das obras clássicas da pedagogia moderna *Émile ou da Educação* de Jean Jacques Rousseau (1968). Nesta obra, Rousseau assinala os fundamentos da compreensão de que o ser infantil é um corpo, um objeto de estudo, um espaço de planejamento e de desenvolvimento de práticas e ações que, sem contradizer o natural do ser infantil, conformam a atividade educadora. Ainda no século XVII, outra obra apresentaria os fundamentos da atividade escolar, a partir da categoria de gradação, um dos pilares de sustentação de todo o pensamento pedagógico moderno (Narodowski, 2001). Trata-se de *Didáctica Magna* (1986), de J. A. Comenius. Nela, a escola moderna vai se operacionalizar mediante a divisão das idades, dos saberes, das aprendizagens e das experiências articuladas à cada uma das etapas que vão da infância à vida adulta (Narodowski, 2001).

O surgimento da escola moderna constituirá e reforçará a crença de que a aprendizagem é feita na escola e não na vida. Ela se torna a substância de um processo de autonomização que vai *desapossar os grupos sociais de suas competências e prerrogativas* (Vincent, et al. 2001, p. 13). Ela vai se opor ao que denominará a antiga sociedade, onde se aprendia fazendo e ao ver fazer, já que a aprendizagem da criança se dava pela participação direta nas atividades da família e da casa e onde aprender não era diferente de fazer. Essa autonomização vai exigir um espaço específico, distinto de

outros locais onde se realizavam atividades sociais, e um tempo próprio, impregnado de, pelo menos, três sentidos: como período de vida, como tempo no ano e como modo de emprego do tempo cotidiano (Vincent, et al. 2001).

As categorias de gradação, diferença, divisão e o estabelecimento de objetivos claros e precisos para a educação em cada etapa da vida humana estruturaram também um modelo de sociedade pautado na ordem, na tutela e na proteção da infância. Temos então instaurada uma relação pedagógica que se estrutura na diferença entre o educador e o educando e, por extensão, na assimetria entre o governante e o governado, o tutor e o tutelado. Existe, portanto, uma relação entre os discursos pedagógicos, o sentido das práticas educacionais e da sociedade que as produzem, se bem que não se trate de um simples reflexo. Isto é, ao se produzir uma certa ordem pedagógica produz-se também uma certa ordem política. Se a ordem e o progresso são palavras chaves de um mundo que se transforma, a educação se torna necessidade e é feita à revelia dos próprios sujeitos que passam a ser objetos de intervenção e não agentes de sua própria história e de suas experiências comunicativas. A educação da criança é requerida para formar o adulto produtivo, claramente inserido nas práticas econômicas e sociais postuladas por uma ordem que se afirma pelo discurso da diferença pela competência e pelo mérito. Estabelecido o estreito elo entre escola e educação ele se amplia a ponto de falarmos de um processo de maior envergadura que é o da escolarização de toda a sociedade.

Saberes e poderes foram acionados para construir as políticas educativas desdobradas no cotidiano das cidades. Para unificar o que se fragmentou, os discursos pedagógicos passaram a criar olhares específicos sobre a vida social e escolar, apoiados nas teorias e nos procedimentos associados a certas áreas de conhecimento como a Estatística, a Psicologia, a Sociologia, o Direito, a Música, a Educação Física, a Arquitetura Escolar. Estes saberes geraram poderes pois permitiram que se afirmassem socialmente como elaboradores de representações que reforçaram a secularização da cultura, e politicamente, a reorganização do Estado e dos serviços que ele prestava (Nunes, 1992). Tomemos como exemplo a Estatística e o Direito.

A Estatística diagnosticou e formulou políticas públicas com relação aos fenômenos tipicamente coletivos. Associada à Psicologia Educacional serviu como suporte para a classificação dos alunos, detendo-se na descrição das “variações” e dos “desvios” no grupo. Permitiu, portanto, captar a questão pedagógica na sua dimensão mais ampla, oferecendo instrumentos para pensar a educação como problema nacional e, ao mesmo tempo, descer na intimidade do processo pedagógico. Os pequenos, médios



e grandes diagnósticos possibilitaram a projeção do futuro e criaram a ilusão de uma falsa segurança diante da realidade dispersa. Serviram para mapear a vida escolar e interferir nas escolas não só pela cobrança direta dos registros necessários à operacionalização da política (censo, organização de turmas, previsão de matrículas, controle de matrícula e frequência, distribuição de professores, medidas de aproveitamento escolar), mas também pela introdução de rotinas novas e criação de perfis e tipologias no campo da saúde, da conduta social e da aprendizagem. Associada à Psicologia e à Antropologia, a Estatística tornou-se instrumento privilegiado para a elaboração de normas preventivas e corretivas que foram deslocadas gradativamente da escola para a família (Nunes, 1992).

O Direito, com sua retórica impessoal, definiu instâncias, hierarquias, prioridades e uma linguagem comum. Foi veículo para a afirmação de uma mentalidade que estava sendo forjada nas lutas sociais. Foi a argamassa do educador profissional, já que garantiu a delimitação das exigências de ingresso na profissão, as condições de trabalho, a regulamentação da carreira, os incentivos, as penalidades, os espaços de atuação e o seu valor social. O intenso trabalho racionalizador dos intelectuais da cidade criou um Direito Escolar, através de um conjunto de textos normatizadores (os decretos), justificadores (as exposições de motivos) e operacionais (as instruções, os regulamentos, as portarias, os editais, os ofícios). A legislação escolar, com conteúdos práticos, codificou espaços, saberes, poderes, definindo o que era considerado justo e, ao mesmo tempo, delimitando um conjunto de soluções jurídicas para problemas postos pelo contexto pedagógico.

A instrumentalização da educação fez com que ela esgarçasse sua relação com uma noção de conhecimento que pressupõe a interlocução, a compreensão e a participação solidária das pessoas, dos grupos, das comunidades que conformam uma sociedade. O sujeito da educação, acabou sendo reduzido a aluno. A educação se difundiu, com medidas de cima para baixo e com a pressão das reivindicações populares pelo saber escolarizado ao reconhecer que ele separava os que sabiam dos que não sabiam e que nunca saberiam se não tivessem garantido o acesso e a permanência à escola.

**A escola na sociedade brasileira: da extensão da casa ao grupo escolar**

Se ainda no começo do século XX a escola é extensão da casa, ela vai, nesse século, transformar-se num ambiente específico, em que o prédio escolar tem enorme importância, já que ele multiplica os espaços dedicados à aprendizagem: a biblioteca, o anfiteatro, as salas de leitura, o refeitório, os jardins, as “áreas livres”, que aparecem na memória dos alunos que freqüentaram as escolas públicas, sobretudo as escolas cariocas, na década de 1930, não como um dispositivo de confinamento, mas de reapropriação dos espaços de sociabilidade que estavam sendo cada vez mais sonegados às classes trabalhadoras pelas reformas urbanas que em anos anteriores haviam lhes empurrado para os morros ou a periferia das cidades.

Além da arquitetura moderna, os prédios escolares inovam como palco da criação do cinema educativo, da rádio educativa, dos coros orfeônicos, da diversificação dos livros didáticos e da disseminação de revistas pedagógicas. Ou seja, a escola moderna criou uma ampliação da comunicação interativa e a pedagogia moderna, ultrapassando a sala de aula, chegou às ruas, aos estádios, fazendo da cidade um espaço educativo, de visibilidade da escola e dos seus agentes. O alvo a ser atingido era a mudança nos costumes familiares sobre os modos de educarem os filhos. Essa mudança dos costumes familiares passava pela mudança do *habitus* pedagógico (Bourdieu, 1989). A cultura escolar chocou-se contra a cultura urbana existente e os sujeitos agentes e pacientes das práticas pedagógicas reagiram, muitos deles resistindo às mudanças das suas próprias práticas. É o caso, por exemplo, daquela professora que não muda o seu método de alfabetização, apesar da imposição oficial da sentencição como método alfabetizador para aprendizagem da leitura e escrita. Ela prefere continuar com suas descrições didáticas (o a é a letrinha que tem a mãozinha do lado, o o é a goiabinha pendurada na árvore), ou das dificuldades na aplicação dos testes de classificação dos alunos nas escolas porque faltava material adequado para realizá-los, porque as crianças ficavam ansiosas não só com a espera, de às vezes até mais de duas horas para executá-los, como pela reação emocional das professoras inseguras ao aplicá-los; ou das práticas desconcertantes dos alunos, sobretudo às ligadas ao sexo (exibição de certas partes do corpo, masturbação) ou ainda a reação contra os instrumentos de escrituração escolar, como os diários de classe considerados uns trambolhos pelos professores na década de 1920.

Toda a cultura pedagógica que permeou lugares e objetos, além de criar uma rede de escolarização, procurou forjar uma mentalidade mais aberta aos inquéritos sociais e escolares, às necessidades biológicas, psicológicas e culturais dos alunos, ao

governo da escola e à direção da sociedade. Ela foi forjada no Instituto de Educação e no Instituto de Pesquisas Educacionais, ambos criados na gestão de Anísio Teixeira na década de 1930 e que não só produziram e reproduziram essa cultura pedagógica, da qual nasceram as ciências sociais no país, mas exigiram uma formação técnica com o aporte de novos conhecimentos capazes de reunir o bom senso a uma teoria da educação que se infiltrasse na prática cotidiana da vida escolar. A chamada *Escola Nova*, como preferia Lourenço Filho, ou *Escola Progressiva*, como preferia Anísio Teixeira, procurava desbancar o que se convencionou chamar de *Escola Tradicional*, ou seja, a escola como extensão da casa e que, portanto, revelava os problemas de habitação e saúde, das relações hierarquizadas e punitivas, da fragmentação social expressa na fragmentação escolar. Em toda a Primeira República, as escolas dos grandes centros urbanos funcionavam em casas isoladas, e o que ditava a política de localização e acesso era, em última instância, a ganância dos proprietários de imóveis em ampliar a renda pessoal. Logo, as escolas primárias se concentravam nas áreas privilegiadas pela especulação imobiliária: os núcleos iniciais da cidade e seus arrabaldes.

A instalação da modernidade pedagógica encarnou-se numa série de reformas de instrução pública ocorridas nos grandes centros urbanos brasileiros: Salvador, Porto Alegre, Recife, Belo Horizonte, Rio de Janeiro, São Paulo, e procuraram construir uma nova ordem espacial, produtiva e política. Os educadores que as lideraram se instituíam como educadores profissionais, uma vez que a carreira estava em aberto. Coube a eles construí-la. Ao mesmo tempo, criaram os grupos escolares. O sentido máximo dessa instituição foi o de modificar o *habitus pedagógico*, o que exigiu uma série de práticas de recriação do trabalho pedagógico e conseqüentemente de produção de novos sentidos e formas de inteligibilidade e legitimação dessas práticas. As intervenções pedagógicas dirigidas pelo Estado constituíram parte do processo de uma luta pela cultura, que englobou modos de pensar e sentir, modos de viver. Nesse sentido, as reformas foram mais do que simplesmente uma reorganização pedagógica. Criaram uma rede escolar que substituiu as escolas isoladas e reunidas. Redefiniram o poder de diretores e inspetores escolares e provocaram intervenções em múltiplos níveis: nos aspectos materiais da escola, através dos seus novos prédios e dos materiais didáticos e nos aspectos simbólicos, nos quais se inclui a produção de toda uma literatura pedagógica e de uma dramaturgia que procurava criar uma atmosfera, já que a escola era entendida como um estado de espírito! A culminância dessas reformas foi a criação de um sistema nacional de ensino elementar.

Esse sistema foi se consolidando sob a égide das Leis Orgânicas, cujo período de influência ultrapassou o período de sua criação (o da ditadura getulista) e que se prolongou até a década de 1960. Com a extinção da Universidade do Distrito Federal, criada por Anísio Teixeira, em 1939, o Ministro Gustavo Capanema impediu que a Pedagogia se tornasse área de investigação acadêmica e que os professores do ensino elementar fossem formados em nível superior.

As funções especializadas no sistema de ensino elementar segmentaram o ato de educar, as responsabilidades educativas, as áreas de atuação dos profissionais da educação, levando-os a criar e reforçar representações muito fortes de divisão interna na própria prática de trabalho, com repercussões ainda hoje palpáveis. Com a expansão do ensino primário, também se expandiram as Escolas Normais e os Institutos de Educação que acabaram perdendo a concepção original que os distinguiu enquanto instituições de pesquisa do trabalho pedagógico. Acabaram se tornando, na prática, instituições de ensino secundário, o que acarretou a descaracterização da sua função profissional. Com forte dificuldade de se deixar assimilar pelo sistema federal, continuaram controlados pelos governos estaduais. A prática de ensino e os estágios, com raras exceções, viram-se esvaziados da reflexão substantiva sobre os problemas pedagógicos concretos vividos nas escolas. A Didática viu-se reduzida a um rol de procedimentos e os estágios mergulharam no tédio da rotina que transformou os estagiários em meros executores de tarefas solicitadas pelos professores regentes.

Somente na década de 1970 a formação do professor primário foi legalmente elevada ao nível superior através dos cursos de licenciatura plena, previstos pela Lei 5692/1971, que vinculou os níveis salariais do docente ao seu nível de formação e não ao nível de exercício profissional. Ao tornar compulsória a profissionalização no nível médio, transformou o magistério em uma das habilitações ao nível de segundo grau, descaracterizando as Escolas Normais e os Institutos de Educação. Inaugurava-se a corrida dos docentes junto às Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, substituídas, enfim, pelas Faculdades de Educação que passavam a integrar o sistema universitário. O paradigma da racionalidade técnica que informara a prática de ensino e os estágios, embora vivo, dava sinais de esgotamento.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) manteve a proposta de formar o profissional da educação em curso superior, mas abriu a possibilidade de que professores com o mesmo nível de formação pudessem ser remunerados de forma diferenciada, já que não incorporou o dispositivo da legislação anterior que obrigava os

sistemas de ensino a remunerarem seus docentes pelo nível de qualificação. A criação dos Institutos Superiores de Educação apareceu como polêmica “novidade”. Junto com a elaboração do projeto pedagógico das escolas, essas e outras instituições formadoras se situam dentro da lógica do incentivo à competição, não apenas entre instituições públicas e particulares, mas também entre as escolas públicas e as escolas particulares.

Do ponto de vista da prática de pesquisa e dos estágios, abre-se espaço para a discussão da escola como campo de pesquisa atravessada pela crise do conhecimento e da própria instituição escolar. As situações de fracasso escolar, explicadas nas décadas de 1960 e 1970 pelas teorias da carência cultural, que responsabilizavam os alunos e suas famílias, cedeu lugar à tentativa de ver a escola como espaço multicultural, com implicações pedagógicas que interferem nos resultados obtidos, e à ênfase na atuação do professor como educador no sentido mais amplo e como sujeito que produz conhecimento. Não cabe a ele apenas organizar e didatizar o saber que vai ensinar, mas refletir sobre o conhecimento que pretende ensinar. Sem dúvida, espera-se muito do professor, embora continue espremido pelos baixos salários, pressionado pelas expectativas das famílias e da sociedade, enfrentando condições adversas na sua vida profissional e investindo, do seu próprio bolso, para enriquecer a sua formação (Nunes, 2003).

### **Os impasses da escola na sociedade brasileira contemporânea**

Apesar das resistências, a escola moderna se impôs, mas hoje não é mais, via de regra, sediada num prédio cuidado, como aqueles construídos na década de 1930, 1940 ou 1950, de aparência agradável, limpos, confortáveis, seguros. Hoje, com raríssimas exceções, é uma escola maltratada: muros altos, móveis quebrados, grades, pichações internas e externas. Seus professores empobreceram, sobretudo nas décadas de 1980 e 1990, pela queda vertiginosa dos salários. A crise de identidade que, enquanto docentes, enfrentam, como salientou Nóvoa (1995), está relacionada à evolução do próprio ofício, que foi impingindo a separação entre o eu pessoal e o eu profissional. Alimentada pelo processo científico, essa separação encarnou-se nas instituições e teve relevante papel na intensificação do controle sobre os professores e no esvaziamento do sentido do seu trabalho.

A formação do professor e o exercício do seu ofício se situam, porém, dentro de uma lógica que procurando medir a "qualidade" das escolas e/ou dos seus alunos,

através de processos nacionais de avaliação, criou um *ranking*, explorado pela mídia e motivo de polêmica entre professores, técnicos de educação, estudantes e suas famílias. Ao instituir os estabelecimentos de ensino como ponto de partida das dinâmicas de concorrência e da escolha dos pais, a Lei de Diretrizes e Bases (1996) estabeleceu o lado obscuro da autonomia que a escola brasileira hoje goza quanto à sua proposta pedagógica, já que escolher a escola para os filhos é possível apenas para as famílias que economicamente e culturalmente podem fazê-lo, o que cria diferentes escolarizações para grupos sociais desigualmente posicionados (Silva, 1996). A cobrança sobre a performance dos professores acirrou a divisão e o fechamento desse grupo profissional, reforçando posturas individualistas. Boa parte do corpo docente recuou para o interior da sala de aula ou da disciplina de ensino, cultivando o desinteresse pelo sistema escolar no seu conjunto.

Essas e outras modificações provocadas pela LDB, ao lado daquelas introduzidas por decretos-lei e emendas que lhe acompanharam, acabaram reunidas e subentendidas no termo reforma. Esta palavra, no entanto, não tem mais o sentido que lhe foi atribuído pelos educadores liberais da década de 1930, pois não faz parte de uma concepção de educação como direito universal da cidadania. Dentro do enfoque seletivo e focalizado das políticas educacionais contemporâneas, ainda mais quando associado a práticas privatizantes, no sentido estrito, e dissociado de controles e garantia públicas, a reforma assistencializa a política social e abre espaço para a arbitrariedade daqueles que decidem sobre a necessidade dos seus beneficiários (Silva, 1996).

Hoje, portanto, já não compreendemos, como os educadores liberais, que às reformas educacionais competem transformar a sociedade. Daí sermos menos entusiasmados do que eles e mais desiludidos com relação ao sistema nacional de educação. Os argumentos ético-filosóficos em favor da privatização, defendidos pelos antigos educadores católicos, como o direito da família educar seus filhos, ou mesmo a pluralidade ideológica e religiosa, sofreram uma resignificação. A racionalidade administrativa e econômica passou a enfatizar uma qualidade de ensino tecnocrática, gerencial e pragmática, que se choca contra a tradição liberal que a entendia como concepção política, substantiva e democrática, constituída numa história de lutas contra as desigualdades, dentro e fora do Estado (Silva, 1996).

As reformas contemporâneas de educação, dentro das políticas globalizadoras de diversos países, dentre as quais se inclui a nossa, abandonaram a defesa da educação como direito. Tecidas pelo discurso neoliberal materializam-se em projetos

semelhantes, mas não propriamente idênticos, já que não existe correspondência perfeita entre as reformas pretendidas e as executadas, mesmo quando as opções políticas se encontram subordinadas à orientação global. O peso das tradições culturais nacionais, os constrangimentos próprios de cada contexto de escolarização, o trabalho de reinterpretação dos atores no campo escolar em cada nível, desde o mais alto centro de decisão até a sala de aula não podem ser menosprezados. Ao invés de globalização das políticas, talvez fosse oportuno considerar sua hibridização (Zanten e Ball, 2000).

Numa perspectiva em macro-escala, a análise das políticas de organização da escola focaliza sua inserção no conjunto das políticas sociais, sua relação com a organização da sociedade e a herança histórica, dentre outros aspectos. Numa perspectiva em micro-escala o foco muda sua amplitude e enfatiza, ainda que os aspectos globais sejam levados em conta, as traduções da política nacional nas políticas estaduais e municipais. Lembramos que estados e municípios tiveram, de acordo com as atribuições constitucionais de 1988, seus espaços e responsabilidades ampliados, estando em situação de igualdade jurídica com o governo federal no que diz respeito à oferta dos serviços educativos. São concorrentes. Atendem à mesma clientela (Sobrinho, 1994).

Essa concorrência, no entanto, ocorreu paralelamente à redução dos recursos disponíveis para investimento em educação. No estado do Rio de Janeiro (mas não só nele) a crise das escolas formadoras de professores manifestou-se e cresceu, pois as escolas normais não se revitalizaram, tal como pretendiam os educadores das décadas de 1970 e de 1980, nem os cursos de pedagogia foram considerados alternativa efetiva de formação. A Lei de Diretrizes e Bases e todo o aparato legislativo à ela relacionado repercutiu nas medidas implantadas pelo poder executivo dos estados e municípios. Daí a importância de avaliarmos de que maneira ocorreram e o que provocaram essas repercussões.

Para tanto é imprescindível que repensemos o papel do local na elaboração das políticas educacionais, já que este não se reduz a uma simples aplicação. Em função das relações sociais e das oportunidades políticas existentes opera-se uma recontextualização, fruto da interação entre lógicas globalizantes, lógicas nacionais e lógicas locais. Essa interação não ocorre apenas no nível dos procedimentos práticos e/ou técnicos. Ela procura também modificar os valores daqueles que atuam no mundo escolar, criando certos constrangimentos e incitações nas quais certas atividades são valorizadas e outras não (Zanten e Ball, 2000).

O que propomos é a flexibilização de nossa compreensão do local, entendido não no sentido estrito do território espacial que lhe conforma, mas maleabilizado pelas redes de relações que aí se forjam (Souza, s/d). O local, portanto, configura-se como uma rede desenhada pelas relações de poder.<sup>1</sup> O espaço geográfico concreto remete para um ponto fixo localizado num mapa. As relações sociais remetem para pontos descontínuos. Como na rede, cada nó é uma constelação de significados. Esses nós, saturados de experiências e representações, são atravessados pela tensão das forças sociais presentes na rede e que define os limites, as diferenças entre os “de dentro” e os “de fora”, “nós” e os “outros”.

A visita às unidades escolares de formação docente, em pesquisa recente (Nunes, 2002), num dos municípios fluminenses, permitiu-nos obter indicadores sobre as interações delas e seu entorno imediato, sobre o caráter das intervenções que as autoridades locais e estaduais operam na sua vida, sobre as condições materiais e a sua atmosfera. Cruzaram-se inúmeros aspectos do seu cotidiano que nos mostraram as variações que existem de uma escola para outra e entre cada escola e seu contexto imediato. O que importa salientar nessa variedade que nos afetou é que, se existe a definição de uma política que se expressa na legislação aprovada e colocada em ação no local, ela coabita com a necessidade de elaborar versões particulares segundo os interesses em jogo e compromissos assumidos, o que gera conflitos com representações já estabelecidas e estruturadas que as unidades escolares construíram de si mesmas e que não desejam ver arranhadas, o que torna difícil a cooperação em momentos de mudança. Isto significa que foram identificados estilos diferentes dos estabelecimentos visitados, apesar das normas comuns que os regem, e sobre os quais valeria um aprofundamento, o que não é nosso objetivo nesse texto.<sup>2</sup>

A importância do mergulho intencional e intensivo nessas escolas reside no fato de que pode propiciar o rompimento com uma abordagem dominante no que diz respeito às análises da desigualdade social, já que se trata de um trabalho que visaria descortinar as estratégias institucionais, oferecendo subsídios para distinguir o efeito do

---

<sup>1</sup> Esse modo de tratar o local exige a distinção entre as noções de poder e violência, conforme adverte Marcelo José Lopes de Souza (s/d). O poder corresponderia, segundo esse autor – que se apoia nas reflexões de Hannah Arendt – à habilidade humana de agir em comum acordo. Não é propriedade de um indivíduo ou de grupos. A violência ocorre quando o poder está ameaçado. O poder não tem necessidade de justificativa, já que é inerente à existência de uma comunidade política. Ele se opõe à violência e não é prerrogativa apenas das “autoridades” do local, mas dos seus cidadãos organizados em torno de um objetivo comum (Idem, pp. 79-116).



estilo entre instituições públicas e privadas sobre os rituais escolares, uma visão mais ou menos elitista do ensino num município pobre, modos de associação e capacidade de mobilização interna e compromisso com o projeto pedagógico, etc... (Queiroz, 1995).

Note-se que alunos e professores estão envolvidos na atmosfera escolar em intensidades diferentes e com motivações diferentes. Se a escola é um lugar idealmente projetado para ensinar e aprender, é também um lugar onde outras relações e aprendizagens não escolares ocorrem e ganham, em certas situações, importância. Apesar de ser um lugar regado, nem todos dominam completamente essas regras, e o potencial de conhecimento e intervenção das pessoas que aí passam algum tempo de suas vidas é heterogêneo. Em decorrência da atual Lei de Diretrizes e Bases, as escolas alcançaram uma posição decisiva, "para o bem e para o mal".

No caso dos Cursos de Formação de Professores, estes foram afetados pela criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), dos cursos normais superiores, das políticas de racionalização da máquina estatal, da autonomia pedagógica, dos mecanismos de avaliação e das novas matrizes curriculares. Essas propostas têm exercido uma pressão direta sobre a maneira de conduzir a vida e o trabalho na sala de aula, sobre a continuidade ou não dos próprios cursos.

O curioso é que, hoje, a autonomia pedagógica parece conviver com uma concepção tradicional dos sistemas educativos cujos recursos aparecem focalizados, de um lado, no centro político-administrativo e, de outro, na sala de aula. Entre os dois, a cultura organizacional está sendo praticada, até onde observamos, exclusivamente como espaço de ligações hierárquicas de controle. Essa concepção tradicional, no entanto, se articula com um novo tipo de contrato inaugurado pela legislação do ensino e já apontado em outras reformas contemporâneas: o controle baseado na conformidade das regras impostas se altera para a conformidade com os objetivos e as finalidades da ação, isto é, os profissionais, no interior da escola, usufruem de liberdade para encontrar as maneiras pelas quais poderão atingir os objetivos solicitados. No entanto, um processo de avaliação posterior medirá a distância entre os resultados e suas metas, com as sanções correspondentes (Hutmacher, s/d).

---

<sup>2</sup> Nosso objetivo é discutir mais a contribuição da micro-escala de análise, do que propriamente expor os resultados a que chegamos. Para detalhes desses resultados verificar relatório de pesquisa de nossa autoria (2002) e artigo (2002), ambos citados nas referências bibliográficas.

Quando trabalhamos com uma micro-escala de análise e a confrontamos com outras escalas mais amplas observamos o caráter sempre parcial e limitado de ambas. Tanto uma quanto outras são construídas pelas nossas lentes. Importa estar atento para as escolhas daqueles que estudamos e sua relação com a configuração específica na qual se inserem. Importa considerar os processos, subsumindo a diversidade das observações a uma série concentrada de mecanismos que as ocasionam (Rosental, 1998).

O local, portanto, em nossa acepção, aparece como a modulação particular de um problema mais geral. Como afirma Jacques Revel (1998), modulação particular e original, pois o que ela oferece não é uma desfiguração ou mutilação da realidade macrossocial, mas uma versão diferente. O papel do local na elaboração das políticas educacionais não é fruto de um efeito de "realidade", mas sim da representação que dele fazemos a partir das leituras, das entrevistas e da ida ao campo, a partir de uma perspectiva humana e pedagógica, isto é, a partir de uma problemática.

O que aprendemos com o confronto de escalas? A contribuição da história para o enfrentamento dos problemas educacionais contemporâneos é justamente afirmar que escolhas foram feitas e, diante delas, que futuros foram apagados. Pensar a escola brasileira no presente é pensar o futuro de um certo passado que deixou suas marcas por um efeito do que Merleau-Ponty denominou de "pregnância dos possíveis". Esses possíveis podem nos ensinar mais do que a história instituída e confinada ao que permaneceu. Trabalhar na reconstituição do horizonte dos possíveis é, sem dúvida, alargar nossa compreensão dos embates que se travaram em nome da educação do país, afastar o fatalismo e trazer para o primeiro plano a responsabilidade das ações humanas e de suas conseqüências.

Nessa perspectiva, o passado não é visto apenas como permanência, mas como conjunto de mutações e crises. Se tudo o que perpassa a educação muda, algo ainda se mantém pregnante (Lopes, 1990). É função do historiador, já que busca construir uma perspectiva compreensiva do que estuda, trazer essa contribuição para a análise do seu momento histórico. Embora acatada como tese, essa função geralmente não é assumida na prática acadêmica, aonde os projetos de investigação, salvo exceções, não demonstram a vinculação dos seus objetos, via-de-regra referidos a um passado remoto, às questões do presente. Lida-se aí com o estereótipo de que cabe ao historiador apenas estudar o passado.

A aproximação e o contraste de escalas ajuda-nos a romper com a oposição entre o histórico e o contemporâneo e a ver a legislação como dispositivo de conformação das

práticas pedagógicas, o que nos leva a advertir para o fato de que também é preciso romper com as representações mecanicistas que temos da legislação e visualizá-la na sua dinamicidade, na sua capacidade de atravessar várias dimensões do fazer pedagógico, da política educacional à sala de aula (Filho, 1999).

A análise da nossa herança histórica mostra que vale a pena resgatar a nossa tradição democratizante, que defendia a educação como direito social e buscava direcionar os recursos para os jovens excluídos dos bens sociais. Dela recusamos, no entanto, a vertente demasiado tecnicista, excessivamente preocupada com a transmissão de metodologias e reforçamos aquela que relacionava a educação e, sobretudo, a escola fundamental, a um projeto cultural para a infância e a juventude, na perspectiva apresentada por Anísio Teixeira.

Apesar da imposição de certos modelos de ação através da legislação, o que importa compreender, como nos ensina a história da educação, é que usos lhes damos nos fazeres do dia a dia da escola. Aí é que os estudos em micro-escala nos ajudam.

No entanto, é preciso extrair dos modelos (especialmente de alguns deles) o que eles podem nos oferecer. Como entender, por exemplo, o motivo pelo qual todas as críticas dirigidas à escola contemporânea, em qualquer nível de ensino, por mais corretas e cruéis que sejam, não abafem a representação que percorre as mais variadas classes sociais, de que a escola é necessária?

Diz-se que a escola contemporânea está em crise. Ora, a crise da escola é também a crise de legitimidade da profissão docente, já que os professores não são mais a única autoridade em matéria de cultura, disputando o espaço com a TV, os jornais, a publicidade e as viagens. Em resumo, eles precisam provar sua utilidade. Acabam sendo obrigados *a demonstrar aos alunos a utilidade e o interesse do que ensinam; convencer os superiores hierárquicos (serviços centrais e órgãos da gestão da escola) da eficácia e criatividade dos seus planos de trabalho; informar aos colegas dos objetivos a atingir e dos constrangimentos da ação; explicar aos pais a pertinência dos projetos e a eficiência dos processos; mostrar a si próprios que são capazes* (Fontoura, 1992, p. 175).

Mas não é só desse lado que a corda arrebenta. Do lado do estudante também. Se no ensino fundamental o aluno ainda interioriza uma ordem escolar, na adolescência, sofre uma diversidade de orientações e é obrigado a construir por si mesmo o sentido daquilo que experimenta. O fato é que certos alunos se subjetivam na escola. Outros adaptam-se não se integrando, vivendo uma forte dissociação entre seus gostos e

interesses e o universo escolar. Ainda há os que absorvem os rótulos que a escola lhes impinge e não superam seus sentimentos de inadequação. Sem habilidade para negociar as relações entre o mundo escolar e o universo do estudante, a escola tolda a clareza dos seus objetivos, a sua ordem e unidade. Perde a capacidade de forjar papéis sociais ((Dubet, 1998).

Note-se que a crise é da escola e não do modo de sociabilidade que ela criou e que se tornou hegemônico nas sociedades modernas e contemporâneas. Esse modo de sociabilidade está associado tanto à emergência de uma nova ordem urbana, quanto de concepções políticas nas quais a democracia é considerada um valor. Exige um espaço específico e separado de outros para ser exercitado; está intimamente ligado à natureza escrita do processo de transmissão dos saberes; dispõe de um processo de sistematização do ensino; possibilita a aprendizagem de diferentes formas de exercício de poder e se submete a regras que despersonalizam pessoas e as forjam como alunos e professores. Essas características compõem uma forma escolar que se estendeu da escola para a sociedade mais ampla e cujos traços podem ser encontrados, em maior ou menor grau, nas mais diferentes práticas socializadoras das famílias das classes média e média-alta, já que as classes populares estão dela relativamente mais distantes (Vincent, et al. 2001)

Olhar para esse modelo de escolarização abstraindo-o das escolas concretas cria a possibilidade de entendermos os paradoxos aos quais nos referimos. Por exemplo, a de que quanto mais se critica a escola, mais formação dela se espera ou a de que quanto mais se admite a desvalorização do diploma escolar, mais ele é exigido na inserção oficial no mundo do trabalho, com a elevação progressiva dos requisitos educacionais, o que não implica necessariamente numa remuneração equivalente ou compatível com o nível de formação. Ou ainda, a de que quanto mais se criticam os professores mais eles são necessários, sobretudo num momento em que a família vem delegando substancialmente a função da educação de seus filhos para a escola.

Esse modelo da forma escolar pode ser útil para entender porque os professores mantém, mesmo nas condições mais adversas de trabalho, o seu desejo de tornar-se cada vez mais qualificados. Ao contrário do discurso que insiste na sua desqualificação, argumento que motiva e justifica a revisão das políticas de formação, quando não os culpabiliza pelos desacertos da escola, eles vão investindo na melhoria da sua performance e patrocinando, em muitos casos de seu próprio bolso, cursos de Especialização, Mestrado e Doutorado. Embora não possa ser generalizado, esse esforço

é palpável e evidente<sup>3</sup>, o que nos leva a concordar com Miguel Arroyo (2003) quando afirma existir, ao menos nas cidades de médio e grande porte, certo acúmulo suficiente de qualificação profissional para oferecer uma educação digna do cidadão brasileiro.

A consagração da forma escolar como o modo mais adequado de socialização, presente nas representações que as sociedades modernas e contemporâneas construíram sobre os seus processos educativos, reforça toda e qualquer iniciativa que a confirme. Assim, os processos de busca pessoal de formação continuada, em decorrência, ou não, de imposições legais, apresentam-se como tendência crescente junto aos professores. Estes não estão somente procurando atender às demandas credencialistas. Boa parte deles deseja refletir sobre as questões que os angustiam no exercício do magistério. Pretendem também refinar o modo de pensar as questões educativas e de atuar dentro das escolas, necessidade que emerge com mais força por ocasião das recentes reformas educacionais, quando o cotidiano das escolas se vê ameaçado pelas novas exigências impostas pela legislação educacional.

Tanto os professores quando as autoridades educacionais e as próprias políticas de formação, no entanto, acabam assumindo o pressuposto de que a formação é algo que se recebe. Mas ela é mais do que isso. É um complexo processo de interação que tem sido abalado pelo crescimento do trabalho cotidiano nas escolas; pelos instrumentos de controle e avaliação, pela presença de novas tarefas exigidas pelas reformas educacionais; pela responsabilização com relação ao insucesso dos resultados do sistema educacional (Nóvoa, 1992).

Resgatar um autêntico percurso formativo é possível se afrouxarmos as representações que interiorizamos e religarmos o que está cindido: a existência e a profissão; os saberes curriculares e os saberes significativos e estáveis na vida dos alunos; o espaço de trabalho e o espaço de lazer. É preciso enfrentar, hoje, o fato de que a elevação significativa dos níveis de qualificação docente não tem sido acompanhada pelo sucesso dos resultados dos estudantes. A reprovação, por exemplo, continua a existir em grau elevado e, diga-se de passagem, não ocorre só nas escolas públicas.

Nenhuma mudança significativa ocorrerá enquanto não trabalharmos na direção da reorganização do trabalho docente dentro das instituições escolares, no sentido de dar corpo à um ensino articulado vertical e horizontalmente e à tarefa da escola pensar em

---

<sup>3</sup> O Centro de Referência da Educação Pública, na cidade do Rio de Janeiro, tem procurado identificar os mestres e doutores da rede municipal de ensino, dando visibilidade à sua produção através de publicações. Dessa forma, combate o argumento recorrente da desqualificação docente, que tanto despotencializa ação dos professores. Ver Almeida (2000).

conjunto sobre o próprio trabalho que realiza, não apenas no que tange aos seus resultados, mas sobretudo ao modo pelo qual os obteve. Essa reorganização, portanto, não se reduz a uma questão de "enxugamento de quadros" ou de "reformas curriculares". Ela diz respeito, principalmente, à mudança das representações que temos do funcionamento da escola e da atuação dos seus professores.

Se ao redor do fracasso escolar proliferam os discursos, os procedimentos satisfatórios permanecem, como assegura Anne-Marie Chartier (2000), silenciosos, o que parece nos empurrar, estrategicamente, para o deslocamento sucessivo da atenção: do observável para o dizível, do dizível para os modos de dizer, da desconstrução para a construção das representações existentes. Neste sentido, esta reflexão é um passo entre tantos outros que estão se fazendo sem alarde e que colocam no centro das suas preocupações os constrangimentos práticos que pesam sobre os fazeres docentes no interior das escolas e que ainda impedem os professores de constituírem-se como profissionais capazes de operar sínteses e de realizar significativas escolhas pedagógicas.

### **Referências Bibliográficas**

- ALMEIDA, A da L. et al. (2000). *Mestres e Doutores da educação pública fundamental da cidade do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Prefeitura do Rio/ Secretaria Municipal de Educação/ UPGRAF Editora.
- ALMEIDA, José Ricardo Pires de (1989). *História da instrução pública no Brasil/1500-1850*. História e Legislação. São Paulo: EDUC; Brasília: INEP/MEC.
- ARIÉS, Phillipe (1979). *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Guanabara.
- ARROYO, M. (2003). Reinventar e formar o profissional da educação básica. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, (37): 7-32, julho.
- BOURDIEU, Pierre (1989). *O poder simbólico*. Lisboa: Difel.
- CHARTIER, A. M. (2000). Fazeres ordinários da classe: uma aposta para a pesquisa e para a formação. *Educação e Pesquisa*. São Paulo 26(2): 157-168.
- COMENIUS, Jan A (1986). *Didáctica Magna*. Madrid: Akal.
- DUBET, F. (1998). A formação dos indivíduos: a desinstitucionalização. *Contemporaneidade e Educação*, Rio de Janeiro, 8 (3): 27-33.

- DURKHEIM, Émile (1978). *Educação e sociologia*. Rio de Janeiro: Melhoramentos.
- FILHO, L. M. de F. (1999). Fonte para a história da educação em Minas Gerais no século XIX. *Educação em Foco*. Juiz de Fora, 4(1): 11-26.
- FONTOURA, M. M. Fico ou vou embora? IN: NÓVOA, A. (org.) (1995). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.
- HUTMACHER, W. (s/d). A escola em todos os seus estados: das políticas de sistemas às estratégias de estabelecimento. IN: NÓVOA A. (org.). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- LOPES, E. M. T. (1990). Uma contribuição da história para uma história da educação. *Em Aberto*. Brasília, 9(47): 29-35, jul./set.
- NARODOWSKI, Mariano (2001). *Infância e Poder: a conformação da pedagogia moderna*. Bragança Paulista: EDUSF.
- NÓVOA, A. (org.) (1992). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.
- NUNES, Clarice & CARVALHO, Marta M. C. de (1993). Historiografia da educação e fontes. *Cadernos ANPEd – Nova Fase*. Porto Alegre, n. 5, p.7-64, setembro.
- NUNES, C. (2003). Memórias e práticas na construção docente. IN: SELLES, Sandra Escovedo et al. *Formação docente em ciências – memórias e práticas*. Niterói: EDUFF.
- NUNES, C. (2002). *Políticas Públicas de Formação Docente no Rio de Janeiro (1988-2000). O caso de São Gonçalo*. Niterói: Faculdade de Educação da UFF.
- \_\_\_\_\_ (2002). Repercussão das políticas públicas nacionais de formação docente no município de São Gonçalo (2000-2002). *Cadernos CES*. Niterói, (13): 89-111.
- \_\_\_\_\_ (2000). (Des) encantos da modernidade pedagógica. IN: LOPES, Eliane M. et al. *500 anos de educação brasileira*. Belo Horizonte: Autêntica.
- NUNES, Clarice (1995). A instrução pública e a primeira história sistematizada da educação brasileira. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 93, p. 51-59, maio.
- \_\_\_\_\_ (1992). Novas abordagens de velhos objetos. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, n. 6, p. 151-182, 1992.
- REVEL, J. (1998). Microanálise e construção do social. IN: REVEL, J. (org.). *Jogos de Escalas - a experiência da microanálise*. Rio de Janeiro: FGV.
- ROSENTAL, P. A. (1998). Construir o "macro" pelo "micro". Fredrik Barth e a "microstoria". IN: REVEL, J. (org.) (1998). *Jogos de Escalas - a experiência da microanálise*. Rio de Janeiro: FGV.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques (1968). *Emílio ou da educação*. São Paulo: Difel.

- SALES, Luís Carlos (1999). *O prédio escolar*. Teresina, mimeo.
- SILVA, T.T. da (1996). O projeto educacional da "nova" direita e a retórica da qualidade total. *Universidade e Sociedade*. São Paulo, 6 (10): janeiro.
- VARELA, Júlia e ALVAREZ-URIA, Fernando. A maquinaria escolar. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, n.6, p. 68-96, 1992.
- QUEIROZ, J. M. de (1995). *L'Ecole et ses sociologies*. Paris: Nathan.
- SOBRINHO, J. A (1994). O regime de colaboração entre estados e municípios: uma estratégia para administrar a escassez. *Ensaio: avaliação de políticas públicas de educação*. Rio de Janeiro, 1(4): 53-62, jul./set.
- SOUZA, M. J. L. de (s/d). O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. IN: CASTRO, Iná Elias de et. al. (orgs.). *Geografia: conceitos e temas*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, s/d.
- VINCENT, G., LAHIRE, B. THIN, D. (2001). Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista*, Belo Horizonte (33): 7- 47.
- ZANTEN, A e BALL, S. (2000). Comparer pour comprendre: globalisation, réinterprétations nationales et recontextualizations locales des politiques éducatives néolibérales. *Revue de l'Institut de Sociologie*, Bruxelles, mimeo.



## DEMOCRACIA E POLÍCIA POLÍTICA

Leila Menezes Duarte

Esse texto tem como objeto discutir a possibilidade de utilização de documentos originais, as chamadas fontes primárias, como instrumento pedagógico para professores dos níveis fundamental e médio, em seu trabalho cotidiano de análise e interpretação da história de uma sociedade.

Acreditamos que o ensino de história pode se transformar em uma atividade extremamente viva e plena de sentido se o professor passar a utilizar documentos sobre o tema e a época estudados. Com este recurso pedagógico, ele terá oportunidade de discutir com o aluno os limites e possibilidades do ofício do historiador como reconstrutor e intérprete do passado, e o aluno passará a ter elementos para uma abordagem crítica dos textos históricos aos quais tiver acesso, sejam eles didáticos ou não. Além disso, a história se transformará em algo vivo e real, perdendo seu caráter abstrato que geralmente dificulta a aprendizagem dessa disciplina por parte de jovens estudantes.

Por outro lado, os alunos descobrem o valor de um documento histórico — o que os levará a vê-los não como papéis velhos, amarelados pelo tempo e que podem ser descartados, mas como registros de uma época que guardam a memória da sociedade, seus ideais, suas lutas, conquistas e derrotas — e aprendem que documentos históricos conservados e organizados por arquivistas e analisados por historiadores e pesquisadores, adquirem sentido e se prestam à reconstrução da história do Homem vivendo em sociedade.

Somente tomando contato diretamente com o documento, o aluno poderá entender seu sentido e sua utilidade no momento em que foi produzido e como, com o passar do tempo, ele pode ser analisado para a compreensão do presente e seus desafios.

Por todas as razões acima elencadas, consideramos que os acervos arquivísticos, tanto textuais quanto iconográficos, podem oferecer importante contribuição aos professores de História na elaboração de suas aulas.

O texto a seguir busca discutir a atuação da Polícia Política no período formalmente democrático que se segue ao Estado Novo, entre 1946 e 1950, para a partir desse estudo de

caso demonstrarmos a possibilidade de utilização de fontes arquivísticas, ao lado de fontes secundárias, como instrumento pedagógico para a análise histórica.

## **DEMOCRACIA E SEUS LIMITES**

Nos livros didáticos, após o final da ditadura de Vargas, em 1945, inicia-se um período de redemocratização, que termina com o início da ditadura militar, em 1964. Entretanto, a análise histórica do governo do General Dutra demonstra os limites que podem se impor à democracia.

A existência de uma Polícia Política e todas as funestas conseqüências de sua atuação, das perseguições e prisões até a eliminação física de cidadãos, geralmente é associada a sistemas políticos autoritários. Na história recente do Brasil, a brutal repressão da polícia política nos períodos de vigência do Estado Novo (1937–1945) e da ditadura militar (1964-1985) contribuíram para reforçar essa impressão. Porém, o período denominado “redemocratização”, que começou em 1945 e terminou em 1964, não representou uma ruptura completa com o governo autoritário do Estado Novo, pelo menos do ponto de vista da atuação da polícia política.

A forma como a polícia política organizou suas seções e as atividades que ela desempenhou, especialmente durante o governo Dutra, vão demonstrar que mesmo em governos regidos por princípios democráticos podem se desenvolver práticas e instituições não-democráticas.

Quando um pesquisador chega ao Arquivo Público do Estado do Rio de Janeiro para consultar a documentação produzida pelos órgãos que exerceram a função de Polícia Política, conhecidos genericamente por DOPS, ele percebe que o conjunto de documentos referente ao período entre 1945 e 1964 é um dos mais extensos e mais ricos em informações sobre diversos setores da sociedade brasileira, especialmente sobre os trabalhadores, suas organizações sindicais, e os movimentos sociais organizados. O fato de ser um período de vigência democrática criava facilidades para a atuação da polícia política. Paradoxalmente, a liberdade de consciência, de expressão, de associação e de imprensa que a Constituição de 1946 garantia deixava a sociedade como presa fácil para a investigação policial. Naqueles tempos de democracia formal, os policiais não

necessitavam de sofisticados métodos investigativos que instituições clandestinas levam a Polícia a desenvolver.

Entretanto, a compreensão de que uma polícia política tenha livre atuação em uma democracia não é nada fácil. Democracia não deveria ser entendida como uma forma de governo que garante liberdade de participação política, igualdade de direitos e soberania popular? Como entender, então, a convivência de um governo democrático com o cerceamento às liberdades individuais, com investigação policial sistemática das ações dos trabalhadores, com o fechamento de órgãos de imprensa e ações violentas da polícia contra alguns cidadãos supostamente tidos como inimigos públicos?

Trabalhar com esse tema permite ao professor aprofundar a discussão com seus alunos sobre o conceito de democracia e seu exercício em alguns momentos da história.

## POLÍCIA POLÍTICA E MOVIMENTOS SOCIAIS

Com o final da Guerra e da ditadura de Vargas no Brasil, a Polícia Política se tornou um dos principais instrumentos de contenção do “avanço comunista” o que acabou transformando quase toda a sociedade organizada em alvo policial.

No Brasil, as idéias comunistas eram representadas pelo Partido Comunista do Brasil – PCB, fundado em 25 de março de 1922, mas que passou grande parte de sua existência política na clandestinidade, por ser proibido seu funcionamento legal.

Durante a II Guerra Mundial, o Brasil declarou guerra aos países do Eixo, em 1942, e enviou tropas à Itália que lutaram ao lado dos Aliados, o que significava dizer ao lado dos comunistas russos.

O ano de 1945 consagrou a vitória dos Aliados e a derrota do Eixo.

A sociedade brasileira passou então a exigir o fim do governo autoritário de Getúlio Vargas e a democratização do país. Novos partidos políticos foram organizados e multidões se reuniam em comícios para ouvir seus candidatos. Inúmeros movimentos sociais, muitos organizados por trabalhadores, voltaram a se organizar e a fazer manifestações.

Percebendo ser impossível continuar mantendo um governo autoritário, Vargas foi forçado a convocar eleições para o final de 1945, a fim de escolher um novo Presidente da República, Senadores e Deputados Federais para elaborarem uma nova Constituição, e a

assinar um Decreto-Lei concedendo anistia a todos os presos políticos. Esse ato iria atingir especialmente comunistas, como Luiz Carlos Prestes, presos após a Revolta de 1935.

Os comunistas, por sua vez, já em 1943, passaram a dar apoio ao governo Vargas. Na II Conferência Nacional do PCB, realizada numa fazenda na Serra da Mantiqueira, com a presença de 46 delegados, vindos de diversos estados brasileiros, os comunistas decidiram apoiar Vargas, ainda que com profundas divergências quanto a esse apoio, já que ele combatera violentamente os comunistas após a Revolta de 1935. Mas a tese de “União Nacional” em torno de Vargas, por sua luta contra o nazi-fascismo, foi vencedora.

Com a decretação da anistia, Prestes saiu da prisão e reassumiu o comando do PCB. Ele e seu Partido desempenharam um papel muito importante no processo de redemocratização do país. O Partido Comunista foi legalmente registrado, transformou-se em um partido de massa e atuou em inúmeros movimentos sociais que contribuíram para a consolidação da democratização política do país, apesar de sua curta vida como partido legalizado – entre 1945 e 1947. Luiz Carlos Prestes, ao sair da prisão, transformou-se na figura mais importante e mais popular do Partido e em um líder político com grande popularidade. A historiadora Dulce Pandolfi explica sua popularidade afirmando que *“além dos feitos gloriosos do movimento tenentista e da sua participação na insurreição de novembro de 1935, sua biografia de herói nacional ganhava uma dimensão maior, diante da dignidade com que resistiu a nove anos de prisão”*.

A política de aproximação entre o governo e os comunistas, ocorrido no final do Estado Novo, modificou-se totalmente desde o início do primeiro governo eleito após a renúncia de Getúlio, em 1945.

Mesmo antes de se configurar plenamente a divisão do mundo em dois blocos, um comunista e outro capitalista e de ter início a Guerra Fria – o que aconteceu a partir de 1947 – o governo do Presidente Dutra, especialmente através da ação da Polícia Política, começou a reprimir o Partido Comunista do Brasil e os movimentos sociais que o governo considerava ligados a ele.

Essa repressão se acentuou com a polarização da Guerra Fria em um bloco comunista e outro capitalista, e a grande propaganda ideológica de cunho maniqueísta que se desencadeou em todo o planeta.

Cada um dos lados se apresentava como o bem e ao outro como o mal. Os que defendiam o comunismo o identificavam às idéias de justiça e igualdade sociais e respeito aos direitos dos trabalhadores. Do outro lado, os que defendiam o capitalismo o viam como sinônimo de liberdade e progresso e associavam-no a valores como família e religião.

Muitos documentos dessa época, que se encontram nos arquivos da polícia política, são exemplos dessa visão polarizada da realidade, característica do período da Guerra Fria.

Dois cartas interceptadas pela Polícia Política demonstram como o comunismo era associado tanto ao bem como ao mal por pessoas comuns do povo, que assimilavam a propaganda ideológica de um lado ou do outro.

Em uma carta endereçada a Luiz Carlos Prestes, no dia de 24 de outubro de 1945, a autora, que chamaremos de C, era uma prostituta que já tinha tentado várias vezes se livrar daquela vida, mas não conseguia. Dizia que sofria “*horriavelmente de um grande complexo de inferioridade*” por isso era muito difícil procurar trabalho. Para ela, o comunismo e Luiz Carlos Prestes eram a última esperança. Por isso, pedia a Prestes que lhe arranjasse um emprego e a aconselhasse. Ela esperava que o comunismo transformasse a sociedade para não mais haver prostituição. Para ela, só o comunismo lhe traria um “*modo diferente e honesto de viver*”. Diariamente, Prestes recebia mais de uma dezena de cartas, na sede do PCB. Para inúmeras pessoas do povo, o “Partido de Prestes” – como era conhecido o PCB – representava a esperança de superação da pobreza e das condições de exploração do trabalho.

Em outra carta, uma outra mulher, que chamaremos de H., demonstra o quanto as idéias comunistas e o PCB eram rejeitados por algumas pessoas. A autora escreveu da Bahia para seu irmão que morava no Rio de Janeiro, no dia 15 de dezembro de 1950. Às vezes seu estilo é confuso, mas você vai logo perceber o que ela pensa sobre o comunismo e o PCB. Observe como ela associa o comunismo ao ateísmo, ao antipatriotismo e a valores contrários à idéia de família.

Essas posições ideológicas que as duas cartas exemplificam estavam muito presentes nas ações das pessoas. Eram pessoas que pensavam como C. que iam aos comícios do PCB e que se filiavam como membros deste partido. Eram pessoas como H. que odiavam Prestes e os comunistas e apoiavam a ação da polícia no combate ao “*credo vermelho*”.

O contexto da Guerra Fria é, portanto, fundamental para a compreensão de como a vigilância sobre movimentos populares suspeitos de sofrerem influência comunista se intensificou, mesmo sob a vigência de um governo democraticamente eleito, como o do General Eurico Gaspar Dutra.

Vigiando de perto os trabalhadores, especialmente os que se organizavam em movimentos reivindicatórios, a Polícia Política “visitava” regularmente as fábricas, não para fiscalizar se as leis trabalhistas vigentes estavam sendo cumpridas, mas como forma de coação, que se transformava em repressão em momentos de greve. Nas reuniões dos sindicatos, a Polícia também enviava regularmente investigadores, para saber quais eram os trabalhadores mais combativos e identificar as lideranças sindicais que pregavam os ideais do Partido Comunista.

Para as autoridades, o Partido estava por trás de todos os movimentos sociais organizados e algumas ações desenvolvidas pelo PCB preocupavam especialmente o governo. Através de suas células e comitês, o Partido implementava programas de atendimento à população, como distribuição de alimentos ou venda a preços mais baratos, criação de cursos de alfabetização, e atendimento médico gratuito, que atraíam muita gente.

Em dezembro de 1946, um funcionário da Aeronáutica informava a seu chefe imediato que os servidores públicos diziam que votavam no PCB por estarem “*cansados das promessas do governo, e, assim, tentariam a última cartada.*” Esse relato e sugestões de como o governo deveria enfrentar a expansão das idéias dos comunistas no Brasil estão registrados em documento enviado pelo Estado Maior da Aeronáutica ao Chefe do Departamento Federal de Segurança Pública, no dia 27 de dezembro de 1946.

O governo tentou isolar a crescente influência do PCB por meio de uma série de medidas repressivas que culminaram com a cassação do registro eleitoral do Partido, em 1947, e do mandato de seus parlamentares, em 1948.

O fechamento do PCB não significou, entretanto, o desaparecimento dos comunistas, nem o fim de suas idéias e ações. Até o ano seguinte ainda atuavam os deputados federais, estaduais e municipais, e o Senador Luiz Carlos Prestes, eleitos pelo Partido. Quanto aos militantes e simpatizantes do Partido, logo se engajaram em movimentos sociais organizados, que passaram a ser alvos de investigação e repressão policial.

A Polícia Política acreditava que, com o cancelamento de seu registro, o Partido iria desenvolver estratégias de atuação que dificultariam as investigações sobre seus membros. Ela estimava que 60% dos 9.000 membros inscritos no PCB, por ocasião do cancelamento de seu registro, iriam continuar atuando até com maior intensidade.

Os focos de atenção dos investigadores do DOPS passaram a ser então os políticos eleitos pelo Partido e as entidades que, segundo eles, atuavam como a “*face legal*” do PCB. Um dos delegados do DOPS considerava que, com o seu fechamento, “*o Partido se reveste de uma dupla face: legal e ilegal ou semi-legal*”. A “*face legal*”, explicava ele, eram as organizações devidamente legalizadas como entidades civis que atuavam nas áreas esportiva, recreativa, cultural, de melhoramentos de bairros ou associações femininas. Elas tinham o duplo objetivo de evitar a dispersão dos ativistas, já que o Partido não podia se organizar legalmente, e também de arrecadar fundos para manter a “*face ilegal*”, isto é, a estrutura partidária.

Dentre os movimentos populares que se organizaram na época, especialmente dois chamaram a atenção do DOPS: as associações femininas e os Comitês Populares.

Donas de casa que se reuniam nas Uniões Femininas ou outras entidades femininas para reclamar dos preços altos, do racionamento de alimentos e da falta de escolas para seus filhos, se transformavam em alvos para o DOPS e em registros em seus arquivos.

Comitês Pró-Melhoramentos, que existiam em quase todos os bairros e que foram a origem das Associações de Moradores que ainda hoje existem, eram investigados como desdobramento legal do PCB e seus membros eram fichados no DOPS.

Resultou das investigações uma enorme quantidade de informação reunida em pastas, dossiês e fichas incorporadas aos Arquivos e Fichários do DOPS que hoje se encontram no Arquivo Público do Estado do Rio de Janeiro.

## COMITÊS POPULARES E ASSOCIAÇÕES FEMININAS

Os Comitês foram organizados em bairros e locais de trabalho para exigir melhorias nas áreas de habitação, transporte, alimentação, educação e lazer. Eles realmente haviam sido concebidos sob inspiração comunista. Em seu discurso de 23 de maio de 45, no

Estádio do Vasco da Gama, Luiz Carlos Prestes anunciou como concebia os Comitês Populares.

Mas é no documento intitulado “Sugestões para a organização dos Comitês Populares”, apreendido pelo Exército na sede do Partido Comunista no dia da deposição de Getúlio Vargas, que se tem uma explicação completa de como deveriam ser os Comitês e qual sua atuação. O documento recomendava que os Comitês se organizassem, especialmente, em torno de “*reivindicações políticas gerais*”, como a “*União Nacional*”, “*eleições livres e honestas*”, “*reconstitucionalização democrática*”, e “*reivindicações práticas e imediatas para melhoria das condições de vida da população local*”.

Os Comitês Populares reivindicavam serviços públicos básicos como escola, creches, hospitais, cursos de alfabetização de adultos e escolas, e transporte, e também áreas de lazer como praças, teatros, cinemas e quadras de esportes nos bairros. As reivindicações mais freqüentes eram a melhoria nos transportes, construção de creches e postos médicos, procurando agir no sentido de suprir deficiências e lacunas da política governamental. Promoviam campanhas, comícios, quermesses, churrascos e festas para recolhimento de fundos e distribuição de itens da alimentação básica ou venda a preços baixos.

A partir de junho de 1945, começaram a se formar os primeiros Comitês Populares acompanhados de nomes que os identificavam como Progressistas, Pró-Melhoramentos, Democráticos Populares e Progressistas Democráticos, dentre outros. Em pouco tempo, havia Comitês Populares espalhados por todo o Brasil.

No Rio de Janeiro, em poucos meses, quase todos os bairros das áreas urbana e suburbana possuíam seus comitês. O Comitê Progressista de Maria da Graça e Del Castilho se organizou em torno de campanhas para a construção de casas populares com empréstimos da Caixa Econômica, calçamento das ruas, construção de cinemas pela Prefeitura a preços populares, parque de diversões para crianças, praça de esportes, escola secundária e profissional, posto de telefone junto às estações de trem, ampliação do número de bondes e ônibus em circulação no bairro, redução do custo de vida, limitação de lucros dos “*grandes açambarcadores*” e exploradores de câmbio negro, dentre outras. Ao todo eram 19 reivindicações.



Os Comitês do Flamengo e Botafogo criaram comissões de Assistência Social, Cultura e Alfabetização de Adultos, Finanças, Propaganda e Ajuda à FEB. Cursos de alfabetização foram criados em quase todos os Comitês. O alto índice de analfabetismo no Brasil e o impedimento constitucional do voto do analfabeto justificavam a ênfase nesse ponto. Naquele documento de sugestões para a organização dos Comitês Populares constava o item “*criação de cursos de alfabetização (rápidos para adultos que queiram se alistar eleitores) e de cultura geral*”.

O Comitê de Realengo reivindicava, junto ao diretor da Estrada de Ferro Central do Brasil, melhorias no serviço de transporte de trem até a estação D. Pedro II. A campanha realçava que os longos atrasos acarretavam corte no ponto de milhares de trabalhadores que se utilizavam daquele meio de transporte, e enormes prejuízos financeiros.

Havia ainda Comitês que representavam grupos sociais marginalizados como o Comitê Democrático Afro-Brasileiro, que se organizou em torno de uma campanha pró-sindicalização das empregadas domésticas e de um programa de alfabetização de adultos.

Além de congregarem moradores de um mesmo bairro ou grupos minoritários e periféricos na sociedade, os Comitês Populares também reuniam categorias profissionais. Trabalhadores da construção civil, motoristas, operários têxteis e padeiros formaram seus Comitês.

Uma das “sugestões” do documento intitulado “Sugestões para a organização dos Comitês Populares” era a “*mobilização de mulheres, visando integrá-las na vida política da nação*”. Recomendava-se que o maior número possível de mulheres fosse convocado a participar de todas as atividades do Comitê, especialmente das reivindicações econômicas e das denúncias sobre o custo de vida, por serem problemas que as mulheres “*por sua própria condição de donas de casa sentem e refletem melhor e mais intensamente*”.

Com essa plataforma, o Comitê de Mulheres Pró-Democracia tornou-se muito atuante. De uma maneira geral, a mobilização feminina foi muito intensa nesse período. O movimento feminino se expressava especialmente através das Uniões Femininas, mas inúmeros outros grupos de mulheres realizaram grandes comícios e manifestações especialmente para reclamar do custo de vida, da falta de alimentos, e reivindicar serviços públicos voltados para crianças, como creches e escolas. As Uniões prestavam assistência a

suas associadas através de venda de banha, tecidos populares, feijão preto. Organizavam cooperativas, cursos de alfabetização e de corte e costura.

Os policiais do DOPS, em 1948, chegaram a considerar os movimentos femininos como os focos mais importantes de propaganda e atuação do Partido Comunista, pela capacidade de mobilização e por sua militância aguerrida. A Polícia acreditava que todos os grupos femininos estavam ligados ao PCB.

A Federação Brasileira pelo Progresso Feminino, que desde o início da década de 1930 reunia-se anualmente para discutir assuntos relativos ao estatuto político da mulher e à defesa do trabalho feminino, entre outros, promoveu, em 1947, uma Mesa Redonda em que centenas de mulheres cariocas de todos os bairros, morros e subúrbios representaram as mais de 35 Uniões Femininas do Distrito Federal. A maior reivindicação do grupo era “mais pão e mais escolas” para os filhos, dentro da temática geral do encontro “mais justiça real e igualdade de direito para a mulher.” O movimento feminino promovia passeatas, debates, comícios e envio de cartas às autoridades para reclamar, entre outras coisas, do preço e abastecimento dos gêneros alimentícios, e da habitação.

Efetivamente, Comitês Populares e Associações Femininas que se organizaram e atuaram nos primeiros tempos de redemocratização do Brasil, após o Estado Novo, e que foram inclusive marcos desse processo, se organizaram sob o apoio do Partido Comunista. Entretanto, Luiz Carlos Prestes e os líderes do Partido apenas foram sensíveis aos problemas que assolavam a sociedade, especialmente sua parcela mais pobre, e souberam canalizar a insatisfação popular de uma sociedade que durante quinze anos estivera sob forte controle do Estado.

As razões que explicam a perseguição do DOPS tanto aos comitês populares quanto às associações femininas não se ligam, portanto, ao fato exclusivo de terem o apoio do Partido Comunista, mas sim à questão de terem esses movimentos sociais grande participação popular. A organização dos setores mais pobres da cidade em torno de reivindicações que faziam parte de seu cotidiano assustava a elite e o governo que agia através de sua polícia política.

Sob a acusação de serem adeptos do “*credo vermelho*”, expressão usada pelos policiais para designar os comunistas, sindicatos e inúmeras outras formas de organização como os comitês populares e as inúmeras associações femininas eram cotidianamente

vigiados, inclusive por informantes infiltrados pelo DOPS. O exercício da delação era estimulado com a oferta de empregos em fábricas ou no serviço público, com o pagamento de algum “trocado” e uma carteirinha que servia como passe livre em bondes e trens – a “graciosa”.

Inúmeros “bilhetes” informando sobre atividades consideradas comunistas encontram-se em meio aos documentos nos arquivos do DOPS.

A partir da quantidade de “bilhetes” encontrados na documentação do DOPS, o que se percebe é que, no final da década de 1940, colegas de trabalho, vizinhos e até parentes participaram de uma rede de informações construída pela Polícia Política e se transformaram em acusadores implacáveis.

A delação era uma importante fonte de informações para os investigadores do DOPS. A partir dela, os policiais atualizavam os dados dos Arquivos e davam início às investigações e prisões. O interesse da Polícia na informação e, dos seus informantes, nas recompensas dadas fizeram da delação um dos meios mais utilizados pelo DOPS para incriminar e prender pessoas. Falsas ou verdadeiras, essas denúncias sigilosas passavam a fazer parte dos arquivos e fichários do DOPS e destruíram a vida de muitos dos acusados.

A documentação deste período revela a complexidade das relações que envolviam os poderes públicos e uma sociedade que passava por profundas transformações, representadas, de um lado, pela atuação repressiva e muitas vezes violenta da polícia política, e, de outro lado pelos movimentos sociais e sua participação em inúmeras áreas da vida social. Podemos ainda perceber, a partir dessa pequeníssima amostra apresentada no texto, as possibilidades de utilização do acervo textual e iconográfico arquivístico, em sala de aula.

## **BIBLIOGRAFIA**

CHILCOTE, Ronald. *O Partido Comunista Brasileiro (1922-1972)*. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

COSTA, Hélio *et alli*. *Na luta por direitos*. São Paulo: Unicamp, 1999.

FONTES, Paulo. *Trabalhadores e cidadãos*. São Paulo: Annablume, 1997.

HOBBSAWN, Eric. *A era dos extremos*. São Paulo, Companhia das Letras, 1995.

- JORDAN, Thomas Marshall. *Contesting the terms of incorporation: labor and the state in Rio de Janeiro, 1930-1964*. Tese de doutoramento em História no Graduate College of the University of Illinois at Urbana-Campaign, 2000.
- MORAES, Dênis de. *O imaginário vigiado*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1994.
- PRESTES, Luiz Carlos. *Anos tormentosos: correspondência de prisão (1936-1945)*. Rio de Janeiro: Arquivo Público do Estado do Rio de Janeiro, 2001.
- PANDOLFI, Dulce. *Camaradas e companheiros*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995.
- RODRIGUES, Leôncio Martins. “O PCB: os dirigentes e a organização”. In: HOLLANDA, Sérgio Buarque de (org). *História Geral da Civilização Brasileira*, vol. 3, tomo 3. São Paulo: Difel, 1983. (pp 361 – 443).

## UMA REVISÃO DAS PESQUISAS NO CAMPO DO ENSINO E APRENDIZAGEM DA HISTÓRIA PARA CRIANÇAS

Soraia Freitas Dutra<sup>1</sup>

Desde meados da década de 1950, começam a ser desenvolvidas, pelos estudiosos do processo ensino-aprendizagem da História, pesquisas que enfocam o pensamento histórico dos alunos. Embora quantitativamente reduzidas, tais pesquisas contribuíram para um melhor entendimento acerca da questão do desenvolvimento do pensamento histórico pelas crianças e suas implicações psicológicas.

Conforme Michel Zaccaria (1978:323), “a habilidade de pensar historicamente é uma das metas mais procuradas no ensino de História”. Conhecer as demandas cognitivas necessárias às crianças para que elas possam pensar historicamente e identificar os processos psicológicos envolvidos no pensamento histórico são questões centrais para o ensino-aprendizagem da História.

Zaccaria (1978) ao analisar o desenvolvimento do pensamento histórico e as implicações de tal pensamento para o ensino da história, afirma que até aquele momento, os esforços mais bem-sucedidos visando investigar a natureza psicológica do pensamento histórico foram os estudos baseados na teoria dos níveis cognitivos, de Piaget.

Um estudo de Isabel Barca (2000), que apresenta uma importante revisão das pesquisas acerca do pensamento histórico em jovens, ressalta, também, a importante influência dos construtos teóricos de Piaget nos estudos nesse campo durante a década de 1960 e início dos anos 70. Segundo essa autora, são as pesquisas empíricas de Hallam que ganham notoriedade e chegam a influenciar as discussões sobre o lugar da História nos currículos.

Zaccaria (1978:328), analisando os estudos de Hallam e Pell sobre o desenvolvimento do pensamento concreto e do pensamento operacional formal no ensino de História, ressalta o quanto esses autores foram categóricos em afirmar “que as habilidades do pensamento explicativo ou formal operacional, exigidas para a compreensão da História se desenvolvem relativamente tarde”. Considerando a natureza abstrata do pensamento histórico, suas pesquisas fizeram-no concluir que a

---

<sup>1</sup> Professora da Escola Fundamental do Centro Pedagógico da UFMG, mestre em Educação pela FaE/UFMG. E-mail:soraiadutra@cp.ufmg.br

compreensão dos conceitos históricos pelas crianças só ocorreria no período operatório formal. Para Zaccaria, esses autores forneceram munição para aqueles que argumentam que a História é assunto para adulto.

Mais tarde, por volta de 1970, Hallam (apud Barca) começa a refletir sobre as possibilidades de acelerar o pensamento lógico das crianças. Nesta mesma direção, situam-se os estudos do educador americano Slepeer<sup>2</sup>, que acredita na aceleração da aprendizagem histórica. E aponta como objetivo último da educação histórica, o desenvolvimento e a aceleração de sua aprendizagem.

Dickinson e Lee (1978 b)<sup>3</sup>, em seus estudos sobre o desenvolvimento do pensamento histórico em crianças demonstraram preocupação acerca da lógica da História que deveria nortear o ensino dessa ciência e problematizaram o enquadramento piagetiano de estágios de desenvolvimento aplicado à compreensão que as crianças têm de História. Em seu estudo exploratório, *Understanding and Reaching* (1978)<sup>4</sup> os autores criaram “um conjunto de níveis lógicos relacionados com a natureza do pensamento histórico para a análise que as crianças têm de ações individuais do passado” (apud Barca,2000:25). Em um estudo posterior, intitulado *Making Sense of History*, Dickinson e Lee (1984)<sup>5</sup>, observaram algumas tentativas das crianças em alcançarem a compreensão da empatia histórica<sup>6</sup>. Através de uma abordagem qualitativa, com alunos de 8 a 18 anos foi traçado o percurso das idéias das crianças<sup>7</sup>. Nesse estudo, verificou-se que não houve uma progressão regular na compreensão histórica, mas um desenvolvimento gradual com oscilações entre os níveis mais simples e os mais sofisticados.

Ao analisar os estudos de Shemilt (1980), Barca (2000:26) verificou em suas conclusões que “as crianças eram capazes de mostrar um raciocínio hipotético no campo da História, sem necessitarem de um nível operacional formal, ligado ao paradigma das ciências naturais”. Ele conclui sua pesquisa, afirmando que “a compreensão dos métodos, lógica e perspectivas da História, por parte dos alunos, podem ser significativamente aumentadas”(Shemilt,1980:10)<sup>8</sup>. Influenciados pela

---

<sup>2</sup> Citado em Zaccaria, 1978.

<sup>3</sup> Apud Barca (2000).

<sup>4</sup> Idem

<sup>5</sup> Id. Ibid.

<sup>6</sup> Segundo Cooper (1992:12), a empatia histórica, é “a capacidade de compreender a forma de pensar, sentir e comportar das pessoas no passado como diferentes da nossa”.

<sup>7</sup> Dicknson e Lee, apud Barca, 2000:25

<sup>8</sup> Apud Barca (2000:27).

psicologia cognitiva, muitos desses estudos estiveram centrados *no modo como as idéias dos alunos evoluem de padrões menos coerentes para padrões mais sofisticados no pensamento histórico, independente da noção de estágios de desenvolvimento*” (Barca,2000:27).

Contrastando as idéias de Piaget e Hughes sobre as noções de pontos de vista das crianças, Donaldson (1978)<sup>9</sup> verificou que Piaget apresentou aos sujeitos da sua pesquisa tarefas com um contexto muito abstrato, e por isso, concluiu que a criança de até oito-nove anos não é capaz de descentração, ou seja, não consegue ir além do próprio ponto de vista ou imaginar outros diferentes. Por outro lado, Hughes, ao aplicar uma tarefa com um contexto mais familiar às crianças, conseguiu resultados mais satisfatórios. Dessa forma, Donaldson, indica que apreensão de conhecimento pela criança passa pelo aspecto da significação, ou seja, “quando uma situação faz sentido humano para a criança, envolvendo motivos e intenções, pode ser imediatamente apreendida”.

Outros estudos preocupados com a natureza das intervenções realizadas junto aos alunos com o objetivo de promover o desenvolvimento do pensamento histórico, inspirados sobretudo nas contribuições do Vygotsky sobre as influências sociais e lingüísticas na cognição, “*tem investigado a competência cognitiva como uma função do contexto e do conteúdo, ou seja, a cognição situada*” (Barca: 2000,28).

Barca (2000) aponta outras linhas de investigação a respeito das idéias das crianças e adolescentes sobre a História, cuja filiação teórica difere das anteriormente referidas: Knigh (1989), por exemplo, evidencia a progressão da idade nas “*idéias de segunda ordem*”<sup>10</sup>, ou seja, aquelas idéias que se referem a natureza da História como interpretação, explicação, tempo ou espaço; Cooper (1991), por sua vez, salienta a progressão da idade nas “*idéias substantivas*” que se referem a conceitos ontológicos da realidade humana e social, como: nobre, camponês, revolução ou democracia; Leinhardt, Beck e Stainton (1994), Carretero e Voss (1994) e outros pesquisadores em diferentes países como Itália, Suécia, Espanha e EUA, também investigaram “a natureza das idéias de segunda ordem e substantivas, independente de níveis e de progressão lógica”<sup>11</sup>; Wineburg (1991), nos Estados Unidos, por exemplo, empreendeu uma investigação com uso de documentos históricos entre alunos e professores para

---

<sup>9</sup> Idem

<sup>10</sup> Para uma melhor compreensão desses conceitos, ver Barca (2000:28)

<sup>11</sup> Ver Barca (2000:25, 29-30)

identificar o modo como os dois grupos tratam as fontes documentais, em que foi constatada uma tendência a buscar as respostas certas e únicas nas fontes.

Lee, em 1994 (Apud Barca:2000), organizou a progressão da compreensão da História pelas crianças em alguns construtos principais. Esses construtos são as formas das crianças fazerem sentido da História e a nossa forma de fazer sentido do mundo da criança<sup>12</sup>.

Segundo Barca, Knight (1989), apoiado nas definições de Piaget e Peel, procurou investigar *a compreensão que as crianças têm do Outro*. Ele criou uma seqüência de subcompetências a fim de verificar as possibilidades das crianças de 6 a 14 quanto à capacidade de compreensão do outro: “1) reconhecer a perspectiva do outro (através de informações selecionadas); 2) descrever a perspectiva do outro; 3) explicar uma ação; 4) fazer previsões de ações e 5) tratar informações ambíguas” (Barca,2000:28). Sua preocupação central era reconhecer a idade na qual as crianças eram capazes de revelar estas subcompetências históricas num nível satisfatório. Sua análise estatística revelou uma progressão ao longo da idade. Assim, o uso de *informações selecionadas* era atingido, com maior dificuldade, aos seis anos; aos sete, de forma mais satisfatória; *a capacidade de descrever a perspectiva do outro e a explicação da ação* eram atingidas com algumas dificuldades aos nove anos; de modo mais satisfatório, aos 10-12 anos. Já a capacidade de *fazer previsões*, era atingida aos 12 anos e a ‘*capacidade de tratar informações ambíguas*’ era a subcompetência mais difícil de ser atingida. Os alunos de 6 anos apresentaram grandes dificuldades nas tarefas, enquanto os de 8 anos demonstraram melhor desempenho.

Cooper (1992:8), realizou uma pesquisa onde investigou as capacidades das crianças de 8 e 9 anos em desenvolverem argumentações por meio do uso de diferentes tipos de fontes históricas; fazerem distinção entre o que é certo e entre o que é provável e o que não pode ser conhecido e utilizarem conceitos especializados e abstratos.

Em relação à capacidade de interpretação das crianças diante de diferentes fontes de informação histórica, verificou-se “que os grupos não respondem a cada tipo de fonte da mesma maneira; a motivação, o interesse e o estilo de ensinar influenciam suas respostas” (Cooper,1992:10). Quanto ao aspecto da distinção entre certeza, probabilidade e o que não pode ser conhecido, “as análises estatísticas mostraram que as crianças eram capazes de distinguir entre saber e fazer suposições válidas; e que elas

---

<sup>12</sup> Para uma melhor compreensão desses construtos, ver Barca (2000:30).



eram igualmente capazes de fazer afirmações certas e prováveis” (Cooper, 1992:11). Sobre o desenvolvimento de idéias em História, sobretudo os conceitos substantivos, “sugeri que as crianças eram capazes de se envolverem em raciocínio histórico e que esse envolvimento é seqüencial e possível de ser avaliado e que as estratégias de ensino eram relevantes para o desenvolvimento do raciocínio histórico” (Barca, 2000:29).

Hawkes (1996) desenvolveu um estudo de caso no qual procurou investigar inicialmente, o uso de objetos genuínos (verdadeiros, reais, autênticos) no desenvolvimento de conceitos históricos em crianças de 5 e 6 anos. Em seu estudo, procurou verificar se os objetos tinham uma capacidade maior de motivar as crianças do que uma evidência pictórica. Além disso, interessava-lhe saber se essa motivação gerada pelos objetos podia influenciar o conhecimento das crianças e a compreensão de conceitos históricos, tais como tempo; transformação e diferenças; e similaridades entre tempo passado e tempo presente.

Em suas conclusões, Hawkes sugere que o uso de objetos ajudou a aumentar a compreensão das crianças em relação aos conceitos históricos. Os resultados da pesquisa apontam que houve uma diferença nos níveis de compreensão conceitual entre as crianças que tocaram os objetos e aquelas que trabalharam apenas com fotografia, embora a fotografia seja um bom recurso substitutivo do objeto. Os conceitos de tempo, mudança, diferença entre passado e presente, e as habilidades dedutivas podem ser desenvolvidos por meio do ensino com objetos.

Embora os estudos de Cooper e Hawkes apresentem diferentes resultados quanto ao papel desempenhado pelas fontes concretas na aprendizagem da História, ambas reconhecem a importância da instrução e da escolha do método de ensino como fatores decisivos para impulsionar o desenvolvimento do pensamento histórico em crianças.

Algumas investigações têm sido desenvolvidas por pesquisadores interessados em conhecer alguns aspectos mais pontuais acerca da compreensão da dimensão da temporalidade histórica. Segundo John Poster (1973), o tempo histórico é mais um entre os diferentes tipos de tempo e o sentido desse tempo deve ser ainda analisado. Para esse autor, “o sentido do tempo nas crianças que vem sendo explorado nas pesquisas tem sido essencialmente o tempo físico” (Poster, 1973:588)

Para Poster (1973:589),

o sentido de passado histórico envolve muito mais do que relógios, calendários, seqüências, e categorização de um período de anos, como período Clássico ou outro período como a Renascença. Um sentido de

tempo físico é um ingrediente necessário, mas não suficiente como idéia de passado.

O estudo de Robyn White (1997) sobre o desenvolvimento e a compreensão da cronologia objetivou sedimentar o uso que as crianças fazem da linha de tempo e introduzir o conceito de décadas a crianças de 6 e 7 anos, em níveis de desenvolvimento cognitivos bastante heterogêneos. Estratégias de ensino diversificadas foram utilizadas pela professora/pesquisadora, visando o desenvolvimento da noção da passagem do tempo, da sucessão, da capacidade de reflexão sobre o passado da criança e da noção de década.

Segundo essa autora, as atividades com uso da linha de tempo confirmaram as dificuldades que as crianças apresentam no entendimento da cronologia, sendo preciso ainda, desenvolverem-se estudos mais minuciosos e comparativos para se verificar os benefícios de se envidar esforços para o ensino sistemático de cronologia. Sobre o conceito de década, a autora afirma que, a partir da análise da linguagem das crianças, foi possível verificar em muitas delas, a apropriação dessa noção.

O artigo *Teaching Children About Time*<sup>13</sup>, de Haydn sinaliza para a existência de dificuldades das crianças em relação ao “uso de algumas convenções e vocabulários rudimentares para medição do tempo e ordenação” (Haydn,1981:11). Para ele, essas dimensões do tempo têm sido negligenciadas no ensino da História. Ele sugere que sejam empreendidos esforços para que as crianças alcancem a compreensão de sistema de data (aC, dC e outros sistemas diferentes de medição do tempo), sejam capazes de manipularem séculos com precisão, e compreendam vocabulários de tempo comumente utilizados como década, reino, cronologia etc<sup>14</sup>.

Na década de 1980 a pesquisadora Ernesta Zamboni (1984) chamava a atenção para os poucos estudos existentes no Brasil sobre a compreensão da criança em relação à temporalidade histórica.

Nadai e Bittencourt (1988:75), analisando as noções de tempo contidas nas propostas curriculares oficiais, afirmam que:

há o predomínio de uma concepção de história como disciplina possível a partir da adolescência”(...) “A fórmula curricular associada a noção tempo considera que alunos de 7 a 11 anos, no estágio das operações intelectuais concretas, não estão em condições de uma aprendizagem do conhecimento histórico.

---

<sup>13</sup> Ver artigo na revista *Teaching History* 81, 1995.

<sup>14</sup> Ver Hydn, 1995.

Nesse mesmo artigo, as autoras relatam os dados referentes a uma pesquisa realizada com alunos de 5ª série (entre 10 e 12 anos) do ensino fundamental, em que foi possível verificar que “os alunos percebem as durações, a simultaneidade, a sucessão, assim como as permanências e mudanças, independente de saber, com exatidão, a localização nos séculos” (Nadai e Bittencourt,1988:86). Essa constatação leva à conclusão de que no tocante ao tempo, é possível ensinar história “a partir das séries iniciais do ensino fundamental” (Nadai e Bittencourt:1988, 86).

Ao final da última década de 1990 vêm sendo desenvolvidos alguns estudos buscando compreender o desenvolvimento da noção de tempo histórico em crianças e adolescentes e suas implicações para o ensino da História. Dentre esses estudos, aos quais tivemos acesso, destacamos o de Araújo (1998) e de Oliveira (2000).

O estudo de Araújo investigou a noção de tempo de 98 crianças/adolescentes entre 10 e 14 anos da 5ª série do Ensino Fundamental de escolas públicas e particulares da Região Metropolitana do Rio de Janeiro.

Seu estudo derivou de uma pesquisa mais abrangente, desenvolvida por uma equipe de pesquisadores do Departamento de Educação da PUC-RJ, “da qual a pesquisadora utilizou-se do questionário do Bloco de Noções Sócio-Espaço-Temporais, elaborado por ela, para investigar: *“qual a noção de tempo das crianças/adolescentes; como os alunos representam o tempo histórico; como elas relacionam o Tempo e a História e qual as implicações disso sobre o ensino de História”*. (Araújo,1998:5)

A autora apresenta importantes dados sobre as possibilidades dos alunos em relação a cada uma das operações ligadas ao tempo histórico que ela se propôs a analisar. Em suas conclusões, aponta que, de um modo geral, as crianças e adolescentes, possuem uma noção de tempo qualitativo, pautada num tempo com referências espaciais ou temporais, naturais ou culturais, mas não num tempo com referências sócio-históricas: *“encontramos então, uma noção de tempo pautada muito mais num saber não escolar, em vivências cotidianas através da família, dos amigos, dos meios de comunicação, do que propriamente do que se aprende pelo ensino de história”* (Araújo,1998:141-142).

Oliveira, em 2000, empreendeu uma investigação que envolveu um grupo de 37 crianças de 7 a 10 anos de idade do Instituto de Educação Infanto-Juvenil de Londrina-PR. Seu trabalho tomou como referência um estudo de Piaget intitulado *“Psicologia da criança e ensino de história”*, publicado em 1933, de onde retirou as principais

questões para a realização das entrevistas a serem realizadas com as crianças. Essas entrevistas objetivaram identificar três aspectos a respeito do conhecimento histórico: 1 – se é possível analisar a noção que a criança tem do passado, no sentido do passado não vivido, ultrapassando a memória individual”; 2 – se existem ou não na criança representações espontâneas relativas à história da civilização; 3 – se os conhecimentos históricos e os julgamentos de valor da criança são concebidos por ela como relativos ao seu grupo social, ou como comuns a todos os homens e, por conseguinte, inquestionáveis” (Oliveira,2000:107) .

A autora apresenta importantes conclusões acerca das possibilidades e limites das crianças em cada um dos aspectos analisados. Em suas conclusões gerais a autora afirma que o processo de elaboração do pensamento da criança em relação aos três aspectos analisados em seu trabalho foi muito semelhante àquele encontrado por Piaget.

No entanto, a autora afirma que as crianças buscam relações causais entre os acontecimentos, ao construírem suas explicações, sem se preocuparem com as relações cronológicas ou espaciais. Para ela, embora a aquisição pelas crianças das noções ligadas ao tempo físico seja importante para a compreensão do tempo histórico, é essa busca de relações causais pela criança que permite a construção da noção de tempo histórico.

Desde o ano de 1997, vem sendo desenvolvido, na FaE e na Escola Fundamental do Centro Pedagógico da UFMG um Projeto de Pesquisa intitulado “*A construção do conhecimento e raciocínio histórico nas crianças e cidadania: a dimensão da temporalidade e causalidade histórica*”<sup>15</sup>, com o objetivo de investigar

“o percurso do desenvolvimento das crianças em relação às suas capacidades e dificuldades na construção do conhecimento e do raciocínio histórico ao longo dos quatro primeiros anos de escolaridade, no ensino fundamental, em situações de ensino-aprendizagem que visam a esse desenvolvimento”.<sup>16</sup>

Coelho<sup>17</sup> (1999) relata uma experiência de trabalho com crianças de 7 anos da Escola Fundamental do Centro Pedagógico da UFMG, na qual buscou desenvolver a compreensão do conceito de tempo histórico, a partir de intervenções pedagógicas que

---

<sup>15</sup> Esse projeto encontra-se no seu sexto ano de atividades, sob a coordenação da Profa. Dra. Lana Mara de Castro Siman - FaE/UFMG e equipe de professores do Centro Pedagógico da UFMG, com apoio do PRPQ-UFMG e CNPq.

<sup>16</sup> Projeto de Pesquisa. *Op. cit* p.1

<sup>17</sup> Professora pesquisadora do referido Projeto CP/FaE -UFMG

levaram em conta “as experiências vividas pelas crianças, relacionando-as com as dos colegas e das pessoas do grupo de referência familiar da turma” (Coelho,1999:66). Segundo a autora, o contato das crianças com a memória do seu grupo familiar, permite que elas “saíam” do seu próprio tempo para pensarem em outros tempos, estabelecendo comparações e identificando permanências e transformações.

Dutra<sup>18</sup> (2000) descreve uma experiência de trabalho com crianças 8 e 9 anos da Escola Fundamental do Centro Pedagógico da UFMG, que teve como tema a Copa do Mundo de Futebol de 1998 e buscou desenvolver, entre outras habilidades, algumas operações relacionadas ao tempo histórico, a partir do estabelecimento de relações entre o tempo vivido, social e histórico. As crianças foram desafiadas a associarem as dimensões físicas/cronológicas do tempo, como ordenação; sucessão; simultaneidade; duração e quantificação do tempo, a outras noções também relevantes para a construção do raciocínio temporal, como a consciência do tempo passado através do contato com a memória coletiva e com a história; o uso de diferentes fontes na construção do conhecimento histórico; e a identificação de pontos de vistas conflitantes acerca dos acontecimentos históricos.

Os resultados desse projeto têm apontado muitas possibilidades de trabalho com crianças no que se refere ao desenvolvimento do raciocínio histórico, embora reconheça a complexidade que envolve tal empreendimento.<sup>19</sup>

Dutra (2003) no estudo intitulado “As crianças e o desenvolvimento da temporalidade histórica” buscou conhecer as possibilidades de desenvolvimento da temporalidade histórica em crianças, por meio da ação mediada pelos objetos da cultura material e pelo professor. Esses objetos – testemunhos da história e, portanto, dotados de memória e significados históricos – foram tomados como instrumentos mediadores no ensino–aprendizagem da história, no contexto da ação mediada pelo professor, a fim de promover transformações na estrutura cognitiva da criança, possibilitando o desenvolvimento da noção de temporalidade histórica.

Os dados revelaram que crianças entre 10 e 12 anos de idade apresentam níveis diferenciados de desenvolvimento das operações com as dimensões da temporalidade histórica. Enquanto algumas crianças apresentaram poucas operações relativas ao tempo

---

<sup>18</sup> Professora pesquisadora do Projeto de Pesquisa Op. Cit.

<sup>19</sup> Para melhor conhecimento do projeto e alguns de seus resultados, ver os resumos publicados nos Anais do XX Simpósio Nacional de História, Florianópolis, ANPUH: 25 a 30 de julho de 1999 p. 309, 354-355;763-764 e 771-772. Ver ainda o artigo de Lana Mara Castro SIMAN, intitulado “A construção do conhecimento, do raciocínio histórico e cidadania nas crianças”. IN: *Anais do Encontro de Pesquisadores do Ensino de História*, Ijuí, RS, 1999, p 598 –605.

físico, cronológico ou histórico, revelando apenas a construção do sentido de passado, a maioria delas demonstrou, além da construção do sentido do passado, a aquisição de noções ligadas à dimensão do tempo físico e cronológico, bem como o desenvolvimento de operações ligadas ao tempo histórico, em graus crescentes de complexidade.

Essa breve revisão das pesquisas no campo do ensino-aprendizagem da história evidenciou a complexidade que envolve a natureza do raciocínio histórico e o seu desenvolvimento e aprendizagem pelas crianças. Ao mesmo tempo, que mostrou caminhos abertos para o empreendimento de novas investigações nesse campo ainda pouco estudado no Brasil.

#### BIBLIOGRAFIA:

- BARCA, Isabel. O pensamento histórico dos jovens. Braga: Editora Universidade do Minho, 2000.
- COELHO, Araci Rodrigues. Brincadeiras de outros Tempos. *Revista Presença Pedagógica*, v.4, n.24, nov/dez/1998, p. 63-69.
- COOPER, Hilary. Yong Children's Thinking in History. *Teaching History*, 69, October, 1992.
- DUTRA, Soraia Freitas. O ensino de História para crianças. *Revista Presença Pedagógica*, v.6, n.31, jan/fev/2000, p. 61-69.
- DUTRA, Soraia Freitas. As crianças e o desenvolvimento da temporalidade histórica. Belo Horizonte, Faculdade de Educação - UFMG, 2003 (Dissertação de Mestrado) 245 p.
- HAWKES, Ângela. Objects or Pictures in the Infant Classroom? *Teaching History*, nº 85, October, 1996.
- HAYDN, Terry. Teaching Children About Time. *Teaching History* 81, October, 1995.
- NADAI E. e BITTENCOUT, C. Repensando a noção de tempo histórico no ensino. IN: PINKY, Jaime (org). *O ensino de história e a criação do fato*. São Paulo: Contexto, 1988.
- OLIVEIRA, Sandra R.F. A noção de tempo histórico na criança: um estudo sobre a noção de passado, das idéias espontâneas relativas à história da civilização e da relatividade dos conhecimentos e julgamentos históricos em crianças de 7 a 10 anos. Marília: Universidade Estadual de São Paulo, 2000. 164 p (Dissertação, Mestrado em Educação).

- POSTER, John . The Birth of the past: children's' perception of historical time. *The history Teacher* vol. VI, no 4, august 1973.
- SIMAN, L. M.C. A construção do conhecimento, do raciocínio histórico e cidadania nas crianças. IN: *Anais do IV Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História*. Ijuí: Editora Unijuí, 1999. 598-605.
- SIMAN, Lana Mara C. A construção do conhecimento e raciocínio histórico nas crianças e cidadania: a dimensão da temporalidade e causalidade histórica. UFMG-FaE-CP: Belo Horizonte, 2000 (Projeto de Pesquisa).
- THOMPSON, Donald. Understanding the past: procedures and content. IN: A.K. DICKINSON, J.P.LEE and T.J. ROGERS. *Learning history*. London: Heineman Educational Books, 1984.
- WHITE, H. Time for History: some ideas for teaching chronology in Year 2, IN: *Teaching History*, Outubro de 1997.
- ZACCARIA, Michel. O desenvolvimento do pensamento histórico: implicações para o ensino da História. Nova Jersey: *The History Teacher*, Vol XI, 1978.
- ZAMBONI, Ernesta. O desenvolvimento das noções de espaço e tempo na criança. IN: *Caderno Cedes*. A prática do ensino de História. São Paulo: Cortez, 1984.

## ELZA NADAI E O ENSINO DE QUALIDADE

Joana Neves

UFPB

Que me lembre, nunca quis ser professora. Nunca brinquei de “escolinha” e nem ensinei irmão mais jovem. Não tinha paciência. Gostava de ler e lia, não só grandes autores das literaturas portuguesa e brasileira, mas tudo que me caía às mãos – literatura para moças – Mme Delly, fotonovelas – Grande Hotel, Capricho, revistas dedicadas ao cinema e ao rádio – Cinelândia, Revista do Rádio, etc...

Eu tinha uma grande curiosidade intelectual e já manifestava a intenção de cursar uma grande universidade... A minha curiosidade intelectual era impulsionada pelo cinema, rádio, pelas revistas e livros que lia. Na verdade queria “descobrir” o mundo”, o que significava, “sair” dos limites da pequena cidade, ultrapassar a experiência pessoal e o cotidiano tranqüilo e harmonioso e entrar em contato (direto e pelo estudo) com outras maneiras de vida, com as realizações culturais de outros povos e sociedades, etc...

-Elza Nadai-

### INTRODUÇÃO

O objetivo proposto para esse trabalho é homenagear ELZA NADAI, criadora desse espaço de apresentação de trabalhos, debates, críticas e identificação de perspectivas sobre e para o ensino de história, em todos os níveis e instâncias.

Nada mais apropriado, nesse momento, em que o “Perspectivas do Ensino de História”, em sua quinta edição, mostra-se consolidado, do que trazer, para conhecimento e reflexão dos seus participantes, a obra de Elza Nadai. Não apenas porque ela tenha tido papel imprescindível na criação desse evento, mas porque sua obra, construída ao longo de mais de 30 anos de trabalho profícuo, tão produtivo quanto inovador, apresenta-se rica e repleta de proposições que, além de não terem perdido a atualidade, demandam, ainda, discussões, complementação e correções, como soe acontecer em trabalhos de arrojados pioneiros como ela era.

Elza Nadai, ao tratar dos muitos, complexos e variados problemas enfrentados pela educação no Brasil e pelo ensino de história, em particular, não tinha medo de se expor, de errar, de ser criticada, de ser corrigida. Inação, indiferença, descrença,



desesperança diante dos problemas, era isso que ela nunca admitia. Examinar e levar em conta essa obra no contexto atual das perspectivas do ensino de história é, portanto, mais do que uma justa homenagem a Elza Nadai, uma oportunidade de enriquecimento para esse V Encontro.

Em 12 de fevereiro de 1996, na abertura do II Encontro Perspectivas do Ensino de História, em outro momento, então muito sofrido, de homenagem reconheci minha impotência para explicitar e avaliar as suas contribuições nas áreas de História, Educação, Ensino de História e História da Educação – suas áreas de especialidade acadêmica. Ainda hoje, em que a dor da ausência dá lugar ao estímulo e ao reconhecimento, não me atreveria a tanto.

Contudo, assumi o compromisso e a responsabilidade de fazer, nessa Sessão de Abertura, uma apresentação da trajetória intelectual de Elza Nadai bem como de alguns aspectos fundamentais da obra produzida por essa trajetória. Muitos aqui as conhecem (trajetória e obra) tão bem quanto eu. Com esses partilharei as emoções das lembranças. E para todos espero que essa exposição contribua com um novo alento à continuação de seus trabalhos, que é o que se pode almejar com o conhecimento de realizações como as alcançadas por Elza Nadai.

Na construção de sua trajetória não pretendi fazer uma biografia; me limitei a considerar alguns aspectos fundamentais (e esclarecedores de sua produção intelectual) de sua formação escolar/intelectual e de sua atuação profissional. E, como já antecipei, não me atrevi a examinar, explicitar e avaliar **toda** sua obra acadêmica. Mas, organizando um quadro panorâmico e sucinto de seus trabalhos, procurei demonstrar o caráter amplo e abrangente de sua obra e, ao mesmo tempo, sua concentração em torno de questões educacionais. Abrangência e concentração que se complementam para possibilitar, permanentemente, a inserção da problemática educacional (o ensino de história aí incluído) no contexto social, econômico, político e ideológico, em cada momento considerado; ou seja: o tratamento da educação brasileira em sua historicidade.

A visualização do referido quadro panorâmico e a observação da relação abrangência – concentração permitiram a síntese que constituiu o eixo central dessa exposição, dando-lhe o título: a busca da, ou melhor, a persistente e incansável luta por um **ensino de qualidade**. Eis a grande marca do trabalho de Elza Nadai.

Para a realização do roteiro elaborado não me vali apenas da memória (embora possa até ter abusado dela). Analisei alguns dos muitos textos produzidos por Elza

Nadai e, sobretudo, busquei informações no seu MEMORIAL, apresentado ao Concurso de Professor Titular nas disciplinas de Prática de Ensino I e II, junto ao Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, de 1994.

Ao dar conta da incumbência, da grande responsabilidade, que me foi atribuída pela Organização do V Encontro Perspectivas do Ensino de História, quero externar todo meu reconhecimento e gratidão pela merecida e oportuna homenagem prestada a uma professora cuja trajetória profissional engrandece e dignifica nosso ofício e cuja trajetória de vida é um tributo à elevação do espírito humano. Agradeço, também, muitíssimo, o fato de ter sido escolhida para estar aqui, nesse momento, em um lugar que poderia estar sendo ocupada por muitas outras amigas de Elza Nadai. Até porque, construir e consolidar amizades foi a grande marca de sua vida.

## FORMAÇÃO E ATUAÇÃO PROFISSIONAL

### 1. A opção por história

Na geração de Elza Nadai, a das pessoas que recém completaram 60 anos – a minha geração – era muito comum que os jovens concluintes do curso colegial escolhessem o curso universitário por exclusão: excluíam-se os cursos que demandavam bons conhecimentos no vestibular (que, então, era específico por curso) das matérias nas quais haviam se saído mal e por isso as de-tes-ta-vam! Ou vice-versa. (Obviamente, está-se falando de jovens pertencentes aos segmentos sociais que tinham acesso à educação secundária completa e podiam aspirar ao curso superior).

Com a Elza não foi assim; ela **escolheu** fazer história. Mas não foi uma escolha fácil. Segundo suas palavras, “como toda ‘boa moça’ nascida no interior ... do Estado de São Paulo ... fui educada para me casar aos dezoito, dezenove anos, morar próximo à família, ter vários filhos e ser feliz. Portanto, deveria chegar até à escola secundária – no máximo freqüentar o Curso Normal, (que havia na cidade) com o objetivo de receber um pouco de ilustração e ainda me instrumentalizar para o futuro, por meio do diploma, caso viesse a necessitar” (MEMÓRIAL, p.4). Elza Nadai nem questionou, nem seguiu esse roteiro. Ao concluir o ginásio não se matriculou no Curso Normal, adotando estratégia orientada pela mãe – sua aliada na “luta empreendida, visando obter autorização paterna para continuar os estudos na Capital”.

A idéia de ir para a Capital significava a intenção de cursar uma grande universidade para dar vazão à já assumida **curiosidade intelectual**. Assim, vencendo a resistência paterna, matriculou-se no curso **científico**, colocando-se diante de outro desafio; o de, sendo mulher, egressa de uma escola privada (ela havia feito o ginásio em uma escola religiosa), considerada de qualidade “menor”, obter bom desempenho em um curso prioritariamente reservado ao sexo masculino. Para se ter uma idéia do que isso significava, sua classe contava, inicialmente, com 53 alunos e terminou com apenas onze – dez rapazes e ela.

E ela foi uma das melhores alunas da classe, destacando-se como excelente aluna em Física, Química, Matemática, Desenho, História, Geografia, Português e Francês; não tanto em Biologia, apesar do interesse por Medicina. É importante destacar duas coisas, nas explicações que Elza Nadai fornece para seu histórico escolar: uma, o fato de reputar seu desempenho não tão bom em Biologia “à ausência de bons profissionais e, em decorrência, a monopolização do seu ensino pelos dentistas da região, como atividade secundária”. (MEMORIAL,p.6); e duas, ainda segundo suas próprias palavras, “não havia nenhum milagre nesse fato. Estudei muito durante o curso científico, aliás foi o período em que mais estudei, mais do que durante o vestibular, a faculdade, a pós-graduação... Tínhamos um grupo de classe que se reunia periodicamente para estudar após as aulas .... Criamos portanto hábitos regulares de estudo e saudável prática de encontrar, **no outro**, apoio para a superação das dificuldades pessoais”.<sup>1</sup>

Com esse perfil escolar Elza Nadai poderia ter escolhido qualquer carreira. Abandonou a idéia da Medicina não só por causa do fraco desempenho dos professores de Biologia. Concluindo que tinha uma visão romântica da Medicina acabou por se deixar convencer pelos estereótipos e preconceitos de gênero e de classe do grupo social ao qual pertencia, segundo os quais essa não era uma carreira apropriada para moça pois não tinha horário definido de trabalho e era muito desgastante.

---

<sup>1</sup> Esses dois aspectos enfatizados pela Elza, em seu processo de formação intelectual, estão intimamente associados ao seu desempenho profissional. Ao longo de toda sua carreira de professora e pesquisadora ela concentrou sua atenção na questão da formação e da dedicação profissional dos professores. Do mesmo modo, sempre cobrou de seus alunos, orientandos e colegas de grupos de trabalho empenho nos estudos, com destaque para o trabalho de equipe. Ela própria, porém, nos alerta para essas “coincidências” criadas pela memória. Em sua tese de livre docência, que, infelizmente, ficou inédita, na qual trabalha a partir da “memória” de professores, ela explicita, de forma bem esclarecedora, como a memória se constrói a partir de referências presentes, por meio das quais ocorre uma “atualização” do passado, mais do que um simples registro.

Então precisou escolher outra carreira, uma vez que a idéia de continuar os estudos era, a essas alturas, irreversível. A Química e a História disputaram seu coração e mente. E, mais uma vez, por causa dos professores. Naur João Zanzanti (de História) orientou-a nas tramas da pesquisa bibliográfica e do acervo documental da Biblioteca Pública Municipal de São Paulo e Jayme Monteiro (de Química) introduziu-a (e aos outros alunos), a partir do conhecimento da química, na apropriação política da pesquisa. Em sua avaliação: “Devo-lhes meu primeiro contato com o mundo intelectual e a compreensão da participação política como condição do exercício pleno da cidadania”. (MEMORIAL, p. 8).

Optou por história, depois de uma breve hesitação entre esse curso e o de Ciências Sociais. Suas explicações, resgatadas pelas lembranças relatadas no Memorial é mais um primor de construção “retrospectiva” do passado atualizado pelo presente.

“De um lado, a cultura da participação, da ‘abertura’ para o mundo sustentou a ‘vocação’, pois queria entrar em contato com as pessoas, compreender suas experiências no interior de suas realidades, de seu cotidiano o que implica conhecer formações sociais diferentes, o próprio movimento social numa perspectiva antropológica-cultural, embora tivesse medo tanto do peso do passado na determinação da natureza da ciência histórica como da recusa de seus profissionais pelas questões contemporâneas. De outro, prevaleceu o meu senso pragmático, optando pela disciplina que possuía raízes mais profundas na escola secundária”. (MEMORIAL, p.8)

E desse modo, ela passou pelo vestibular da USP e ingressou no curso de História em 1962 (não em 1961 como está no Memorial; a Elza nunca se deu muito bem com datas). Tendo sido sua colega desde então, companheira de trabalho e amiga vida a fora, tenho certeza (tanto quanto isso é possível quando se trata de memória) que o conteúdo e a compreensão que tornaram possível a elaboração do texto acima, em 1994, só se tornaram realidades, mesmo para uma estudante da estirpe da Elza Nadai, bem depois do término do curso de graduação.

Mas, felizmente, ela fez o Curso de História. Ganharam ela e a ciência.

## **2. O curso de graduação**

Já insisti, por demais, na questão da memória como construção e não reconstituição do passado, mas para a compreensão do significado do Curso de História

na trajetória intelectual da Elza nenhuma formulação seria mais explícita do que a que ela própria elaborou. Por isso, vou citá-la longamente.

“O curso era assim mais direcionado ao passado, de preferência, o mais longínquo, e acarretou nos meus dezessete, dezoito anos, interessada em compreender a vida e os problemas contemporâneos, uma profunda frustração. Ele não se mostrou à altura das aspirações que nele depositava e compensei essa insatisfação com a descoberta da participação política, do envolvimento na vida estudantil e o engajamento nos grandes projetos que motivaram o movimento dos estudantes nos anos sessenta. Meu primeiro engajamento foi na JUC – Juventude Universitária Católica – que no bojo do movimento da Ação Católica, exercia uma destacada atividade política. Frequentemente, entrava em conflito com meus colegas, pois achava um absurdo as pessoas cursarem História e viverem isoladas dos problemas do mundo. Eu havia optado pelo Curso para encontrá-lo e não permanecer de costas para ele. Minhas atividades políticas eram recusadas pela maioria dos colegas que as consideravam um deslocamento da preocupação central – o estudo – enquanto eu recusava aquela História e aquele Curso, dedicando-lhe o mínimo necessário de tempo e de esforço.

Apesar disso, o Curso de História ofereceu-me uma aproximação com uma bibliografia atualizada e uma razoável experiência (apesar de individual) com as condições da produção historiográfica por meio de estágios no Arquivo Público do Estado e de visitas (planejadas por alunos mas com participação docente) a museus e a monumentos (cidades históricas mineiras, Itanhaém e Bertiooga). Além disso, o envolvimento no debate dos grandes projetos nacionais evidenciou a necessidade de articulação entre História e Vida e a necessidade de despertar para o pleno exercício da cidadania.

Desta forma, mais do que o curso de história, que se concentrava naquela época na Cidade Universitária, no antigo prédio da Reitoria, foi a ‘Maria Antônia’, para onde me deslocava, às sextas feiras, para as aulas de Sociologia e de Prática de Ensino e, todos os dias, em que havia atividades culturais, conferências, reuniões e assembléias, minha ‘primeira grande escola’. Fiz a ‘famosa greve de um terço’, quando colaborei para a ‘tomada’ do prédio da Faculdade e permaneci em suas dependências durante dois dias. Era lá que se concentrava a sede do Grêmio dos alunos e onde conhecíamos estudantes de outros cursos, principalmente pela proximidade espacial, os de Sociologia, Física e Economia. Nunca é demais insistir que aquele espaço, sobretudo seu saguão central, seus pátios e corredores, sua lanchonete e bibliotecas foram o ‘loci’ por excelência da integração curricular, um dos sonhos acalentados pelos idealizadores da instituição, nem sempre possível de ser compatibilizado com as demandas da prática social e das injunções políticas.

Assim, a militância política e o Curso de História colaboraram para a confirmação do desejo de exercer o magistério secundário. O segundo me credenciou para poder integrá-lo uma vez que tinha plena consciência da opção realizada e na media em que havia optado pelo bacharelado e

licenciatura já estava embutida a intenção de me dedicar à docência. O **estágio supervisionado** realizado nas séries experimentais do Colégio de Aplicação serviu para esclarecer de um lado, a importância da atitude do aluno e de sua interação positiva com seus professores como condição de um processo significativo de aprendizagem e, de outro, a necessidade de a educação resultar de um projeto coletivo dos participantes”.(MEMORIAL, p. 11-12)

Assim, Elza Nadai por Elza Nadai, essa longa citação permite resgatar uma espécie de **modelo** de formação de professor: um curso superior escolhido conscientemente e que, embora “frustrante”, era capaz de dotar seus alunos dos requisitos formais e intelectuais para o exercício do magistério, incluindo os indispensáveis instrumentos de pesquisa no campo do conhecimento histórico; despertar de consciência política, voltada para o conhecimento da realidade social e envolvimento nas grandes questões de seu tempo e de seu mundo e a descoberta da importância do papel do aluno como sujeito de seu processo educativo. Desse modo, Elza Nadai se tornou professora de história.

### **3. A importância do trabalho no Vocacional**

Elza Nadai iniciou sua experiência profissional, como professora licenciada, (pois já vinha trabalhando em escolas secundárias, em São Paulo – lecionando Ciências, habilitada por Cursos de Suficiência – enquanto ainda era estudante), ingressando no Serviço de Ensino Vocacional – criado e mantido pela Secretaria de Educação e Cultura de São Paulo, durante a década de 1960 – trabalhando no Ginásio Vocacional de Rio Claro ou Ginásio Estadual Vocacional “Chanceler Raul Fernandes”, de 1966 a 1968 e no Colégio Estadual Vocacional “Osvaldo Aranha”, na cidade de São Paulo, no ano de 1969.

Sua contratação pelo Vocacional ocorreu em virtude de uma seleção, por meio de uma entrevista feita pela professora Maria Nilde Mascellani, Coordenadora do Serviço de Ensino Vocacional, que, nos termos do MEMORIAL, teve “como assunto central duas questões: qual o papel que se atribui à História na escola secundária e porque se deveria obrigar crianças e adolescentes a estudá-la?”. Obviamente, as respostas dadas foram convincentes.

Ao relatar essa primeira parte de sua trajetória como professora licenciada, Elza Nadai se perguntou: “Que papel atribuo a esse tempo de Vocacional, na minha

formação profissional e na **reelaboração do conceito de História que vem permeando a minha trajetória de vida?**<sup>2</sup> (grifos meus). E para responder a essas questões são utilizadas quatro páginas, das quais limito-me a destacar os seguintes trechos:

“Durante esse período sistematizei uma visão de História que vinha buscando desde a faculdade, caracterizada pelo entendimento **da necessidade de articular o estudo de História à intervenção, entendida em dois sentidos: na prática didática e no conteúdo da disciplina.** Esta não mais era trabalhada **direcionada à contemplação,** mas buscava-se o **sentido da ação, da intervenção social** que possibilitou alcançar uma qualidade diferente no trabalho e permitiu a reelaboração de uma outra concepção, cuja palavra mais apropriada é **História/problema; História/problematizadora.** A partir de determinados eixos-temáticos, (resultantes de uma ‘leitura’ da realidade social, das vivências dos alunos e das demandas exigidas pelo estágio e pela natureza do conhecimento científico das diversas disciplinas), eram definidos os programas nos quais determinavam-se a abrangência espacial a ser perseguida, as rupturas e as durações temporais. (grifos da Autora)

Considero os tempos do Vocacional como um divisor de águas na minha trajetória intelectual. E daí a necessidade de se buscar um **método de abordagem do social** para se atingir os melhores resultados, uma das lacunas na minha formação inicial.

Nessa perspectiva, formamos um grupo *multidisciplinar* (grifo meu) – pedagogos, historiadores, geógrafos, músicos e sociólogos – que depois da jornada diária de trabalho, reunia-se para estudar **os métodos das Ciências Sociais** que, de certa forma, pudessem auxiliar o historiador e o educador a desenvolver não só a observação mas também a aprimorar sua abordagem dos fenômenos sociais”. (MEMORIAL, p. 18)

(...)“A partir de certo momento, sem deixar a sala de aula passei também a cuidar de outra dimensão da escola – a formação contínua do professor. Recebíamos convites para integrarmos equipes onde se debatiam questões específicas de aprendizagem ou para orientarmos determinados projetos em andamento em uma escola ou Delegacia de Ensino. E assim, ampliei meu campo de ação, que se completou nessa fase, ainda no Vocacional, quando fui convidada a integrar a equipe de ‘coordenadores de área’, com acesso à totalidade de professores de Estudos Sociais (História e Geografia). Todavia, pouco pôde ser realizado, pois no mesmo anos [1969], com a intervenção policial-militar no Sistema de Ensino Vocacional, fomos obrigados a deixá-lo, retornando à nossa cadeira, nos quadros do ensino secundário e normal, em Osasco”. (MEMORIAL, p. 21)

---

<sup>2</sup> Nesse ponto de seu relato, Elza Nadai confirma o comentário final do item que analisou sua opção por história. Foi a partir da experiência como professora do Vocacional que ela construiu os conceitos que, a posteriori, se tornaram os motivos para a sua “vocação” para História.

O retorno às “escolas comuns da rede” (como nós as designávamos) não significou, porém, retrocesso profissional. A **nova formação**, adquirida no Vocacional, havia, então, qualificado a professora Elza Nadai para, com determinação e criatividade, equacionar e buscar soluções (limitadas, é claro, pelos rigores da época) para os novos desafios que a educação brasileira, nela incluído o ensino de história, passou a enfrentar.

#### **4. A atuação no ensino superior**

Ao falar da minha própria trajetória profissional, muito semelhante à de Elza Nadai, sobretudo no tocante à experiência no Vocacional, costumo dizer que, por causa da ditadura engendrada pelo golpe de 1964 e “institucionalizada” pelo AI5, em 1968, fui **expulsa** do magistério secundário, em São Paulo, para a docência no ensino superior, em Mato Grosso (no atual Mato Grosso do Sul). Não creio que isso valha para o caso da Elza. Ela se viu **obrigada** a deixar o Vocacional, mas sua (re)aproximação do ensino superior, num certo sentido, foi decorrência das demandas e novas expectativas intelectuais criadas pelo trabalho nessa experiência de ensino, como se pode depreender de sua afirmação: “A partir dos anos iniciais da década de setenta minha trajetória profissional se bifurcou: de um lado, continuei na escola secundária mas procurei um estabelecimento onde pudesse encontrar um núcleo de profissionais do qual tivesse referência ... que servisse de garantia para a elaboração de um possível trabalho coletivo ... De outro, retornei à faculdade, à procura da Pós-Graduação que se implantava em novos moldes...” (MEMORIAL, p. 23).

Em 1971 integrava o corpo docente do Centro Pedagógico de Corumbá – Universidade Estadual de Mato Grosso (que depois da divisão do Estado se tornou Universidade Federal de Mato Grosso do Sul), nas disciplinas de Prática de Ensino de História no curso de Licenciatura em História, e Metodologia de Estudos Sociais nos cursos de História e Pedagogia. Em 1972, tornou-se professora de Prática de Ensino de História I e II, no curso de Licenciatura de História da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Quanto à pós-graduação, depois de uma tentativa na Sociologia e outra na Educação, acabou indo mesmo para História.<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> Elza Nadai havia se matriculado na pós-graduação em Sociologia, em 1971; com a aposentadoria compulsória de seu orientador – Fernando Henrique Cardoso – ela abandonou o programa. Em 1971, fez seleção para o programa de pós-graduação em Educação; foi aprovada na prova mas não foi selecionada



A atuação de Elza Nadai no ensino superior é, com toda certeza, amplamente conhecida da maioria dos participantes desse e de outros eventos nacionais em que se encontram professores e pesquisadores do ensino de história. Não vou, portanto, arriscar uma síntese que teria tudo para ser supérflua.

Pretendo apenas chamar a atenção e tecer alguns comentários sobre um aspecto que, na falta de idéia melhor, chamei de o “carma” da Prática de Ensino.

A pós-graduação em História tinha que, necessariamente, representar para Elza Nadai, a possibilidade de assegurar a concretização de sua “intenção clara de estudar e pesquisar a escola brasileira”. Fazer a pós-graduação em História nunca significou para ela afastar-se das questões educacionais. E o que lhe garantiu a concretização dessa intenção foram as inestimáveis compreensão e cumplicidade de Maria de Lourdes Mônaco Janotti, que aceitou orientá-la em projetos que, tendo a escola e a educação como objetos, soavam pouco ortodoxos a muitos dos integrantes, seus pares, do Departamento de História. Por esta razão, a professora e grande amiga Dilu foi o mais importante guia e suporte para a brilhante atuação de Elza Nadai no complexo e exigente mundo do magistério superior. O Mestrado e o Doutorado feitos pela Elza, ambos sob a mesma orientação segura e confiante da Dra. Maria de Lourdes Janotti, equipou-a para o difícilíssimo trânsito entre a ciência e a educação, em qualquer um dos desdobramentos que esse artificioso par pode provocar.

Esse drama é vivido por todos os professores de Prática de Ensino, para os quais acaba sobrando a complicada tarefa de, no final do curso (atualmente, em alguns casos, ao longo dele), unir o conteúdo específico – tenha sido ele bem ou mal desenvolvido, bem ou mal apreendido – aos recursos e requisitos didático-pedagógicos – tenham sido eles bem ou mal desenvolvidos, bem ou mal apreendidos, qualificando os futuros professores para a complexa tarefa de ensinar história para crianças, jovens e adultos, a maioria dos quais costuma fazer aos seus professores a mesma pergunta que a coordenadora Maria Nilde fazia na seleção para os quadros do Vocacional: “por que eu sou obrigado a estudar história?”

Na sua atuação como professora de Prática de Ensino Elza Nadai não forneceu aos seus alunos a resposta para essa questão. Ela fez bem melhor: ajudou a descobrir caminhos e construir instrumentos para procurar (ou criar) as muitas respostas possíveis.

---

em razão do número de vagas. No ano seguinte, a convite da professora Maria de Lourdes Mônaco Janotti, matriculou-se no Mestrado em História, no programa da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP.

Tendo a pesquisa como peça forte de sua atuação como professora **ENSINOU** (eu acredito que professor ensina) a necessidade e a importância, para a consecução da tarefa educativa, da formação e atuação profissionais específicas, da dedicação ao trabalho, da integração ensino-pesquisa, do reconhecimento do aluno como sujeito da educação, do trabalho de equipe, da integração história/presente, da história como forma de conhecer e estar no mundo.

Elza Nadai foi uma profissional que se caracterizou por crescimento pessoal e intelectual, ininterrupto, ao longo de toda sua carreira, mas foi sempre a mesma jovem determinada que se lembrava (em 1994) de, na entrevista à Maria Nilde (no final de 1965), logo que se formou, “ter discorrido sobre a excelência da História como ciência social que objetiva colaborar para compreender os problemas do mundo e situar os homens numa perspectiva temporal, ampliando sua capacidade de aceitar o outro sem preconceitos ou discriminação e, assim, do ponto de vista educacional, achava ser possível ajudar os jovens a fazer a ponte entre **sua vida e o mundo**. (grifos dela) ... Conclamava, coerente com os anos sessenta, uma pedagogia de intervenção social. E a História possuía instrumentos fundamentais para realizá-la.” (MEMORIAL p. 15)

E nos dois momentos: no início da carreira e no seu ápice (Concurso para Titular) ela foi plenamente aprovada, com louvor e distinção. Um dos mais merecidos conceitos “A”, para processo de avaliação nenhum botar defeito.

## PRODUÇÃO CIENTÍFICA

A intenção, neste item, é, simplesmente e de forma não exaustiva, fornecer um resumido quadro das obras de Elza Nadai, a partir das informações do MEMORIAL, de 1994, com dois objetivos declarados: 1) demonstrar o quanto seu trabalho como professora foi PRODUTIVO, caso algum jornal desavisado tenha, outra vez, a idéia de pautar uma matéria a respeito da produção intelectual das Universidades públicas brasileiras; 2) subsidiar o item subsequente. Primeiramente, a muito simplificada tabela abaixo registra um quadro de seus trabalhos publicados.

Tipo de trabalho	N. total	Formação/atuação de Professores	Ensino de História
Dissertação	01		
Tese	02*	01	

Manual Didático	07		
Projeto Educacional	07		05
Capítulo em livro	08	03	02
Artigo em Revista e periódico	21	06	04
Resenha e Apresentação	09		09
Artigo e resumo Nacional	27	09	06
Artigo e Resumo Internacional	05	02	
Organização e edição de Anais	04		01

\* A tese de Livre-Docência, intitulada *Educação como Apostolado: História e Reminiscências (1930-1970)* consta no Memorial como estando no prelo, porém, não chegou a ser publicada.

OBS. Não foram incluídos, na tabela, 30 itens correspondentes a Entrevistas e repercussões de sua produção científica, dada a dificuldade de distinguir o que foi texto seu ou texto sobre sua obra. Os temas indicados, contudo, são quase todos ligados a questões de política educacional; especificamente sobre ensino de história aparecem oito títulos e dois se referem à formação de professores.

A essa tabela, acrescenta-se uma listagem de cursos ministrados e atividades desenvolvidas no âmbito de seu cotidiano acadêmico, na Faculdade de Educação e fora da universidade, seja participando de eventos científicos e culturais como atendendo ao grande número de convites feitos pelas mais diversas instituições ou grupos de trabalho.

Considerando-se apenas o que está arrolado no MEMORIAL, além do grande número de atividades impostas por sua vinculação profissional à Faculdade de Educação da USP, tanto na graduação como na pós-graduação, no ensino, na pesquisa e na extensão, podem ser destacados, na produção intelectual de Elza Nadai: 19 cursos; participação, quase sempre com apresentação de trabalhos (comunicações, mini-cursos, conferências, mesas redondas, painéis) e organização de congressos, seminários e encontros científicos: nove internacionais e 86 nacionais; contam-se, também, organização de reuniões e seminários: cinco; palestras e conferências diversas: 23 e um grande número de bancas examinadoras de teses, dissertações, exames de qualificação e concursos, num total de 49. Integram, também, sua vasta produção a participação em

Comissões, Grupos de Trabalho e Colegiados: 41, nas diversas instâncias da USP e sete em outras instituições; 14 trabalhos de assessoria ou consultoria e 11 projetos de pesquisa e apoio didáticos junto a diversas instituições e órgãos públicos.

A produção científica de Elza Nadai tinha também espaços no âmbito das seis associações às quais se filiava, com destaque para a Associação Nacional de História – ANPUH – que foi responsável, por exemplo, por 22 dos 86 eventos nacionais dos quais Elza Nadai participou, em todos eles com expressiva atuação, incluindo a apresentação de um grande número de trabalhos que foram a base de muitas de suas publicações.

Toda a produção intelectual e atuação profissional dessa sempre disposta e dinâmica professora de história, com certeza, se prestará a análises e críticas qualitativas. As indicações quantitativas aqui apresentadas apenas dão conta do rico material que estaria à disposição de pesquisadores interessados em se aprofundar sobre a problemática do ensino de história e sobre a educação brasileira nos últimos quarenta anos do século XX, os quais foram, significativamente, marcados pelo trabalho de Elza Nadai, primeiro como estudante e depois como professora e pesquisadora.

## FORMAÇÃO DE PROFESSORES E QUALIDADE DE ENSINO

Não foi objetivo dessa apresentação proceder a um levantamento completo da produção intelectual da professora Elza Nadai, nem analisar e criticar essa produção. No entanto, a releitura de alguns de seus escritos (publicados ou não), a simples consulta aos títulos dos trabalhos listados em seu Curriculum Vitae suscitaram algumas reflexões sobre dois aspectos, que nessa primeira abordagem, parecem se apresentar como os eixos sustentadores de sua produção científica. Ou melhor, parecem ter sido os guias norteadores de todos os seus trabalhos, ao mesmo tempo metas a serem alcançadas e roteiros para atingi-las.

Refiro-me às questões sobre a formação de professores e à qualidade de ensino que, de um modo ou de outro, são recorrentes nos textos de Elza Nadai. Estão presentes, na verdade, desde o início de sua trajetória intelectual. A aluna que ousou partir da escola privada para enfrentar os desafios colocados por o ensino de “melhor qualidade”, ministrado pela escola pública e que equacionou seu desempenho escolar em função da qualificação de seus professores (como alguém poderia aprender biologia tendo como professores dentistas, administrando aulas nas horas vagas de seu trabalho profissional?) acabou por se tornar a professora preocupada em questionar toda a problemática de um

ensino de qualidade, incluindo a formação adequada para o profissional capaz de promovê-lo.

Essa preocupação, na obra de Elza Nadai, extrapolou sua área de especialização – a História – que, contudo nunca foi perdida de vista, pois foi sempre o referencial básico para suas análises, sob todos os pontos de vista: teórico, epistemológico, ideológico, político, econômico e didático-pedagógico.

Ao enveredar pela história da educação brasileira, seu olhar perscrutador buscou sempre a atuação do professor e sua qualificação. Muitos de seus trabalhos estão centrados na questão das licenciaturas e na luta dessas para se afirmarem e se firmarem como indispensáveis na formação de professores. Não foi por acaso (nem por alguma espécie de saudosismo diletante) que ela copiou, de próprio punho, como se fazia antes do computador, a “oração do professor Eurípedes Simões de Paula que parainfou a turma de licenciandos de 1951”, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, datada de sábado, 23 de fevereiro de 1952. Seu propósito, tenho certeza, foi trazer para reflexão algumas das exortações da oração. Por exemplo:

“Que dizer a licenciandos oriundos de onze cursos diferentes: Filosofia, Matemática, Física, Química, História Natural, Geografia e História, Ciências Sociais, Letras Clássicas, Letras Neo-Latinas, Letras Anglo-Germânicas e Pedagogia? No entanto, o denominador comum de todos os nossos estudantes é o problema do licenciado e o que fazer com o diplomas tão arduamente conquistado na Faculdade.”

E mais adiante:

“Outro motivo de incompreensão em relação à nossa Faculdade foi o fato de ter o governo de Armando de Salles Oliveira enviado o saudoso professor Teodoro Ramos, nosso primeiro diretor, à Europa, em busca de professores para as disciplinas em que, entre nós, não havia especialistas à altura de uma Faculdade de nível superior. Tivemos então um movimento de repulsa pela Faculdade. Muitos autodidatas se insurgiram contra ela, sentindo-se prejudicados. Um deles propunha-se apenas para professor de Literatura Mundial!... Com esse, muitos, e alguns ainda aparecem na diretoria da Faculdade, dispostos a lecionar quatro, cinco, seis disciplinas diferentes: são especialistas “polivalentes”. Isso mostra que apesar de 18 anos de vida da nossa Faculdade, ela não conseguiu ser compreendida até mesmo por parte de nossos intelectuais.”

Sem sombra de dúvida, a atualidade dessa “oração” deve ter chamado a atenção da Elza. Grande parte de sua obra é produto do esforço que ela fez, ao longo de sua

carreira de pesquisadora e professora, para explicitar e formular propostas de soluções para questões contidas na fala do professor Eurípedes: qual é a importância do especialista, quando se vai lecionar uma disciplina? Que tipo de especialista a Faculdade produz em seus cursos de Licenciatura? Como esse especialista se torna professor? E se isso vale para o ensino superior, o que ocorre no ensino dos outros níveis?

Uma possível resposta para essas questões foi apresentada logo no início da “oração”. Homenageando o professor André Dreyfus, “falecido no sábado último”, portanto uma semana antes da solenidade de formatura, Eurípedes Simões de Paula assim o caracterizou: “Além de ser um pesquisador e impulsionador de pesquisas de primeira ordem, André Dreyfus aliava a essa qualidade uma outra, a de ser um excelente **expositor e transmissor de conhecimentos**”. (grifos meus).

Também, sem sombra de dúvidas, não escapou à Elza Nadai a desatualização de uma solução desse tipo, para o momento em que a oração estava sendo copiada.

A essa problemática Elza Nadai acrescentou, no núcleo de suas principais preocupações, a questão da qualidade do ensino. O ensino de qualidade (de **boa** qualidade) seria aquele exercido por um especialista formado nos cursos de licenciatura das Faculdades de Filosofia? ...

Mas Elza Nadai não acreditava em respostas e propostas individuais para a educação. Trabalho de equipe, diálogo, cooperação com o outro, processos mútuos de trocas, de reciprocidade (de conhecimentos, de técnicas, de idéias, de preocupações); esse era o lugar e o clima de trabalho e produção intelectual, segundo conceitos e práticas de Elza Nadai.

Daí, por isso, entre os dias 30 de junho e 2 de julho de 1988, ela deu início à criação de um espaço onde todas as buscas sobre o ensino de história poderiam se organizar. E lá estava a professora doutora Elza Nadai, em um auditório da Faculdade de Educação da USP, presidindo a abertura do SEMINÁRIO *Perspectivas do Ensino de HISTÓRIA*, para afirmar, alto e bom som: “o novo não se instaura no vazio. É preciso buscar ‘**aquilo que se desfez**’: de um lado, a constituição originária do próprio discurso científico, sua natureza particular, seus interlocutores, os interesses que expressa ou defende; e de outro, aquilo que ele nega, isto é os interesses não representados, as ações e os atores não privilegiados.” (ANAIS do Seminário, p. 21)

Mais adiante, na mesma fala, cita um texto, então ainda não publicado, de Maria de Lourdes Mônaco Janotti, que alude à perplexidade do historiador diante do **novo** na

ciência da história, naquele momento. Assumindo as colocações do texto citado ela reconhece: “Esta mesma perplexidade, como registramos, não é só do historiador, mas se apresenta também ao professor quando se relaciona com alunos, sobretudo os jovens trabalhadores que superlotam os cursos noturnos de nossas abandonadas escolas públicas.”

E eis, então, um ciclo completo. Os problemas estão colocados, (nem todos, sempre surgirão outros) mas está também criado um espaço “especializado” para a construção conjunta das soluções.

A Elza não criou o Seminário Perspectivas do Ensino de História sozinha, ou não seria ela Elza Nadai. Daí, por isso, estamos todos aqui, no V Encontro, em mais um trabalho coletivo, nesse fórum tão aberto quanto específico, em busca dos melhores caminhos para a realização do ofício de ensinar, de educar, enfim de possibilitar a todos, por meio do conhecimento histórico, a construção de uma “ponte entre sua vida e o mundo”.

#### ALGUNS APÊNDICES COM FUNÇÃO DE CONCLUSÃO

- Seria muito bom, justo e necessário que a tese de Livre-Docência de Elza Nadai fosse publicada. A questão da qualidade do ensino ganha, nesse trabalho, interessantes componentes que extrapolam questões teóricas e metodológicas e invadem áreas e aspectos muito pouco contemplados pelos historiadores, como, por exemplo, o caráter subjetivo das afirmações dos antigos professores ao discutirem a questão da “perda da qualidade do ensino”, lamentação presente nas reminiscências dos professores ... desde 1938!
- Ao longo da elaboração desse texto, fui, muitas vezes, tentada a confrontar as posições e relatos da Elza com os que eu assumiria ou faria. Em parte isso se justifica pelo fato de termos trilhado juntas longos trechos da trajetória relatada: do vestibular ao magistério superior, passando, principalmente pelo Vocacional e pela parceria nos livros didáticos. Creio ter vencido a tentação. Porém, construí, mentalmente, uma imagem para ilustrar nossas respectivas posições no trato com as coisas da história. É como se a Elza e eu estivéssemos, ambas, com cada um dos nossos pés em dois barcos diferentes que, embora naveguem na mesma direção, muitas vezes se afastam e parecem se dirigir a roteiros opostos, obrigando-nos a um grande esforço para manter o equilíbrio. Mas a Elza e eu

ficávamos uma de frente pra outra de modo que o pé de apoio de cada uma não estava no mesmo barco. Ela se apoiava no barco da formação pedagógica e eu no da formação específica; ela na educação, eu na história, procurando cada uma usar o outro pé para manter os barcos tão unidos quanto possível. Nós só não caíamos porque, estando próximas e frente a frente, nós nos apoiávamos uma na outra.

- Esclareço, em tempo, que assumo inteiramente a autoria do texto que escrevi. Embora tenha utilizado, como fonte documental, a própria produção de Elza Nadai, não a responsabilizo pelas interpretações que dei à sua obra e às suas contribuições para o ensino de história e para a Educação no Brasil. Igualmente, não tenho a pretensão de ter fornecido interpretações definitivas sobre essa contribuição. Na verdade o que pretendo é, apenas, estar dando início, nesse Encontro, que tem seu epicentro no ensino de história, a um debate sobre a obra de uma intelectual que, com toda certeza, é absolutamente pertinente nesse fórum e o engrandece.
- E acredito que um debate sobre a obra de Elza Nadai se fecharia com uma questão: como ir adiante? Isto é: como alcançar uma situação em que os professores tenham condições de explicitar qual seria a qualidade desejável de ensino? como deveria ser formado o professor para produzir esse ensino? em que condições deveria atuar esse professor para produzir o tipo de ensino desejado? e, sobretudo, que tipo de educação esse ensino conferiria aos alunos?. E, o mais importante: como articular um projeto educacional assim concebido com a construção de uma sociedade democrática, pois esse era o sonho/projeto no qual Elza Nadai depositava o melhor de sua fé. E ela que era uma pessoa de fé.

São Paulo, às 02:30h do dia 17 de julho de 2004.

PS. A elaboração desse trabalho contou com o imprescindível e carinhoso apoio do Marco Aurélio Nadai Silvino e do Aurélio Silvino que me acolheram em sua casa, onde, como sempre, estive muito à vontade e com acesso a todo o material de que precisei, inclusive o computador. Além de todas as mordomias, proporcionadas, principalmente, pela Zilda. Sem falar no delicioso vinho português que ali se bebe. Sou completamente agradecida aos três.



## HISTÓRIA LOCAL E PRODUÇÃO DIDÁTICA

Profª. Dra. Antonia Terra de Calazans Fernandes

UNIFIEO

galg@uol.com.br

Neste texto apresentamos a experiência realizada na disciplina *Produção de Recursos Didáticos*, do curso de licenciatura em História, do Centro Universitário FIEO - Osasco/SP, ministrada para alunos do 6º. semestre. A disciplina tem como proposta orientar os estudantes na confecção de materiais didáticos, contemplando problemáticas locais e uso de documentos históricos. Os alunos produzem materiais relativos à história dos municípios onde moram - Osasco, Barueri, Santana do Parnaíba, Carapicuíba, Itapevi, Itapeverica da Serra e São Paulo.

Possibilitar aos estudantes da licenciatura de História reflexões sobre a produção de materiais didáticos tem contribuído para estudar com eles:

- o que são materiais didáticos;
- quais suas finalidades e sua diversidade;
- como são instrumentos pedagógicos;
- como são portadores de conteúdos (informações, conceitos, procedimentos e atitudes), selecionados e organizados a partir de propostas didáticas e intrínsecas ao saber de referência;
- como favorecem o acesso ao conhecimento, sendo assim instrumentos mediadores de aquisição de saber;
- como incluem atividades, como elas estão organizadas em seqüências didáticas específicas e relacionadas a determinada concepção de ensino;
- distinguir saber históricos de saber histórico escolar;
- refletir criticamente sobre o conceito de transposição didática;
- refletir sobre a produção histórica e a produção didática para a história local;
- refletir como a história como disciplina contribui para consolidar diferentes identidades, como, por exemplo, com a nação, a região, o local e diferentes sujeitos e fatos históricos; e
- a importância da coerência entre proposta teoria e sua concretização na prática.

O primeiro passo do trabalho tem sido partir da realidade escolar, ou seja, levando em conta o fato de que a maioria dos professores de História utiliza livros didáticos adquiridos no mercado editorial. Daí o estudo de algumas problemáticas, inerentes ao livro didático, apontadas por especialistas do tema, como Circe Bittencourt (1997), Kazumi Munakata (1998) e Selma Guimarães (1995), que contextualizam o livro didático no mercado editorial, na história política e social brasileira, na realidade escolar de professores e alunos, a partir das discussões quanto ao saber escolar e sua relação com os conteúdos da disciplina.

Complementando o estudo teórico, são avaliados livros didáticos de História de diferentes épocas e autores, com o trabalho de identificar contexto de produção, editores, relação com a história escolar, concepções históricas e pedagógicas e difusão de valores; e avaliar a qualidade e integração das diferentes linguagens utilizadas, os exercícios propostos e a coerência entre a proposta do autor e a concretização didática.

Uma segunda etapa do trabalho inclui a apresentação aos alunos de algumas alternativas exemplares de materiais didáticos, com a intenção de explicitar princípios que, posteriormente, devem ser contemplados na elaboração por eles de novos materiais.

Esses materiais didáticos fundamentam-se no trabalho didático com *documentos históricos*, com abrangências *interdisciplinares*, explorando *diferentes linguagens* (imagens, textos literários, mapas, cinema...) e instigando *relações presente e passado*. Tais fundamentações são estruturadas a partir de estratégias pedagógicas que valorizam a *função social do conhecimento* e de procedimentos que consideram o *saber* prévio do aluno, suas hipóteses e sua *ação interativa e ativa* com o que aprende.

É salientado como o trabalho com documentos históricos possibilita ao estudante do ensino básico: aprender a questionar as obras, procurando identificar seus sentidos históricos e seus autores; lidar com diferentes linguagens, aprendendo a dominar estratégias de questionamentos e leitura, ultrapassando a simples identificação do que está explícito no texto ou na imagem; estabelecer relações entre o particular e o geral; e generalizar, sintetizar, construir enunciados mais amplos e abstratos, ampliando sua capacidade cognitiva e sua autonomia para refletir criticamente.

As potencialidades do trabalho didático com documentos históricos desencadeiam também debates sobre a importância de favorecer aprendizagens de conteúdos diversificados. Ou seja, a importância do material didático ser coerente com

uma proposta pedagógica e contemplar, intencionalmente, como conteúdo a ser ensinado e aprendido, informações, conceitos, procedimentos e atitudes.

É debatido, também, como a organização de atividades didáticas com uso de documentos permite especialmente que o material construído tenha mais chance de ser utilizado em situações de ensino diversificadas. Mesmo sendo criado para determinado fim, possibilita a criatividade do professor em adaptar os questionamentos para classes específicas e a aprender novas maneiras de explorá-lo. Ao mesmo tempo, solicita a interatividade dos alunos, instigando-os a complementar e levantar hipóteses no processo de análise. Nesse sentido, é um material muito mais adaptável do que o convencional, sendo possível ser usado com idades diferentes e em variadas realidades sócio-culturais.

O uso de imagem como documento implica na avaliação de seu potencial didático. Nessa linha, para debater o tema, são realizadas reflexões sobre imagens canônicas, a partir de provocações feitas por Elias Thomé Saliba (1999) quanto ao uso de imagens nos manuais de ensino de História. O estudo teórico é acompanhado de identificação de imagens canônicas reforçadas pela história local de Osasco e imagens não canônicas quando são tratadas temáticas não usuais da história local da cidade.

Uma imagem canônica recorrente no imaginário do município de Osasco, por exemplo, é a do pioneiro Antônio Agu, símbolo de uma identidade local com a colonização italiana e seus empreendimentos fabris. Por outro lado, a cena de donas de casa (migrantes, nordestinas) em protesto contra a falta d'água, lavando roupa nos chafarizes ornamentais da cidade, constitui uma imagem não canônica discutida pelos estudantes. Associa-se, geralmente, a esta cena um contexto de interesses políticos de negligência no atendimento básico da população, e, ao mesmo tempo, ligado às práticas de inauguração de praças pelos prefeitos em campanha.

A experiência tem demonstrado que está arraigada no imaginário usual dos estudantes uma história local oficial, comprometida com as elites políticas, difícil de ser contestada sem um estudo mais aprofundado. Por exemplo, no início das discussões sobre a história de Osasco, percebe-se que falta aos alunos o domínio de outras abordagens históricas que possibilitem a eles irem além das narrativas que valorizam a história dos fundadores, das sagas das famílias pioneiras e das façanhas dos administradores políticos. Ao mesmo tempo, sentem dificuldade de considerar a possibilidade de trabalhar conteúdos de história na escola que rompam com as tradicionais histórias nacionais.

No livro “*Osasco e sua História*” (OLIVEIRA & NEGRELLI, 1992), o índice dos capítulos denuncia essa tendência: *a origem de Osasco* (biografia do fundador, seus herdeiros, Antonio Agu, o empreendedor); *evolução urbana* (primeiros habitantes, primeiras ruas, primeiros bairros, o Rio Tietê); *histórico da religiosidade de Osasco* (a primeira igreja, o cemitério); *as primeiras escolas; recursos de saúde* (o primeiro médico, o primeiro farmacêutico, os primeiros dentistas, a primeira parteira, o primeiro hospital, inspeções sanitárias); etc.

Em um livro mais recente, escrito para estudantes das escolas locais, “*Osasco, uma viagem no tempo e no espaço – História da cidade para o Ensino Fundamental*” (COELHO, 2002), a narrativa sustenta-se também na valorização dos “primeiros”: o fundador Antônio Agu, a primeira farmácia de Antonio Vianco, o primeiro vôo de avião da América do Sul realizado por Dimitri Sensaud de Lavaud, os primeiros meios de transporte, as primeiras propriedades no início do século XX, a primeira fábrica de papelão da América Latina, o primeiro cinema, os primeiros agentes do correio, os primeiros imigrantes, etc. Além disso, há a insistência de que a região ganhou vocação para ser industrial, concentrando indústrias, estrada de ferro e olarias. Lembra o fato de que chegou a receber, durante muito tempo, o nome de “Cidade Trabalho”.

Na elaboração de materiais didáticos para a história da região, quando enfrentam a seleção de novos conteúdos temáticos para a história local, os estudantes de história sentem dificuldades também em romper com a idéia de que os temas têm de ser necessariamente uma extensão dos recortes da história nacional. Seguem as tendências encontradas nos materiais didáticos de história local.

No livro de Estudos Sociais – *Osasco – Cidade Trabalho – Nosso município* (SALES & ORDÓÑEZ, s/d) -, por exemplo, os acontecimentos são apresentados como uma extensão da história nacional. Os quatro primeiros capítulos revelam essa graduação na inserção histórica e geográfica da cidade: primeiro o Brasil, depois o estado de São Paulo, na seqüência a região da Grande São Paulo e, finalmente, Osasco. No capítulo específico de sua história, inicia explicando que até 1958 fazia parte do município de São Paulo. Nos parágrafos seguintes, com o elo estabelecido com uma história mais ampla, narra a chegada dos portugueses ao Brasil, a fundação de São Paulo pelos jesuítas e as façanhas dos bandeirantes e, entre eles, especialmente Antônio Raposo Tavares, que “*possuía um sítio na região onde hoje fica o Quartel de Quitaúna*”. Como na tradicional história paulista, a narrativa faz um salto no tempo: do

século XVI vai para o fim do XIX, destacando a imigração, a industrialização e a ferrovia, que em Osasco estão relacionadas à figura do italiano Antônio Agu.

Romper com todas essas representações dificulta o trabalho dos estudantes da licenciatura na elaboração dos materiais didáticos para a história local. Além disso, enfrentam o problema de reavaliar suas idéias sobre o que consideram conteúdo histórico escolar. No imaginário em geral, entre os conteúdos que contemplam a História do Brasil, estão arraigados os acontecimentos, sujeitos e valores compromissados com a consolidação da identidade brasileira e sentem dificuldade de pensar outras alternativas temáticas para o ensino de História.

As leituras realizadas ao longo do curso não negam, porém, a importância dos conteúdos históricos escolares contemplarem a história da nação e nem de estarem comprometidos com a construção da identidade nacional. Mas, colocam em discussão a relevância de problematizar a especificidade dos sujeitos, dos acontecimentos e dos processos locais e regionais, sem cair no extremo de negar suas relações históricas com estruturas sociais, econômicas e políticas mais amplas.

Uma etapa do trabalho desenvolvido na disciplina inclui estudos reflexivos e oficinas sobre a predominância de valores nacionais na História do Brasil presente na escola e a importância da valorização da história local entre os conteúdos escolares, sem ser sua abordagem deformada pela história dos pioneiros. A proposição em foco é a construção de material didático com conteúdos que possibilitem a formação de diferentes identidades históricas na formação adquirida na escola, sem excluir as relações possíveis da história local com a história da região, do país e do mundo.

A experiência tem demonstrado que a proposta de organizar material didático para estudo da história local permite que os estudantes enfrentem o desafio dos historiadores, ou seja, reavaliar a produção histórica já existente e procurar temas e problemáticas ausentes das versões oficiais. Nesse trabalho, os alunos confrontam-se com a necessidade de escolher quais acontecimentos e sujeitos históricos serão estudados, tendo a oportunidade de refletir criticamente sobre versões que priorizam ações das elites locais e nacionais, e que excluem a maioria da população, suas memórias, suas tradições, seus costumes, suas vivências e lutas cotidianas. Ao mesmo tempo, encaram o fato de que o ensino de História tem negado a possibilidade das crianças e adolescentes construírem identidades com os grupos sociais dos quais fazem parte e com suas referências culturais e compromissos sociais e políticos. Em vez disso, tem priorizado identidades de elites nacionais e européias, sem avaliar o drama do

processo de desagregação das famílias, de grupos profissionais tradicionais, de vivências rurais e de valores comunitários. Do ponto de vista pedagógico, o enfrentamento de focar a história local, colocando em evidência outros temas e outros sujeitos históricos, também nas suas relações com conjunturas nacionais e mundiais, permite que a produção didática contemple a pluralidade cultural e social, rompendo com uma história unitária e eterna, geralmente reforçada nas aulas e nos materiais didáticos de história.

O foco trabalhado no curso, sobre a história local, vai no sentido, então, de disparar estudos dos materiais didáticos produzidos que partem de problematizações do presente e suas inserções históricas, para permitir reflexões sobre relações do cotidiano da criança e do jovem com vivências sociais mais amplas e inseridas em processos históricos. Nessa perspectiva, a intenção é quebrar a rotina de se estudar na escola o passado pelo passado, para atribuir-lhe significado nas vivências entrelaçadas ao presente.

Os alunos do curso, nessa linha, são solicitados a identificar questões importantes e presentes em seu cotidiano, com potenciais para estudos históricos escolares. Definem então os temas, realizam levantamento de locais de pesquisa, coletam documentos que podem ser usados para aprofundamento histórico e utilizados na organização de atividades do material dirigido aos alunos do ensino fundamental ou médio. Coletam entrevistas, relatórios municipais, fotos de família e da cidade e reportagens de jornal... Em algumas situações, fotografam determinados locais hoje, para evidenciar a problemática do tema e organizar atividades que focam mudanças e permanências nos costumes e nas paisagens.

A proposta da disciplina é que os temas escolhidos pelos grupos estejam sempre relacionados a uma problemática vivida por eles ou pela população da região no presente. Assim, alguns optam por trabalhar com temas relacionados aos seus locais de trabalho, ao bairro onde moram, às histórias de pessoas conhecidas com memórias ainda vivas de acontecimentos históricos. Outros só escolhem seus temas depois de pesquisarem os documentos nos arquivos ou entrevistar conhecidos.

A maior dificuldade encontrada tem sido os entraves ligados ao acesso à documentação oficial pertencente aos municípios. As prefeituras não contam com centros de documentação e os museus são gerenciados pela boa vontade de pessoas que sofrem com o partidarismo político.

São exemplos de problemáticas trabalhadas nos materiais didáticos produzidos pelos alunos: *a história da poluição do rio Tietê, a história do saneamento básico e do abastecimento de água de Osasco, as funções políticas e sociais das praças, o serviço de transporte intermunicipal na década de 1950, a delegacia de polícia no bairro do Pestana, a mudança econômica da cidade de Osasco e de sua paisagem, o museu de Osasco, o fotógrafo não oficial, a concentração de presbiterianos, a mudança na função da ferrovia Sorocabana, a greve dos operários na Cobrasma em 1968, o bairro de Presidente Altino e a comunidade Armênia, o orfanato de Carapicuíba, Participação Osasquense na luta armada contra o Regime Militar, As mudanças ambientais ocorridas no rio Tietê na Vila dos Remédios.*

A última etapa do trabalho desenvolvido na disciplina envolve a transformação da pesquisa histórica em material didático, a partir de uma proposta pedagógica de trabalho com documentos e suas potencialidades didáticas. Nesse estágio, apesar de todos os estudos teóricos realizados, os estudantes sentem dificuldade em romper com representações de que material didático seja sinônimo de texto narrativo ou uma simples “transposição” das informações colhidas na pesquisa histórica. Durante algumas aulas, são necessários debates e avaliações de suas primeiras produções e análise de materiais elaborados em semestres anteriores, para começarem a organizar atividades que exploram didaticamente os documentos coletados.

Na organização do material didático, os estudantes enfrentam muitos conflitos. Primeiro, distinguir o “saber histórico” do “saber histórico escolar”. Segundo, nas suas proposições de trabalho com documentos históricos, concretizar uma proposta pedagógica que considere uma determinada concepção de aluno e de aprendizagem, fundamentada em finalidades específicas do que se pretende ensinar, e que possibilite a aprendizagem através de determinadas estratégias coerentes com objetivos traçados e com a formação desejada para crianças e jovens brasileiros.

As vivências promovidas pela experiência de elaborar esses materiais indicam a importância de disciplinas que contemplem a relação entre teoria e prática na formação do professor de História. Apesar dos debates teóricos serem essenciais ao longo do curso, ganham significados efetivamente para os estudantes quando enfrentam a pesquisa histórica, as dificuldades de acesso aos documentos, o desafio de relacioná-los com coerência a partir da problemática em foco e a empreitada de transformar trechos de relatórios, entrevistas, reportagens e fotos em instrumentos didáticos para crianças e

adolescentes refletirem criticamente sobre sua realidade a partir do estudo de suas relações com o passado.

## **BIBLIOGRAFIA**

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar*. São Paulo. (Tese de doutorado em História – FFLCH – USP, 1993.)

\_\_\_\_\_. (org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1998.

\_\_\_\_\_. *Livros didáticos: concepções e uso*. Coleção Qualidade do ensino. Recife: SEC/ Governo do Estado de Pernambuco, 1997.

\_\_\_\_\_. Identidade nacional e ensino de História do Brasil. IN: KARNAL, Leandro (org.). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. São Paulo: Contexto, 2003, p. 185 - 204.

\_\_\_\_\_. Identidade Nacional e o ensino da História do Brasil. IN: **KARNAL**, Leandro (org.). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. São Paulo: Contexto, 2003, p. 185 – 204.

BRASIL. Secretaria do Ensino Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais - História - 5<sup>a</sup>. a 8<sup>a</sup>. séries*. Brasília: SEF/MEC, 1998.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, v. 2, 1990.

COELHO, Maria Inez Zampolin (org.). *Osasco, uma viagem no tempo e no espaço: história da cidade para o ensino fundamental*. São Paulo: Editora Brasil do Prata, 2002.

FERRO, Marc. *A manipulação da história no ensino e nos meios de comunicação. A história dos dominados em todo o mundo*. São Paulo: Ibasa, 1983.

FONSECA, Selva Guimarães. A indústria cultural e as mudanças no ensino de História. IN: SILVA, Zélia Lopes da (org.) *Cultura histórica em debate*. São Paulo: Editora da UNESP, 1995, p. 147 - 156.

FONSECA, Thaís Nívia de Lima e. Ver para compreender: arte, livro didático e a história da nação. In: SIMAN, Lana Mara de Castro & FONSECA, Thaís Nívia e (org.). *Inaugurando a história e construção da nação - Discursos e imagens no ensino de História*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 91 - 121.



- KOSSOY, Boris. *Análise e interpretação do documento fotográfico: novas abordagens*. Anais Seminário Perspectivas do Ensino de História. São Paulo: FEUSP, 1988, p. 159 - 163.
- MANIQUE, António Pedro & PROENÇA, Maria Cândida. *Didáctica da História - Património e História Local*. Lisboa: Texto Editora, 1994.
- MARGAIRAZ, Dominique. *A utilização de documentos na aprendizagem de História e de Geografia*. Tradução e adaptação por Circe F. Bittencourt. Paris: INRP, 1989.
- MARTINS, José de Souza. Subúrbio. *Vida cotidiana e história no subúrbio da cidade de São Paulo: São Caetano, do fim do Império ao fim da República Velha*. São Paulo: Hucitec; São Caetano do Sul: Prefeitura de São Caetano do Sul, 1992.
- MENESES, Ulpiano T. Bezerra.. Pintura histórica: documento histórico? *Museu Paulista: Como explorar um museu histórico*. São Paulo: Museu Paulista da USP, 1992, p. 22- 24.
- MUNAKATA, Kazumi. História que os livros didáticos contam, depois que acabou a ditadura no Brasil. In: FREITAS, Marcos Cezar (org.). *Historiografia brasileira em perspectiva*. São Paulo: Contexto / Universidade São Francisco, 1998.
- \_\_\_\_\_. Indagações sobre a História ensinada. IN: GUAZZELLI, César Augusto Barcellos e outros (org.). *Questões da teoria e metodologia da história*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000, p. 3003 – 313.
- OLIVEIRA, Neyde Collinto de & NEGRELLI, Ana Lúcia M. Rocha. *Osasco e sua história*. São Paulo: CG Editora, 19992.
- SALES, Geraldo Francisco de & ORDOÑEZ, Marlene. *Osasco – Cidade Trabalho – Nosso Município*. São Paulo: IBEP, s/d.
- SALIBA, Elias Thomé. As imagens canônicas e o ensino de História. In: *Anais do III Encontro - Perspectiva do Ensino de História*. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 1999, p. 434 - 452.
- TERRA, Antonia. História e documento: a fotografia. In: *Cadernos da TV Escola*. PCN na Escola. Brasília, MEC - SED, n. 5, 1998, p. 16 - 21.

## SABER ESCOLAR: PATRIMÔNIO CULTURAL DA ESCOLA

Lindamir Zeglin Fernandes

UFPR

### INTRODUÇÃO

À primeira vista, a temática preservação do patrimônio histórico-cultural pode parecer desgastada. No Brasil, a intensificação das discussões sobre o patrimônio ocorreu no século passado. Em 1936, o grupo modernista institucionaliza o Serviço de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN), entidade governamental ligada à preservação dos bens culturais móveis e imóveis no país<sup>1</sup>.

No entanto, hoje, mesmo numa percepção inicial, é possível constatar que há muito por fazer na sociedade, como a alocação de mais recursos financeiros para a preservação, expansão do conceito de patrimônio<sup>2</sup>, conscientização do direito à memória, entre outros fatores que deverão contribuir para a sustentação de uma política de preservação.

Partindo-se dessas reflexões, elege-se a escola como um dos lugares privilegiados para as práticas de registro e preservação, enfocando dentre outras, a importância do trabalho pedagógico com a produção cultural que nasce da experiência cotidiana e plural dos homens, mulheres e crianças (tanto as memórias quanto os saberes); o registro, constituindo parte das fontes e o uso das mesmas.

No entanto, por que os diversos atores que nela atuam minimizam o trabalho com a memória, os saberes da comunidade local e da própria comunidade escolar? E mais, por que quando isso ocorre, não é feito o registro para possível utilização em outro momento por outros professores, alunos e pesquisadores? Estas práticas não somariam para o desenvolvimento de atitudes preservacionistas nos alunos e na comunidade? A comunidade não transformaria sua maneira de ver a escola menos distante do seu cotidiano, dos seus saberes?

---

<sup>1</sup> Sobre a temática ver: KERSTEN, M. S. A. **Os rituais de tombamento e a escrita da História**. Curitiba: Editora da UFPR, 2000, p. 17.

<sup>2</sup> As discussões nos países que têm tradição na preservação cultural se encaminham para a ampliação da definição de bem patrimonial.(Cf. WILLIAMS D. 1997, p.373).

Os próprios alunos não estariam envolvidos na produção do conhecimento ao buscarem, analisarem as memórias e os saberes da comunidade, comparando-os, relacionando-os com outros saberes? Não estariam constituindo, reconstituindo suas identidades ao trabalharem com a diversidade de vários olhares, contribuindo para o combate a atitudes etnocêntricas?

São tantas questões. Mas o núcleo fundamental para a investigação origina-se no problema: quais são as práticas realizadas no trabalho com a memória, os saberes locais e as produções culturais da comunidade escolar, a coleta, o armazenamento e o uso dessas fontes, pelos professores? Quais as dificuldades encontradas nesse trabalho? Tais práticas são valorizadas no sentido de despertar a consciência para a preservação do patrimônio cultural?

E outras perguntas surgem: esse trabalho com a memória, os saberes locais e as produções culturais da comunidade escolar é de alguma forma selecionado, registrado, conservado, para constituir as fontes de informação? Como? Por quê? Por quem? E ainda, se registrado, são utilizados em outros momentos? Por quem? Como? Qual o sentido que os professores dão para estas práticas? Quais as dificuldades e indicativos apontados pelos professores para a viabilização desse trabalho?

Apesar de existirem estudos sobre memória, uso e organização de documentos para utilização no ensino de história<sup>3</sup>, pouco se sabe especificamente sobre as práticas dos professores na constituição de fontes de informações com as produções culturais da comunidade escolar, das memórias e saberes locais, no cotidiano da própria escola do Ensino Fundamental.

Assim, esta pesquisa estabelece um recorte para a perspectiva das práticas dos professores na constituição das fontes que nascem do saber escolar produzido na cultura da escola, articulado a partir do cotidiano da sala de aula e da escola. Reforça-se aqui o entendimento e compreensão de tal processo como afirmador e potencializador de ações e reflexões para o reconhecimento de que esse saber escolar é patrimônio cultural da escola.

Para situar adequadamente o problema, explicita-se o objetivo geral: identificar e

---

<sup>3</sup> GERMINARI, G, D. O. **O uso metodológico de documentos em estado de arquivo familiar no ensino de História nas séries iniciais da escola fundamental**. Curitiba, 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná.

analisar as práticas e dificuldades encontradas pelos professores em relação ao registro, armazenamento, conservação e uso das fontes produzidas no contexto da cultura da escola no trabalho com a memória, os saberes locais e as produções culturais da comunidade escolar.

Os dois primeiros objetivos específicos buscam, respectivamente, identificar e analisar as práticas tal qual enunciado no objetivo geral. E um terceiro, também a partir da análise da investigação empírica, seus pressupostos, e da participação dos professores prevista na pesquisa, quer propor elementos para possíveis alternativas de organização específicas do saber escolar no trabalho com a memória, os saberes locais e as produções culturais da comunidade escolar, armazenamento, conservação e uso dessas fontes.

Inicialmente, utilizou-se uma entrevista exploratória com o diretor ou pedagogo das quinze Escolas Municipais de Araucária de primeira à oitava série. Esta entrevista exploratória teve dois objetivos: informar e apresentar ao diretor ou pedagogo as intenções da pesquisa, esclarecer dúvidas, procurando estabelecer com ele uma relação dialógica para a realização da mesma e fazer uma sondagem sobre as práticas dos professores em relação ao objeto desta investigação. Procurou-se também observar a biblioteca da escola, investigar seu horário e ambiente de funcionamento, o perfil do profissional responsável por ela, sua formação e a existência ou não em seu acervo de alguma fonte de informação sobre a memória, os saberes locais e as produções culturais da comunidade escolar, coletada no trabalho dos professores com seus alunos.

Essa busca parte da crença de que, neste contexto, a biblioteca e o profissional que nela atua podem estar contribuindo não somente para os processos de tratamento, organização, conservação e acesso às informações, como também para, em ação coletiva com os demais sujeitos da escola, produzir e organizar fontes de informação. Embora partindo-se do reconhecimento teórico de que existe uma distinção conceitual entre o que se considera arquivo e biblioteca, impossível negar a precariedade de condições das próprias bibliotecas escolares e o fato de que, em algumas das escolas do país elas se constituem apenas em depósitos de livros velhos, quando existem. Essa realidade torna ainda mais remota a idéia de constituição de arquivos em locais apropriados, razão pela qual o espaço biblioteca pode se tornar espaço de ação cultural. Mesmo considerando-se que entre a situação real e a ideal há uma distância muito grande, prevalece a crença de que

se pode construir o pouco, não se esquecendo da máxima atribuída a Gramsci: “contra o pessimismo do intelecto, o otimismo da vontade”.<sup>4</sup> Que os esforços da vontade contribuam para que no futuro uma outra cultura vigore: quem sabe um arquivo, uma biblioteca ou uma casa de cultura sejam mais reivindicados que uma praça, quando a dinâmica cultural consiga aliciar a todos, independentemente de espaço ou tempo.

Nessa trajetória para melhor compreensão do objeto, num segundo momento foi enviado um questionário para todos os professores de primeira a oitava série, das quinze Escolas Municipais com o objetivo de mapear e caracterizar as práticas, dificuldades encontradas e sugestões dos mesmos na viabilização desse trabalho. Em seguida, com os questionários respondidos e nomeados, foram identificados os que realizam trabalhos significativos para esta discussão. Após essa fase, fez-se nova tomada de decisão, conforme os resultados encontrados, seguindo-se entrevistas para os professores selecionados.

Existem muitas dificuldades e limitações na realização das práticas de registro, conservação e uso de fontes que nascem do trabalho com a memória, saberes locais e da produção cultural escolar. Essas dificuldades e limitações passam pela concepção geral de cultura, pela pouca importância atribuída ao espaço da biblioteca e do profissional que nela trabalha, pelas limitações criadas pela cultura escolar reinante – entre elas, as acomodações gerais, o apego ao material didático pronto e acabado, pela inércia dos sujeitos da escola em relação ao trabalho coletivo, visto que essas práticas exigem um outro tipo de organização escolar.

A cultura que persiste na Escola, constituída pelo *habitus* escolar, minimiza a potencialidade dessas práticas, na perspectiva da constituição das fontes com as memórias, saberes locais e as produções culturais da comunidade escolar, porque a maioria dos professores ainda tem uma concepção de cultura como saber da classe dominante, livresca, tendo dificuldades para entendê-la como um processo global de vida.

A maioria dos professores não incorpora, em suas práticas, a noção da importância de ensino e pesquisa caminharem juntos, resultando, entre outros, o pouco empenho no trabalho com as fontes da memória e da documentação pessoal e escolar, na constituição dos saberes local e escolar no cotidiano da sala de aula.

---

<sup>4</sup> APPLE Michael W. **Educação e Poder**. Trad. Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989. p.12.

Esta aproximação, necessária, entre ensino e pesquisa, que já existe no campo acadêmico, buscando formas didáticas para o ensino de História, apresenta-se como a principal possibilidade para a construção e uso de acervos escolares pertinentes ao patrimônio cultural escolar.

Ressaltamos o fato de que o trabalho com a memória e com documentos pessoais na prática do ensino de história é relativamente recente, e a seleção e catalogação desses como fontes para a história local é mais recente ainda.

A revisão de literatura pertinente, feita no primeiro capítulo, fornece argumentos, impõe limites e demonstra os caminhos já trilhados, pois, cabe ao pesquisador conhecer o “estado da arte”, frente aos objetos, métodos e categorias epistemológicas da temática abordada. Percorremos os caminhos dos acervos e arquivos compreendendo suas aplicabilidades; aferimos as dimensões do patrimônio cultural, definições e contextos que abrangem a memória, a prática no ensino de História, na dimensão da relevância de atividades de conservação, preservação, armazenamento e tratamento das informações escolares e locais.

No segundo capítulo, subdividido em duas partes, são abordados, por um lado os aspectos relacionados ao saber escolar, produzido na cultura da escola e, por outro, apresenta-se a explicitação de algumas concepções para esta investigação, que se constituem a partir do instrumental teórico fornecido por Raymond Williams, principalmente referente à cultura como um processo vivido, como uma forma global de vida e das categorias de campo e *habitus*, desenvolvidas por Pierre Bourdieu, assim como de suas relações no âmbito das práticas educativas escolares.

No terceiro capítulo, está presente a estruturação metodológica dos instrumentos e processos de levantamento e tratamento de dados utilizados nesta pesquisa, a interpretação dos dados quantitativos em sua relação com os dados qualitativos, e a análise de fatos e situações provenientes das diferentes fases da pesquisa. Tendo como base o fundamento de que o saber escolar produzido na cultura da escola é e deve ser considerado patrimônio cultural escolar, fazemos uma proposta de ação voltada para o registro, conservação e uso das fontes e encerramos o presente trabalho com as considerações finais.

#### **QUADRO 1 – QUESTÕES DO ESTUDO EXPLORATÓRIO – ARAUCÁRIA –**

**2003**

Pergunta	Sim		Não	
	Total	%	Total	%
Sua escola possui biblioteca em funcionamento?	11	73,3	4	26,7
Algum professor da escola, ao trabalhar com os conteúdos de 1a a 8a série, utiliza entrevistar pais, idosos, pessoas da comunidade em sala de aula?	7	46,7	8	53,3
Algum professor da escola, ao trabalhar com os conteúdos de 1a a 8a série, utiliza pedir aos alunos para entrevistarem seus pais, familiares, idosos, pessoas da comunidade como uma das fontes de pesquisa?	13	85,7	2	14,3
E caso trabalhem, estas entrevistas são registradas e arquivadas na escola?	1	8,3	14	91,7
Estes registros arquivados são utilizados pelo professor em outro momento? Outro ano?	1	9,1	14	90,9
Algum professor de 1a a 8a série guarda alguma produção de aluno para ficar arquivada na escola? (Um desenho, um texto, uma reflexão, uma pesquisa, uma charge, uma poesia, uma história em quadrinhos ou outros).	5	33,3	10	66,7

FONTE: Pesquisa de campo.

**QUADRO 2 – PROFISSIONAIS DA BIBLIOTECA – ARAUCÁRIA – 2003**

Que profissionais trabalham na Biblioteca?	Total	%
Estagiários	6	51
Professora (readaptada)	3	25
Cargo comissionado	1	8
Pedagogo ou professor	1	8
Zeladora	1	8

FONTE: Pesquisa de campo

**INDICATIVOS DO ESTUDO EXPLORATÓRIO**

O estudo exploratório apontou algumas considerações para a construção do instrumento que foi enviado para os professores responderem.

Uma dessas considerações foi a necessidade de rever a pergunta sobre se a escola guarda alguma produção do aluno, pois as respostas dadas já demonstraram que a formulação da mesma da margem à ambigüidade. Ela recebeu a seguinte redação: “Você

guarda alguma produção de seus alunos para ser preservada na escola? (Um desenho, um texto, uma reflexão, uma pesquisa, uma charge, uma poesia ou outros). Portanto, optamos explicitamente por colocar a palavra” preservar “para não deixar equívocos quanto à sua interpretação, ou melhor dizendo, evitar maiores equívocos visto que é difícil prever o sentido unívoco para uma palavra.

Outro indicativo apontado foi a necessidade de pré classificar as práticas em relação à memória, conforme apareceram mais ou menos indícios. Assim, as duas primeiras questões do instrumento perguntam pelas práticas em relação à metodologia da **história oral**, pois de antemão essa se mostrou ser a prática mais constante. A terceira pergunta faz um levantamento das práticas em relação ao trabalho pedagógico com os **lugares da memória**, integrantes do patrimônio histórico-cultural local, ressaltando-se ainda que a história local é trabalhada com especificidade na 3ª série. As questões de número quatro e cinco respondem pelo uso de **fotos, imagens, objetos e outros**, que ao que tudo indicou o estudo até agora, estão pouco presentes nas práticas.

Algumas dificuldades já foram apontadas pelos diretores e pedagogos da rede, como falta de espaço para o armazenamento, falta de recursos humanos que possam suprir essas necessidades, falta de trabalho coletivo e recursos financeiros, e até um indício mais refinado por parte de uma pedagoga e de um professor que além de tudo, também apontam para a falta de conscientização coletiva, para a falta de hábito de registrar. Assim, as questões números sete e oito foram elaboradas no sentido de captar as dificuldades (daqueles que realizaram tais práticas) e que recursos são imprescindíveis na realização das mesmas.

Outra questão embutida na fala do professor A., da escola “L” é o fato de, como alunos, não termos tido a experiência de alguma produção ter ficado para a “posteridade”. E não existindo esse hábito, não se pensa ou se dá importância a ele. E como pesquisadora, fiquei surpresa, porque não acredito que tenha lido BOURDIEU. Assim, as questões 10 e 11, pedem dados para investigar um pouco sobre a relação entre as práticas como professor do ensino fundamental e como aluno da mesma modalidade.

Portanto, a partir dessas considerações todas, da caracterização e da fundamentação inicial, o instrumento é montado, depois de uma longa gestação (apêndice 2). Mas como pesquisadora, uma última palavra. Senti-me um pouco frustrada porque, estava difícil



elaborar uma questão, para tentar captar a concepção de cultura que permeia as práticas. E, durante as observações do estudo exploratório, poucos indícios nesse sentido. Embora o documento da Secretaria Municipal de Educação de Araucária “Estudo do Currículo – Sistematização Preliminar e Provisória 2000” aponte algo nesse sentido. Então a questão número nove pretendeu ser um ensaio a respeito.

**QUADRO 9 – RAZÕES PARA A GUARDA DAS PRODUÇÕES CULTURAIS –  
ARAUCÁRIA – 2003**

Arquivo pessoal	28%
Como modelo	17%
Exposição de trabalhos	17%
Não justificou	10%
Outros	10%
Fonte pesquisa biblioteca	9%
Fonte pesquisa escola	9%

FONTE: Pesquisa de campo

O dado bruto afirmativo de 46%, obtido na questão número 6, ao ser analisado pelo complemento expresso no quadro 9, pode ser relativizado. Para melhor compreensão transcreva-se a pergunta 6 do questionário: “Você guarda alguma produção dos seus alunos para ser preservada na escola? (Um desenho, um texto, uma reflexão, uma pesquisa, uma charge, uma poesia ou outros)” A pergunta explicitou deliberadamente a expressão “preservada na escola”, mas pode-se deduzir que apenas 18% a responderam nessa perspectiva: os 9% que a guardam como fonte de pesquisa na biblioteca e outros 9% como fonte de pesquisa na escola. Os outros que a guardam no “arquivo pessoal” e “como modelo”, mesmo que preservem as produções dos alunos, não o fazem na escola. Mas são indicativos significativos para esta pesquisa porque mostram o interesse dos professores para a importância do próprio fazer pedagógico ancorado no suporte da produção que o aluno fez, permitindo o “pensar sobre”. Não se quer aqui menosprezar a relevância do professor, mas reafirmar que esta prática tem como pressuposto o aluno e professor como produtor de cultura. E ainda, os 17% que guardam para a exposição dos mesmos, fazem-no temporariamente. Esses são expostos nos murais e espaços da escola ou nas “feiras multidisciplinares”, conforme a iniciativa do professor ou planejamento coletivo da escola.

Assim pode-se concluir que 18% dos professores já participaram de alguma prática de preservação de produção de seus alunos. E destaque-se que 9% desses já colocaram tais produções acessíveis na biblioteca, mostrando indícios importantes para esta investigação. Alguns dos respondentes explicitaram a preocupação com a preservação dessas produções dos alunos no questionário, como o professor P. P. da escola F, “o medo é que a escola extravie o trabalho do aluno e não preserve. Dessa maneira é melhor entregá-lo ao próprio aluno”.

## REFERÊNCIAS

- APPLE Michael W. **Educação e Poder**. Trad. Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean Claude. **A Reprodução**: elementos para uma teoria do ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.
- FERNANDES, J. R. O. Educação patrimonial e cidadania: Uma proposta alternativa para o ensino de História. In: **Revista Brasileira de História**. S. Paulo, v. 13, n. 25/26, set. 1992/ago. 1993.
- \_\_\_\_\_. Memória e ensino de História. In: BITTENCOURT, C. (Org.) **O saber histórico na sala de aula**. S. Paulo: Contexto, 2002.
- \_\_\_\_\_. **O direito à memória**: a proteção jurídica ao patrimônio histórico-cultural brasileiro. Dissertação de mestrado apresentada ao programa de pós-graduação em direito público da Faculdade de Direito da Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 1995.
- FORQUIN, J. **Escola e Cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Tradução: Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artmed, 1993.
- GERMINARI, G, D. O. **O uso metodológico de documentos em estado de arquivo familiar no ensino de História nas séries iniciais da escola fundamental**. Dissertação de mestrado apresentada ao programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2001.
- GODOY, M. C. Patrimônio Cultural: conceituações e subsídios para uma política. In: ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA, 4. Belo Horizonte, 1985. **Anais do Encontro Estadual de História**. Belo Horizonte: ANPUH/MG, 1985.
- PREFEITURA MUNICIPAL DE ARAUCÁRIA. **Diretrizes Curriculares**, texto preliminar de História – 1996. Araucária: Prefeitura de Araucária, 1996. (texto avulso)

SCHMIDT, M. A. A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula. In:  
BITTENCOURT, C. (org.) **O saber histórico na sala de aula**. S. Paulo: Contexto,  
2002.

## **LEVANTAMENTO SOBRE OS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA EM SETE LAGOAS<sup>1</sup>**

Janete Flor de Maio Fonseca

Juliana Duarte Guimarães

Wellington Brum Lima

Fundação Educacional Monsenhor Messias – Sete Lagoas – Minas Gerais  
flormaio@uol.com.br, tecohistoria@hotmail.com, geehistoria1@hotmail.com

Os dados apresentados nesta comunicação foram coletados pelo Grupo de Estudos “Educação e Ensino de História” formado por alunos e professores do curso de licenciatura plena em História da Fundação Educacional Monsenhor Messias, Sete Lagoas – Minas Gerais. Organizado há cerca de dois anos, nosso grupo de estudos possui como principal objetivo desenvolver reflexões e debates sobre a prática docente. Percebemos que esta não era uma carência apenas de nossa instituição, a cidade ainda não possuía um espaço para pensar suas práticas educativas. Pretendemos com nossa atuação reduzir as distâncias entre o universo acadêmico e a comunidade de Sete Lagoas, refletindo sobre as ações educativas, propondo projetos, e potencializando novos espaços educacionais.

Sete Lagoas está situada na região Centro-Sul de Minas Gerais, área conhecida como zona Metalúrgica e Campo das Vertentes. Trata-se de uma cidade moderna, com cerca de 200.000 mil habitantes, localizada em um dos pontos da Serra do Espinhaço, distante a 70 km da capital, Belo Horizonte, pela rodovia federal BR 040 que liga o Rio de Janeiro a Brasília.

A economia da cidade fundamentou-se durante o período colonial na produção agrícola, principalmente de hortifrutigranjeiros, servindo a mesma, até o início do século XX, como uma das maiores abastecedora das cidades mineiras. Industrializou-se com a descoberta de grandes riquezas minerais como calcário, mármore, cristal de rocha, ardósia, argila e areia. Foi com o advento da siderurgia em 1959 que se transformou num dos maiores pólos de produção de ferro gusa do Brasil, exportando para os Estados Unidos, Europa e outros países.

---

<sup>1</sup> Esta pesquisa foi realizada pelo Grupo de Pesquisa “Educação e Ensino de História” do qual fazem parte além dos autores deste artigo os alunos Mayra Damiana Aguiar de Oliveira, Wenderson Pereira Barros e Érika Fernanda Pereira da Silva. Além dos graduados Arnon Romano e Gisélia Maria Coelho Leite.

Apesar de todo o panorama descrito acima, acerca dos elementos mais fortes da sua realidade econômica, Sete Lagoas possui hoje na Educação um dos maiores componentes de sua vitalidade social e econômica, sediando a 36ª Superintendência de Ensino do Estado de Minas Gerais cuja jurisdição abrange toda a região com várias cidades menores, porém, de grande importância para o contexto educacional. Conta à cidade com várias escolas de Maternal, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Escola de Formação e Aperfeiçoamento Profissional da CEMIG, SESC, SENAI, SENAC, SEBRAE, FUMEP/Escola Técnica Profissionalizante e Ensino Superior. A maioria delas voltadas para cursos técnicos ligados às áreas economicamente importantes da região. Somente a Fundação Educacional Monsenhor Messias possui cursos de formação de docentes. É importante ressaltar que esta graduação encontra público mesmo num mercado de trabalho que privilegia outros profissionais. Percebemos que a Educação contribuiu para o desenvolvimento da cidade e da região pois já em 1998 existiam 101 estabelecimentos de ensino, das diversas categorias acima citadas.

É dentro deste contexto que a primeira pesquisa realizada por nosso grupo de estudos ganha importância. Após um bom tempo com leituras, debates e principalmente exposição das experiências de cada membro do grupo, resolvemos estabelecer um primeiro contato com os sujeitos da educação em nossa cidade. Precisaríamos de um bom objeto para a aproximação. Escolhemos o livro didático. Esta escolha não foi aleatória, já que sempre nos deparávamos o manual em nossos debates. Na maioria das vezes o livro era visto como o vilão que impõe um conteúdo, uma análise e principalmente uma metodologia para se trabalhar o conhecimento histórico. Nossas reflexões iniciais ponderavam sobre uma possível defasagem entre a produção acadêmica e os conteúdos apresentados nos livros de História da Educação Básica. Todavia, o livro sempre possuía autoridade junto a professores, pais e alunos. Nos questionávamos sobre o olhar que os diferentes sujeitos escolares possuíam diante do livro didático, e principalmente, como este era recebido no ambiente escolar. Pareceu-nos que um dos caminhos mais seguros para pensar o papel do livro didático de História no cotidiano da escola estava diretamente associado ao processo de seleção do mesmo, com ações participativas ou não. No momento da escolha do livro poderíamos avaliar a inserção do mesmo no projeto pedagógico da escola e mesmo nas práticas educativas adotadas pelo educador. Assim, nossa primeira pesquisa de campo teve a finalidade de inventariar os livros didáticos de história adotados e perceber os critérios de escolha e futuramente a utilização desses.

Ao mesmo tempo, pudemos também conhecer sobre a situação da educação local. Deparamos com a realidade das condições espaciais dos prédios escolares: escolas fechadas com grandes e cadeados nos portões; o espaço para o trânsito dos alunos limitado ao corredor das salas de aulas; secretaria e sala dos professores bem a “vista de todos”; a quadra e demais espaços impedidos de circulação por portões que em nada fazem lembrar que estamos numa escola; as bibliotecas nos dando a impressão de espaços à parte, isolados de todo o resto das escolas ou em lugares não acessíveis mesmo que abertos, e por isso pouco freqüentadas. Enfim, a escola inibindo os espaços de conflitos e negociações e portanto abrindo mão de seu papel de espaço sócio-cultural.<sup>2</sup> Porém, voltemos aos livros didáticos.

Nesta pesquisa, constatamos, em primeiro lugar, que a escolha do livro didático não é um processo homogêneo em todos seus aspectos, pois não há um padrão na realização desta escolha no que tange, por exemplo, aos atores envolvidos. Assim, os sujeitos responsáveis pela seleção do livro didático, variam de escola para escola. Percebemos, portanto, que em algumas instituições há uma interferência direta da direção e da coordenação pedagógica na escolha de tais obras, em outras o processo se revela como sendo de total responsabilidade do professor, tendo este plena liberdade em realizá-lo. É ainda relevante destacar, que de acordo com os dados levantados, pais e alunos são, preponderantemente, excluídos de tal processo, tanto em instituições públicas quanto nas particulares. Já os dados relativos aos critérios utilizados para a escolha dos livros, de forma geral, revelam que os agentes envolvidos em tal seleção, se eximem de realizar uma análise mais aprofundada do livro, bem como não realizam uma crítica historiográfica da obra. Assim, os sujeitos envolvidos na escolha dos livros didáticos de nossa cidade, se orientam, principalmente, nas avaliações que o MEC apresenta sobre a obra, à luz dos PCNs e nas exposições realizadas pelas editoras.

Quanto à utilização do livro percebe-se que ela se realiza, na maioria dos casos, diariamente. Porém, muito ocasionalmente, ocorre o uso de outros subsídios que em geral são jornais, revistas e outras publicações. Tal uso contínuo e preponderante do livro, é justificado pelos professores entrevistados por questões como: cobrança dos pais e da direção escolar, falta de condições econômicas da escola e do aluno para adquirir outros recursos didáticos, imaturidade dos alunos para o uso de outros materiais e ao pouco tempo dos professores para pesquisar e ou experimentar novas

---

<sup>2</sup> DAYRELL, Juarez. A Escola como Espaço Sócio-Cultural. In: - DAYRELL, Juarez. (org.) Múltiplos olhares sobre a Educação e a Cultura.

práticas educativas, dentre outras questões menos recorrentes. Finalmente, a pesquisa aponta, que as considerações feitas pelos professores pesquisados sobre os livros didáticos justificam quase sempre o mesmo como um mal necessário, bem como é constante a elaboração de críticas que se referem à sua linguagem vista como pouco compreensível pelos alunos. Há também referência à necessidade de uma abordagem mais factual e cronológica dos conteúdos, o que, segundo os professores, facilitaria a compreensão por parte dos discentes.

Ao fazermos tais considerações, cabe ressaltar, que a grande maioria dos professores de história e geografia, que atuam na cidade foram formados pelos velhos cursos de Estudos Sociais de licenciatura curta, sendo que nestes cursos o professor, segundo Déa Fenelon<sup>3</sup>:

(...) deverá ser submetido a um treinamento generalizante e superficial, o que conduzirá fatalmente a uma deformação e a um esvaziamento de seu instrumental científico. Não há que pensar em fornecer-lhe elementos que lhe permitam analisar e compreender a realidade que o cerca. Ele também não precisa refletir e pensar, deve apenas aprender a transmitir. (citada por Fonseca, 1993)

Assim os cursos de licenciatura curta, em Estudos Sociais, não habilitavam os professores para uma discussão crítico-metodológica e historiográfica, uma vez que se voltavam, sobretudo, para métodos e técnicas de ensino. Os professores praticamente ignoravam a produção historiográfica que se limitou aos historiadores, que por sua vez foram proibidos de ministrar a disciplina no antigo 1º grau, de acordo com a determinação da portaria de nº 790 do Ministério da Educação em 1976. Assim, se desvinculou o ensino de 1º grau da pesquisa historiográfica, promovendo-se o divórcio entre teoria e prática. A formação dos professores nesses cursos, portanto, os colocava na dependência dos livros didáticos, posto que os conhecimentos específicos em história e geografia foram drasticamente achatados; como expõe Selva Guimarães Fonseca

A licenciatura curta generalizante, não preparando suficientemente o professor para o trabalho nas escolas, acabava, na maior parte das vezes, empurrando-o para a alternativa mais cômoda, ou seja, utilizar o manual didático, reproduzindo-o de uma forma quase absoluta, reforçando um processo de ensino onde não há espaço para a crítica e criatividade. (FONSECA, 1993, p.28)

---

<sup>3</sup> FENELON, Déa R. A Questão dos Estudos Sociais, in: Cadernos Cedes/ A Prática do Ensino de História, São Paulo, Cortez/ Cedes, n. 10, 1984, p. 14.

Algumas das conclusões a que podemos chegar ao analisarmos os critérios de escolha dos livros didáticos utilizados por docentes da educação básica de Sete Lagoas,<sup>4</sup> dizem respeito às expectativas destes em relação ao manual e ao ensino, ainda muito centradas nos tradicionais conteúdos, que ofereciam aos alunos uma grande quantidade de informações não vinculadas à sua realidade. Também observamos na formação em Estudos Sociais, realizada pela maioria desses docentes, uma exclusão das discussões e revisões histórico-metodológicas pelas quais a História vem passando nos últimos anos. Por outro lado, esses professores encontram-se na responsabilidade de seguir as determinações dos PCNs e do MEC, relativas às novas diretrizes desta disciplina. Despreparados metodologicamente, não conseguem realizar uma escolha consciente e crítica do livro didático, tornando-se, na grande maioria dos casos, meros receptores de obras indicadas como de boa qualidade pelo MEC, por pedagogos da escola onde trabalham, ou por outros professores, além da pressão das editoras.

Ocorre assim, o embate entre a necessidade de seguir a política educacional vigente e as concepções teóricas e práticas do professor, estas decorrentes de sua formação em estudos sociais. Nota-se, que em geral, o educador deseja contribuir para a formação de um cidadão- crítico, fazendo a história significativa e transformadora na vida de seus alunos, mas não sabe como fazê-lo, pois ele próprio não foi em sua formação tratado como um cidadão- crítico e assim, não sabe como conduzir este processo. Possui também, dificuldades em trabalhar o conteúdo da forma como se apresenta atualmente em vários livros didáticos, ou seja, pontuados pela história temática, história cultural, história crítica, etc. Percebemos que o professor não foi apenas afastado da produção historiográfica, ele foi desvinculado também da reformulação e elaboração dos currículos. Estas constatações explicam em parte a enorme dificuldade na realização de um ensino de história, crítico e criativo. Ao mesmo tempo nos vemos automaticamente refletindo sobre o atual estado da educação brasileira e mais diretamente - recuperando nosso objeto de pesquisa - na sua dependência aos livros didáticos. Vilões ou heróis? Percebemos que na realidade escolar de Sete Lagoas é o manual de história, na maioria das vezes, o único instrumento usado para a prática do conhecimento histórico entre os nossos estudantes e, muitas vezes, entre os próprios professores.



Os inúmeros problemas enfrentados na prática docente, tanto no que concerne a seus baixos salários, às enormes cargas de trabalho, as dificuldades de uma formação continuada e mesmo à falta de recursos didáticos na maioria das escolas, levam os mesmos a se apoiarem em muitos casos, somente nos livros didáticos, que recebem a incumbência de responder tanto à demanda colocada pelas prescrições do MEC, dos PCNS, dos vestibulares, quanto àquelas provenientes de sua realidade profissional. Portanto os livros didáticos têm recebido a função de fazer a ponte entre o currículo real e o ideal, função esta que logicamente caberia a professores e alunos. Ao analisarem profundamente e conscientemente as propostas curriculares e os livros didáticos, contrapondo-os a sua prática e, promovendo assim, a aprovação ou a rejeição deste e, neste caso, sua possível modificação e adequação a situação real, ou adequação desta situação real à ideal. Assim somos levados a pensar um pouco no “currículo pré-ativo” e no “currículo- interativo”, e no posicionamento de professores e alunos como sujeitos perante eles. Segundo Ribeiro:

(...) devemos ter em mente que há diferenças, clivagens e conflitos entre o ‘currículo pré-ativo’ (prática idealizada), normativo e escrito pelos representantes do poder educacional instituído e o currículo como prática em sala de aula ou ‘currículo interativo’ (...) Em linhas gerais, os professores e os alunos passam a ser reconhecidos na posição de “sujeitos” e não como meros ‘reprodutores’ de prescrições atribuídas por aqueles que se encontram num nível superior de ‘intelectualidade’ para determinar o que seria correto e errado para ser ensinado. (RIBEIRO, 2002, p. 33)

Encontramos aqui a relação entre o Saber Histórico Acadêmico e o Saber Histórico Escolar, elementos importantes na formação do conhecimento histórico que nem sempre se reconhecem. Esta talvez seja uma das principais explicações para a incompreensão textual dos livros didáticos que muitas vezes, redigidos por autores distanciados da realidade escolar e tendo a atuação de profissionais pouco comprometidos com a educação - como programadores visuais, editores e redatores - sentem dificuldade em representar as diversidades lingüísticas, etárias, sociais e culturais dos alunos da Educação Básica. A postura de alunos e professores defendida por Ribeiro, no trecho acima, é a esperada e a ideal, mas acreditamos que isto não ocorre na realidade educacional pesquisada. É claro que entre o prescrito e o realizado existem

---

<sup>4</sup> Orientações do MEC e prescrições dos PCNs que enfatizam a formação do cidadão-crítico e o privilegiamento de conteúdos mais próximos à realidade do aluno; dentre estes, o uso de enfoques

grandes diferenças, o que não percebemos são professores e alunos atuando como sujeitos sócio-culturais<sup>5</sup>. Muitas vezes o que percebemos são sujeitos “perdidos” entre o ideal e o real.

Refletir sobre o livro didático é pensar sobre o sujeito que o legitima ou rejeita, ou seja, falar sobre o professor, bem como de sua formação, dos parâmetros que usa para seleção ou rejeição deste instrumento educacional. Pensar em livros didáticos implica também em pensar na autonomia do professor no exercício de sua atividade, frente às propostas curriculares e aos livros que as veiculam. É isto que de certa maneira tentamos fazer. Cabe aqui um esclarecimento, não vemos o professor como vilão do sistema educacional, mas sim como um ator que deve agir para transformar essa realidade. Em geral, as análises sobre o livro didático se furtam de discutir estes agentes educacionais, como expõe Fernando Seffner:

Demasiada discussão acerca do livro didático em geral retira do centro da cena a figura do professor, que é sujeito da educação. Um reflexo claríssimo disso é o fato de que temos numerosos artigos, livros, dissertações e teses nas áreas de Educação, História, Ciência Política, etc; analisando o conteúdo e as propostas de livros didáticos, e temos quase ausência de trabalhos abordando como o professor utiliza esse livro em sala de aula. A adoção de um bom livro didático não é garantia de um bom ensino de História, e mesmo em classes em que um livro ruim foi adotado, um bom professor pode minimizar grandemente o prejuízo, realizando atividades que colocam as informações do livro em diálogo com outras fontes. (SEFFENER, 2000, p. 286 a 287)

As más condições das escolas levam o livro a tornar-se mais do que um simples referencial didático para os professores, na maioria dos casos como já afirmamos anteriormente, é a única fonte de conhecimento utilizada em suas aulas. Sacralizado por alunos, pais e professores que vêem o conhecimento veiculado nos livros escolares como totalidade e verdade absoluta acerca da realidade. Desta maneira, estes agentes deixam de ver o manual como uma dentre tantas outras produções culturais e como divulgadores de um sistema de valores. Não identificam nos mesmos a opção por privilegiar determinados aspectos e grupos em detrimento de outros. Esse caráter de construção sócio cultural do livro didático, é muito bem analisado por Circe Bittencourt:

---

temáticos em detrimento dos conteúdos muito factuais e distantes da realidade dos discentes  
<sup>5</sup> Dayrell, Juarez. Op. Cit.

(...) o livro didático é um importante veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura. Várias pesquisas demonstram com textos e ilustrações de obras didáticas transmitem estereótipos e valores dos grupos dominantes, generalizando temas, como família, criança, etnia, de acordo com os preceitos da sociedade branca burguesa. ( BITTENCOURT, 2001, p. 72)

Vendo o livro como “sagrado”, diversos alunos que não conseguem se ver representados nestes livros, ou então, aqueles representados em posições “inferiores” e incômodas, passam a não se conceberem como sujeitos históricos. Além do mais a sacralização do livro didático, impede, a elaboração de pesquisas e conhecimentos históricos autônomos por parte dos alunos, posto que eles não se vêem como agentes capazes de produzir um conhecimento histórico. É necessário, portanto, que se promova uma dessacralização do livro didático, mostrando como ele verdadeiramente é, um recorte da realidade, um instrumento didático através do qual se visa adequar o conhecimento histórico produzido no meio acadêmico à realidade do ensino fundamental e médio. O que é na maioria das vezes um engano.

É importante explicitar aqui o papel primordial do professor na promoção dessa dessacralização do livro, trabalhando para isso com conceitos como verdade, mentira e construção histórica. Introduzindo materiais que apresentem outras perspectivas sobre o acontecimento estudado. Promovendo e valorizando a construção do saber histórico em conjunto com seus alunos. Criando novos espaços e métodos educativos. Desta forma, fica patente que a postura do professor frente ao livro didático, sacralizando-o ou dessacralizando-o importa mais que a própria qualidade do livro

(...) mesmo os bons livros didáticos, se adotados como material único em sala de aula (o que geralmente ocorre) compromete os esforços de criar-se um ambiente favorável a discussões de natureza teórico-metodológicas. (...) Por melhor que seja o livro didático, uma vez adotado para o trabalho em determinada turma, o professor que o segue termina passando para o aluno a percepção de que a história esta toda ali. (SEFFNER, 2000, p.286).

Dentre os professores entrevistados em nosso levantamento, a grande maioria possuía críticas ao livro didático. Foi comum ouvirmos dúvidas sobre seu conteúdo, as formas como o boicotavam, a tentativa de demonstrar que não eram responsáveis por sua escolha. Entretanto, durante a pesquisa percebemos que o papel dos professores é bem mais atuante neste processo. Vários deles coordenam o processo de escolha dos livros didáticos de História em suas escolas. Esta participação é altíssima em relação aos

demais envolvidos: dos 17 professores de escolas estaduais pesquisados 12 participaram ativamente do processo, já nas escolas municipais (5) e escolas particulares (7), todos os professores atuaram na seleção dos livros didáticos. O papel da direção e mesmo da coordenação pedagógica é bem menor. As diretoras compareceram em 07 escolhas das Escolas estaduais, duas nas municipais e apenas uma nas particulares. Já a Coordenação pedagógica atua em oito das estaduais, em três das municipais e apenas uma particular. Já pais e alunos em nada participam deste processo inicial, cabendo a eles a aquisição das obras quando estas não são emprestadas pelo Estado ou por outra grande interessada: a editora.

Pensar o livro didático muito mais complexo do que possa parecer, pois se liga à revisão das concepções educacionais dos diversos atores que atuam em sua produção e aos problemas da formação docente. A pesquisa que realizamos em Sete Lagoas revela, dentre outras coisas, que os professores entrevistados, se furtam a realizar uma análise e um debate teórico, historiográfico e metodológico das obras didáticas que adotam. Partimos do pressuposto que isso ocorre devido a uma formação teórico-metodológica pouco consistente recebida pela maioria desses profissionais. Isto acarretou por sua vez, a exclusão destes professores do debate e da renovação historiográfica que se passa no meio acadêmico, e conseqüentemente sua exclusão das discussões e reformas dos currículos. Ao mesmo tempo preservam a visão do conhecimento histórico escolar como menos importante, sendo ele e os seus alunos incapazes de produzir um saber histórico de qualidade. Por isso, muito desses professores não exercem efetivamente seu papel de sujeitos ativos, frente ao processo educacional e aos livros didáticos. Diante de inúmeras dificuldades, estes profissionais procuram um livro que atenda às novas exigências educacionais (que se refere à formação do cidadão crítico reflexivo). Por não saber ao certo como viabilizá-las, e sentindo-se “pressionados” a segui-las, eles abrem mão de atuar como sujeitos ativos e conscientes no processo de escolha dos livros didáticos. Por conseguinte, muitas vezes eles adotam livros que não satisfazem suas expectativas, nem atendem “verdadeiramente” as prescrições do MEC.

Para finalizar gostaríamos de afirmar que todo este levantamento sobre o qual ainda vamos nos debruçar por um bom tempo, nos possibilitou refletir sobre o papel do livro didático. Inicialmente todos nós o negávamos apenas a partir da suposta defasagem entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento escolar. Hoje compreendemos serem espaços de produção de saberes diferentes. Assim, gostaríamos de verificar na instrumentalização do manual de história pelos professores, até que

ponto eles podem contribuir para a produção da aprendizagem ou até que quando continuarão servindo à mera transposição didática.

## **Bibliografia**

ABREU, Martha & SOIHET, Rachel. Ensino de História. Conceitos, Temáticas e Metodologia. RJ: Casa da Palavra, 2003.

BITTENCOURT, Circe. Livros Didáticos entre textos e imagens. In: O Saber Histórico na Sala de Aula. 5ª Ed. SP: Contexto, 2001. – ( Repensando o Ensino). Pp. 69 a 90.

DAYRELL, Juarez (org.). Múltiplos Olhares sobre Educação e Cultura. BH: Ed. UFMG, 2001. ( Humanitas)

FONSECA, Selva Guimarães. Os Caminhos da História Ensinada. 6ª Ed. Campinas: SP: Papyrus, 1993. ( Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

SEFFNER, Fernando. Teoria, Metodologia e Ensino de História. In:- GUAZZELLI, César Augusto Barcelos (org.) Questões da Teoria e Metodologia da História. Porto Alegre: UFRS, 2000.

KARNAL, Leandro. (org.) História na sala de aula. Conceitos, Práticas e Propostas. SP: Contexto, 2003.

RIBEIRO, Renilson Rosa. A História Ensinada nas Propostas Curriculares ( Brasil nas últimas décadas do Século XIX) . ETD – Educação Temática Digital, Campinas, Vol.3 N. 2 pg. 71 a 91. Junho de 2002.

## **A CONSTITUIÇÃO DE SABERES PEDAGÓGICOS NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR PARA O ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Selva Guimarães Fonseca  
Universidade Federal de Uberlândia  
*selva@ufu.br*

O V Encontro Nacional “Perspectivas do Ensino de História – sujeitos, saberes e práticas”, realizado no Rio de Janeiro no período de 26 a 29 de julho de 2004, demonstra facetas do debate sobre metodologias e práticas de ensino de História no Brasil. Muitas propostas de renovação de metodologias, temas e problemas de ensino têm sido produzidas e incorporadas em salas de aula, tendo como referência o processo de discussão e renovação curricular, desencadeado a partir dos anos 80. Este processo significou, dentre outras coisas, a revalorização da História e da Geografia, enquanto áreas específicas do conhecimento escolar.

Do movimento historiográfico e educacional, neste período, é possível apreender uma nova configuração do ensino de História. Houve uma ampliação dos objetos de estudo, dos temas, problemas e fontes históricas. Os referenciais teórico-metodológicos são diversificados, questões, até então, debatidas apenas na Universidade chegam à educação básica mediadas pela ação pedagógica de professores que não se contentam mais com o papel de reprodução dos velhos manuais.

Hoje, coexiste no Brasil, uma diversidade de formas de ensinar, aprender e formar professores para o ensino e aprendizagem de História na educação básica. É interessante ressaltar que num contexto de globalização e homogeneização curricular consolidou-se, uma pluralidade de concepções teóricas, políticas, ideológicas e metodológicas. Os professores para a educação infantil e séries iniciais e finais do ensino fundamental são formados em Cursos de Pedagogia ou em Cursos Normais Superiores, em Cursos de História nas modalidades presencial, semipresencial, à distância, em serviço e outras. No interior da diversidade é possível destacar algumas perspectivas comuns de formação.

Estas concepções inspiram-se nas pesquisas historiográficas no campo na nova História, nas pesquisas educacionais, em especial na área de formação de professores e currículo. Dimensões e pressupostos das novas produções são recorrentes, hoje, não só em documentos da política educacional do Estado Brasileiro, tais como: PCNs para o

ensino de História, nos temas transversais, nos textos curriculares das escolas, nas Diretrizes Nacionais de Formação de Professores, nos Critérios de Avaliação dos Exames Nacionais, nos Critérios de Avaliação dos Livros Didáticos, como também na prática cotidiana dos professores nos vários níveis de ensino. São apresentados diferentes vieses de renovação em contraposição às abordagens tradicionais.

Nesse contexto, como se dá a preparação pedagógica do professor para o ensino de História, nos cursos superiores de História e demais cursos de formação de professores que preparam professores para o ensino de História no Brasil? Como se processa a produção e mobilização dos saberes pedagógicos nos cursos de formação inicial de professores para o ensino História? Este texto reúne reflexões de ensino e pesquisa desenvolvidas como professora de História na educação básica, como formadora de professores e pesquisadora da área de ensino de História. Tem como objetivo analisar possibilidades de trabalho pedagógico, saberes e fazeres, na formação do professor no contexto sócio, político e educacional brasileiro, a partir de resultados de pesquisa, desenvolvidas nos anos 90, que culminaram na publicação da obra *Didática e Prática de Ensino de História*, Editora Papirus, 2003.

Em nossa investigação privilegamos o diálogo crítico entre os sujeitos que r os saberes nos diversos espaços educativos e culturais. Os saberes históricos e pedagógicos, os valores culturais e políticos são transmitidos e reconstruídos nas instituições formadoras por sujeitos históricos que trazem consigo um conjunto de crenças, significados, valores, atitudes e comportamentos adquiridos nos vários espaços. Isso implica a necessidade de incorporarmos no ensino/aprendizagem, nos processos formativos, variadas fontes de saber, tais como o cinema, a TV, os quadrinhos, a literatura, a imprensa, as múltiplas vozes dos cidadãos e os acontecimentos cotidianos. O professor formador, ao diversificar as fontes e dinamizar as práticas, democratiza o acesso ao saber, possibilita o confronto e o debate de diferentes visões, estimula a incorporação e o estudo da complexidade da cultura e da história na experiência formativa dos professores.

Nesta perspectiva as propostas de mudanças curriculares e organizacionais, de formação, devem vir acompanhadas de lutas pela profissionalização docente, ou seja, de melhorias significativa nas condições de trabalho, de mudanças pedagógicas na formação do professor e na carreira docente. A formação, como todos reconhecemos, se dá ao longo da história de vida dos sujeitos, nos diversos tempos e espaços e, sobretudo, na ação, na experiência do trabalho docente. Na ação educacional, os saberes do

professor são mobilizados, reconstruídos e assumem diferentes significados. Isto requer sensibilidade, postura crítica, reflexão permanente sobre as nossas ações, sobre o cotidiano escolar, no sentido de revisão, de recriação dos saberes e práticas. Cultivar uma postura reflexiva em relação aos saberes evita que cultivemos atitudes e preconceitos que desvalorizam a experiência de grupos sociais, étnicos ou religiosos. Possibilita cultivar atitudes de tolerância e respeito à diversidade e de crítica aos conhecimentos e práticas produzidos e acumulados historicamente. Possibilita compreendermos a historicidade dos conceitos, dos saberes e das práticas.

Ensinar História e formar professores para o ensino de História nos conduz a retomada de uma velha e óbvia questão: o papel formativo do ensino e aprendizagem de História em todos os níveis de ensino. Implica pensar sobre a possibilidade educativa da História, ou seja, a História como saber disciplinar fundamental na formação do homem, sujeito de uma sociedade marcada por diferenças e contradições múltiplas. Isto requer assumir o ofício de professor como uma forma de luta política e cultural. A relação ensino-aprendizagem como um convite, um desafio para alunos e professores cruzarem, ou mesmo, subverterem as fronteiras impostas entre as diferentes culturas e grupos sociais, entre a teoria e a prática, a política e o cotidiano, a história e a vida! Nesta perspectiva a nossa investigação na Linha de Pesquisa Saberes e Práticas Educativas no Mestrado em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, desenvolvida com o auxílio do CNPq sobre Saberes e Práticas de Ensino em História, busca contribuir com a construção de propostas pedagógicas para a área.

A análise das políticas de formação dos professores, desenvolvidas nos últimos anos, nos permite concluir que as mesmas têm como pressupostos a redefinição das concepções de educação, escola, prática pedagógica, conhecimento escolar, currículo, avaliação, relação teoria/prática e interdisciplinaridade dentre outras. Mas que implicações estas concepções têm para a formação teórico-prática dos professores, especialmente quando se trata da prática orientada na formação inicial?

A constituição do professor como profissional, pensador, crítico e cidadão pressupõe pensar a educação como um processo construtivo, aberto, permanente que articula saberes e práticas produzidas nos diferentes espaços. A educação como construção histórica e cultural promove o desenvolvimento individual e coletivo. Neste sentido, é atribuição e responsabilidade de múltiplas agências e instituições, tais como a família, a igreja, as empresas, os sindicatos, as associações e, fundamentalmente, da escola.



Assim, a escola é concebida como instituição social que concretiza as relações entre educação, sociedade e cidadania, sendo uma das principais agências responsáveis pela formação das novas gerações. Trata-se de uma organização, espaço produtor de uma cultura, com objetivos, funções e estrutura definidos. Realiza a mediação entre as demandas da sociedade, do mercado e as necessidades de auto-realização das pessoas; é parte integrante da sociedade, interage, participa, demanda saberes e práticas, intervém, transforma-se junto com a sociedade e também colabora e participa das mudanças sociais.

A concepção de prática pedagógica é outro importante pressuposto da formação de professores, tendo em vista que na dinâmica dos espaços educativos a atuação dos sujeitos torna-se o elemento, por vezes, decisivo no processo. A prática pedagógica é uma prática social, histórico e culturalmente produzida. Abrangem os diferentes aspectos da ação escolar, desde a ação docente, as atividades de sala de aula como o trabalho coletivo, a gestão da escola, as relações com a comunidade, enfim abrange diferentes aspectos do projeto pedagógico da escola. A reflexão na e sobre a prática dos sujeitos da dinâmica escolar potencializa as mudanças, as transformações das práticas, de uma determinada cultura escolar. Trata-se, portanto, de uma concepção de prática pedagógica que pressupõe uma formação teórico-prática diferenciada, mais ampla e diversificada.

A Prática de Ensino, enquanto componente curricular, ao nosso ver, não deve ser concebida como mero campo de aplicação de teorias pedagógicas. Não se pode reduzir tudo à prática, nem tampouco desvalorizar a teoria. Trata-se de um espaço e um tempo que possibilitam as condições necessárias para o exercício da relação entre os aspectos teóricos e práticos da formação ao longo do curso e não apenas no último ano do Curso. Tal concepção se opõe ao esquema fundamentado no paradigma da racionalidade técnico-científica, no chamado esquema 3+1, três anos de disciplinas teóricas e um ano de prática. Defendemos uma proposta articulada no decorrer do processo de formação inicial que tenha como eixo vertebrador a reflexão na e sobre a prática, que conduzam as transformações necessárias, à produção de saberes e práticas, que possibilitam as incorporações/superações de forma dinâmica e dialética. Desse modo, a dimensão técnica, instrumental da formação se processará de forma articulada à fundamentação científica, pedagógica e política, assegurando a formação de um professor detentor de um saber plural, crítico e reflexivo, configurada numa compreensão de totalidade da ação educativa.

Nesta perspectiva, entendemos que o espaço e o tempo da preparação pedagógica na formação inicial do professor, os momentos de reflexão, mobilização, produção e sistematização dos saberes e das práticas pedagógicas não são inerentes ou exclusivos das chamadas disciplinas pedagógicas, mas em todos os momentos em que a interdisciplinaridade for exercitada, ao longo do curso, em todas as situações formativas em que formadores e formandos exercitem o diálogo crítico com a realidade sócio-cultural e educacional, nos projetos de pesquisa e ensino, nas situações teórico-práticas ao longo do curso. Vários exemplos poderiam ser relatados, registrarei algumas como espaços concretos de possibilidade de articulação dos saberes históricos e historiográficos aos saberes pedagógicos, como por exemplo, os laboratórios de ensino, os projetos de iniciação científica, a produção de monografias de final de curso, a produção de textos acadêmicos, didáticos e paradidáticos nas diversas disciplinas, os estudos de meio, as pesquisas em museus, a investigação e incorporação das diferentes fontes e linguagens nas disciplinas e projetos da graduação e muitos outros.

Como resultado da nossa reflexão acerca da Prática de Ensino nos Cursos de Formação, na defesa da articulação estreita dos saberes e práticas pedagógicas aos saberes disciplinares dos diferentes domínios da História, concebemos os seguintes objetivos da prática pedagógica nos cursos de formação inicial: Articular teoria e prática no contexto da educação escolar básica, saberes disciplinares e pedagógicos; Criar condições para que os futuros profissionais da educação possam vivenciar diversas situações educativas em diferentes realidades e contextos sócio-educacionais; Propor situações que ampliam as oportunidades do campo de trabalho, por meio da compreensão das relações entre a prática e o contexto social; Compreender as questões da pluralidade cultural e diversidade social e suas implicações no contexto escolar; Promover situações interativas que possibilitem a ressignificação das experiências; Utilizar diferentes metodologias e tecnologias de ensino de modo a propiciar ao futuro profissional suportes necessários para o exercício da prática docente; Organizar a prática orientada baseada no princípio ação-reflexão-ação, articulando teoria e prática em todos os momentos do trabalho; Compreender a avaliação como momento do ensino-aprendizagem, subsidio para o replanejamento das atividades; Valorizar todas as dimensões do trabalho pedagógico do professor no contexto escolar; Valorizar os aspectos éticos, políticos e estéticos a serem observados na elaboração e no desenvolvimento das propostas pedagógicas; Enfatizar o processo de construção e reconstrução da identidade profissional no processo de formação teórico-prático;

Participar dos processos de elaboração, desenvolvimento e avaliação dos projetos de ensino de História.

A sistemática de desenvolvimento das atividades que possibilitam a preparação pedagógica podem ser distribuídas de forma equilibrada ao longo do curso, da carga-horária estabelecida, prevendo ações, tais como: elaboração coletiva do projeto de prática pelo professor formador e a turma; formação de grupos, escolha e visitas aos campos de estágio; observação da realidade escolar; elaboração do diagnóstico da realidade escolar; acompanhamento, participação e colaboração com o trabalho dos professores em salas de aula; seminários de discussão das vivências; elaboração de um projeto de ação docente; oficinas de elaboração de materiais didáticos; seminários de apresentação e discussão dos projetos de ensino; implementação dos projetos no campos; seminários, mostras e debates sobre as ações desenvolvidas; sistematização dos relatórios, dos textos com os resultados dos trabalhos realizados; avaliação das atividades.

Os resultados, as análises e reflexões das atividades podem ser apresentadas em forma de memorial, relatórios ou mesmo monografias. O memorial é uma narrativa histórico-reflexiva, um registro sobre o processo vivenciado pelo aluno, durante a prática orientada, focalizando principalmente a ressignificação de sua identidade profissional e as reflexões sobre a prática pedagógica. Esta produção tem algumas características: é um exercício sistemático de registro e reflexão das experiências, em que o aluno/futuro professor registra idéias, dúvidas, vivências, descobertas, pontos de vista, propostas; é um processo individual, voltado, portanto, para o registro do percurso, da história pessoal e profissional, das experiências positivas ou negativas acumuladas; deve ser construído de forma processual, contendo uma auto-avaliação da atuação, os erros, os acertos deverão ser registrados e analisados; por tratar-se de um texto narrativo e interpretativo o memorial pode ter na sua estruturação divisões, subdivisões por tópico, temas, períodos de tempo de forma a tornar a redação mais didática e significativa; o memorial não deve constituir-se uma peça de auto-elogio, nem de lamentações e sim, expressar de forma autêntica ações e reflexões. Enfim, o memorial constitui uma forma de o aluno/futuro professor registrar a sua própria história na sobre a prática pedagógica.

Muitos cursos exigem ao final que o(s) aluno(s) apresentem uma monografia, em alguns é optativo. Consideramos interessantes e enriquecedoras as experiências que articulam as experiências de produção de conhecimentos, de iniciação científica à

prática pedagógica. Em muitos casos, a experiência, os temas, os problemas constituem objetos de pesquisa e são investigados durante todo o processo com base nos estudos, nas aulas, e nas relações teoria-prática estabelecidas no campo do estágio. Os trabalhos podem ser discutidos nos seminários de forma a propiciar o aprofundamento dos temas em elaboração ao longo do tempo da Prática. A elaboração deverá ter acompanhamento e orientação contínua, desde a elaboração dos projetos e a formação dos grupos de trabalho.

A avaliação, ao longo de todo o percurso, pode envolver atividades individuais e coletivas, com as finalidades principais de: permitir que o futuro professor tenha uma idéia clara de seu desempenho e possa orientar seus esforços de acordo com suas necessidades; levantar subsídios para a avaliação do próprio curso. Ao final de cada etapa o aluno deve ser avaliado pelo professor orientador, pelo profissional da escola e pelo grupo. Para a avaliação global, sugerimos considerar: a participação, a assiduidade e o desempenho nas atividades previstas; as observações do professor formador; a análise do memorial, do relatório ou da monografia.

A avaliação das atividades da Prática deve, ao nosso ver, nortear-se pelo princípio formativo da avaliação da aprendizagem em História. Isto significa atribuir às práticas avaliativas um caráter diagnóstico, investigativo e processual. Elas devem favorecer a identificação dos problemas, dos níveis de desenvolvimento individual e coletivo, dos significados das práticas, das estratégias, dos modos de construção das aprendizagens. Acreditamos que as práticas avaliativas devem guardar coerência com os objetivos, os temas, as metodologias e possibilitar o enriquecimento do trabalho pedagógico dos professores e a aprendizagem dos alunos.

Estas são algumas idéias, proposições em debate. Fazem parte de um movimento pela reconstrução de propostas pedagógicas capazes de estabelecer uma relação crítica com as concepções de História, ensino e a realidade social. Este processo exige de nós um trabalho permanente de reflexão sobre o sentido do trabalho do professor e o papel do ensino de História na sociedade em que vivemos. Reafirmamos nesta pesquisa a defesa de um ensino de História que tenha como principal objetivo contribuir, efetivamente, para a formação da consciência histórica. A investigação sobre a prática pedagógica contribui e participa desse processo!

## **Bibliografia**

- AISENBERG, B Y ALDEROQUI, S(Comps). *Didáctica de las Ciencias Sociales*. Barcelona: Paidós Editora, 1994.
- AUDIGIER, F.; BAILLAT, G.(eds.) *Analyser et gérer les situations d'enseignement-apprentissage*. Paris: INRP, Actes du sixième colloque, 1991.
- ÁVALOS, B.; NORDENFLYCHT, M. E. (Coord.). *La formación de profesores. Perspectiva y experiencias*. Chile: Santillana del Pacífico S. A. de Ediciones, 1999.
- BITTENCOURT, Circe (Org.) *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo. Contexto:1997.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: História*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Secretaria de Educação Superior. *Diretrizes Curriculares Nacionais - História*. Brasília: MEC, 1998.
- CABRINI, C. et al. *Ensino de história: revisão urgente*. São Paulo: EDUC, 2000.
- CARRETERO, M, POZO, J.I, ASENSIO, M.(comp..) *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid:Visor, 1989.
- CHESNEAUX, Jean. *Devemos fazer tabula rasa do passado?* S.P: Ática, 1995.
- CITRON, S. *Como ensinar História hoje: a memória perdida e reencontrada*. Lisboa: Livros Horizonte, 1990.
- FELGUEIRAS, M. L. *Pensar a História. Repensar o seu ensino*. Portugal: Porto Editora, 1994.
- FONSECA, Selva G. *Caminhos da História Ensinada*. 5ª ed. Campinas: Papirus, 2000.
- \_\_\_\_\_. *Ser Professor no Brasil: história oral de vida*. Campinas: Papirus, 1997.
- \_\_\_\_\_. *Didática e Prática de Ensino de História*. Campinas: Papirus, 2003.
- GIOLLITO, Pierre. *L'enseignement de l'histoire aujourd'hui*. Paris:Armand Colin Edituer, 1986.
- MANIQUE, A. P; PROENÇA, M. C. *Didáctica da História*. Lisboa: Texto Editora, 1994.
- MONIOT, H. *Dicactique de L'Histoire*. Paris: Édition Nathan, 1993.
- PELLEC, J.; ALVAREZ, V. M. *Enseigner l'histoire: un métier qui s'apprend*. Paris: Hachette Éducation, 1990.
- SILVA, Marcos A. (Org.). *Repensando a História*. São Paulo: ANPUH/Marco Zero, 1984.

ZAMBONI, E. O ensino de história e a construção da identidade. *História – Série Argumento*. São Paulo: SEE /CENP, 1993.

ZAYAS, Rita M. A. *El Desarrollo de las Habilidades en la Enseñanza de la Historia*. Habana: Editorial Pueblo y Educacion, 1990.

## “A HISTÓRIA DOS ESCRAVOS” – SABERES E DIZERES INFANTIS

Celi Silva Gomes de Freitas

Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira / UERJ

celisilva@hotmail.com

Integrar ensino e pesquisa, sem fazer simplificações ou concessões a nenhum dos campos, tem sido uma das buscas em nossa trajetória de docente e de pesquisadora. Assim, não podemos deixar de aproveitar a oportunidade que o V Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas” oferece, ao propor o Grupo Temático “Saberes – História nas séries iniciais”.

Nesta comunicação, pretendemos apresentar nossa reflexão a propósito de um inventário inicial das “formações discursivas” mais frequentes, relativas ao conteúdo histórico da temática da escravidão. Estamos considerando como *corpus* de nossa análise as reescritas para “A história dos escravos”, de Isabel Lustosa<sup>1</sup>, produzidas pelos alunos e alunas de uma turma de quarta série, na qual atuamos como docente, do ensino fundamental do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Situamos a abordagem teórico-metodológica do trabalho no campo multidisciplinar que interliga História e Linguagem; e utilizamos como ferramenta de análise do *corpus* a noção de “formação discursiva”, que:

(...) designa todo sistema de regras que funda a unidade de um conjunto de enunciados sócio-historicamente circunscrito; ao falar de *formação discursiva* consideramos que "para uma sociedade, uma posição e um momento definidos apenas uma parte do dizível é acessível, que esse dizível forma sistema e delimita uma identidade". (...) Tem-se hoje a tendência a empregar a noção de *formação discursiva* sobretudo para os posicionamentos “ideológicos” marcados; (...)<sup>2</sup>

Ao tomar as produções infantis como *corpus* de nossa pesquisa, precisamos considerar que:

- os sujeitos-alunos e alunas têm possibilidades plenas de pensar criticamente o mundo e nele atuar com autonomia, para transformá-lo;

---

<sup>1</sup> Isabel Lustosa. *A história dos escravos*. São Paulo: Cia. das Letrinhas, 1998.

<sup>2</sup> Dominique Maingueneau. *Termos-chave em análise do discurso*. Belo Horizonte: Ed. UFMG

- o conhecimento histórico pode ser ensinado e aprendido nas séries iniciais do ensino fundamental, sem que necessitemos reduzi-lo a um saber escolar;
- a produção oral e escrita dos(as) alunos(as) enquanto sujeitos históricos revela suas experiências, descobertas e aprendizagens;
- a sala de aula das séries iniciais é um *locus* produtivo de pesquisa dos saberes e fazeres de professores(as) e alunos(as).

Com base nos “Parâmetros Curriculares Nacionais – História e Geografia”, estabelecemos desde o Plano de Curso de 2001 que:

O trabalho com a História na 4ª série não pode perder de vista o caráter ideológico dos conteúdos. Procura-se lidar com o saber histórico escolar através dos três conceitos básicos: fato histórico, sujeito histórico e tempo histórico. O sujeito-aluno está em uma posição plural: ao mesmo tempo em que pesquisa, investiga, é também objeto de estudo pois se constitui por sua trajetória, que é histórica. A grande questão é a desnaturalização dos processos de construção das relações sociais, econômicas, culturais, em síntese, políticas, historicizando-as.<sup>3</sup>

Dentre as tarefas docentes, há a que implica em selecionar quais conteúdos trabalhar, justificando politicamente as opções feitas. No espaço-tempo do cotidiano onde nos movimentamos, precisamos realizar um trabalho de pesquisa que aponte as escolhas dos temas significativos para uma compreensão mais qualificada das questões que emergem como problemas a serem estudados. Um desses é o combate ainda necessário à crença de que vivemos em uma democracia racial no Brasil. A discussão acerca da problemática das diferenças de raça é urgente e atualíssima, nesse momento em que, por exemplo, o debate sobre as cotas nas universidades públicas é intenso.

Crianças ou, como elas se auto-afirmam, pré-adolescentes do segundo ciclo do ensino fundamental estão participando neste ano de 2004 do subprojeto denominado *Mnemosine*, cujo eixo é o conhecimento histórico. A escravidão negra no Brasil tornou-se objeto de estudo, apresentado através de uma diversidade de atividades nas quais os alunos e alunas leram e pesquisaram em textos de diferentes gêneros, observaram imagens, conheceram documentos, participaram de debates e escreveram suas descobertas em sala de aula.

Uma dessas atividades foi a leitura que fizemos de “A história dos escravos”, de Isabel Lustosa, uma narrativa catalogada em “literatura infanto-juvenil”, e possuidora de uma materialidade discursiva que permite um trabalho acerca da complexidade de



relações sócio-históricas existentes em um acontecimento singular do tempo presente – a vida de um menino e seu avô – e em uma estrutura histórica mais ampla – a escravidão negra no Brasil colonial e imperial. Com uma abordagem interdisciplinar, o livro integra a coleção “Memória e História”; no texto de Lustosa, a história da Abolição, na perspectiva da história oficial da celebração do 13 de maio, dá lugar à história dos escravos, ou melhor, às histórias dos escravos, revisitadas e reescritas por nossos alunos, aqueles e estes entendidos como sujeitos-históricos.

A discussão coletiva que sucedeu a essa prática de leitura resultou no registro em *blocão* dos seguintes itens destacados:

- fazenda – senzala – casa-grande (cozinha, biblioteca, sala);
- mucama;
- escravo de ganho;
- banzo – navio negreiro;
- Chico – avô do Chico – avô do avô do Chico (Dr. Bento Pereira, fazendeiro, plantador de café, paulista);
- Dona Delmira;
- avô Costa – avô do avô Costa (Bento Costa, do Ceará, avô materno, negro liberto);
- campanhas abolicionistas;
- quilombos;
- cartas de alforria;
- Rugendas – Debret.

O conjunto de anotações acima oferece pistas do percurso da discussão na turma, sem, no entanto, revelar a riqueza do debate, a intensidade da participação dos(as) alunos(as). Para citar apenas um exemplo, consideramos esse trecho:

Dona Delmira, que era quem cuidava da casa da fazenda, achou a maior graça na cara de susto do Chico. Mas também ficou com pena dele e pegou-o no colo. Coisa que ele só admitiu porque estava mesmo assustado. O Chico já se achava um homem e não gostava de ser pego no colo. Só pela mãe, é claro. Porque mãe pode, não é?<sup>4</sup>

---

<sup>3</sup> Celi Silva Gomes de Freitas e outras. *Plano de Curso* – 4ª série. UERJ/CAp-DE2001.

<sup>4</sup> Isabel Lustosa, op. cit., pp. 6-7.

Na história, Chico, um menino da cidade que gostava da cidade, costumava visitar o avô na fazenda deste. Em uma de suas expedições investigativas “em volta da velha casa da fazenda”, Chico foi até a construção que outrora abrigara a senzala e lá teve a impressão de ouvir gemidos. A discussão dessa passagem em nossa sala de aula, após a leitura da história, levou-nos ao ECA, a fim de definirmos quem poderia ser considerado adolescente, segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente.

Portanto, nessa situação específica, a primeira entrada dos(as) alunos(as)-leitores(as) no texto de *Lustosa* deu-se pelo caminho do “bovarismo”<sup>5</sup>, ou seja, da identificação deles(as) com o personagem Chico. Mas a afirmação da identidade deu-se, igualmente, pela alteridade em relação à personagem Dona Delmira: na identificação das diferenças pelo grupo de leitores(as), muitas indagações foram feitas acerca da posição social de Dona Delmira. Os alunos e alunas compreenderam que a hierarquia de classes distinguia os atores sociais naquele tempo-espaço da fazenda do avô do Chico. Em seus dizeres, as crianças apresentaram Dona Delmira como a “governanta” ou “a empregada”. Embora ela não fosse mais escrava, pois a temporalidade da escravidão negra no Brasil era outra, havia uma permanência em relação à condição subalterna de D. Delmira que a expressão “que era quem cuidava da casa” apenas confirmava eufemisticamente no texto de *Lustosa*.

Para a atividade de reescrita de “A história dos escravos”, e tendo em vista a constituição do *corpus* de nossa investigação, foram produzidas doze reescritas, sendo dez em duplas e duas individualmente, totalizando os vinte e dois alunos-participantes que constituem a turma. Destacamos desse conjunto – ou desse “campo discursivo” de doze produções de alunos e alunas de 4ª série do ensino fundamental – um subconjunto, ou um “espaço discursivo”, constituído de dois posicionamentos sócio-históricos – duas “formações discursivas” – que mantêm relações particularmente fortes: a primeira delas, que nomeamos “Gente dono de gente, vô?”, e a segunda, nomeada “Pois os negros tinham outra cultura”. Para nomear as duas formações discursivas, escolhemos dos discursos infantis duas seqüências – ou dois dizeres – que bem representam os seus saberes acerca da história dos escravos.

“Gente dono de gente, vô?” é a formação discursiva mais presente nas reescritas analisadas. A seguir, apresentamos um quadro-síntese dos dizeres infantis que constituem os saberes relacionados a essa primeira formação discursiva. As doze linhas

---

<sup>5</sup> Daniel Pennac. *Como um romance*. Rio de Janeiro: Rocco,

(de A a M) correspondem às doze produções de “A história dos escravos” pelas crianças:

	DIZERES INFANTIS: “Gente dono de gente, vô?”
A	barcos negreiros – negros trazidos da África – “Gente dono de gente, vô? – fazenda/senzala – castigos em praça pública – escravo apanhou do dono até morrer
B	fazenda/senzala – fazendeiro mau que chicoteava seus escravos e um deles morreu – máscara de ferro, as correntes, colar de ferro, focinheira
C	senzala – senhor muito mau que maltratou tanto o escravo que ele acabou morrendo
D	fazenda/senzala – negros que eram maltratados e chicoteados pelo seu dono – “As pessoas têm dono?” – escravidão e compra de escravos
E	fazenda/senzala
F	fazenda/senzala – um escravo que o dono maltratava e ele morreu – um anúncio de jornal velho: os escravos eram vendidos como produtos; às vezes tinham que esperar engordar para vender – os donos batiam com ferros
G	fazenda/senzala – história de um escravo que era maltratado pelo seu dono
H	fazenda/senzala – um homem era dono de outro, e esse dono [português] maltratava seu servo até que ele morreu – “ Como assim, uma pessoa ser dona de outra?” – eles [os escravos] eram tratados como objetos, de venda, como animais – se não obedecessem seus mestres, eram chicoteados
I	fazenda/senzala – um fazendeiro muito mau que batia em um escravo, e um dia o escravo morreu na senzala – os escravos vinham em barcos chamados negreiros mas muitos morriam cruzando o Atlântico – ao chegar no Brasil eram vendidos para servir os donos – quando tentavam fugir os donos chamavam os capitães do mato – quando eram pegos levavam chicotadas
J	fazenda/senzala – “Dono? Alguém era dono de outro?” – os portugueses queriam que os índios fossem escravos – então os portugueses foram para a África – os negros não tinham armamento, então os portugueses pegaram idosos, crianças, homens, mulheres – barcos cheios de negros – tráfico de escravos – os senhores maltratavam os negros – a Princesa Isabel assinou a lei Áurea para liberar todos os escravos
L	fazenda/senzala – um escravo trabalhava muito e seu dono o maltratou tanto que ele morreu – “Dono? As pessoas tinham donos?” – em 13 de maio de 1888 a Princesa Isabel assinou a Lei Áurea dando liberdade imediata aos escravos – os portugueses traziam os escravos nas embarcações de navios negreiros
M	fazenda/senzala – havia um escravo que tinha sido tão maltratado pelo seu dono que acabou

	morrendo – coleção de jornais antigos do avô do avô
--	---

Sob diversos modos, os(as) alunos(as) demonstram o que já sabem, principalmente, sobre o direito de propriedade de pessoas sobre outras, estas tratadas como se fossem coisas no sistema de base escravista.

A segunda formação discursiva, “Pois os negros tinham outra cultura”, é mais raramente dita e sabida. Vejamos no quadro a seguir o que as crianças já sabem e, principalmente, os silêncios em relação ao que elas ainda não sabem e precisam saber:

	DIZERES INFANTIS: “Pois os negros tinham outra cultura”
A	escravos fugiam e se escondiam em quilombos – esconderijo na mata – o chefe do quilombo mais conhecido foi Zumbi dos Palmares – o outro avô do Chico foi um escravo liberto – sonho do Chico: os dois avôs jogando gamão como se não existisse discriminação
B	a história dos negros
C	a história dos negros
D	seu [do Chico] avô materno era um negro liberto
E	
F	foi muito triste isso [a história dos escravos]
G	
H	os escravos eram negros trazidos da África
I	[os escravos] tentavam fugir
J	a história dos escravos – os índios moravam aqui e poderiam fugir mais rápido – “Pois os negros tinham outra cultura.”
L	eles [Chico e seu avô] falaram sobre racismo
M	a história de Bento Costa, um escravo liberto – Chico sonhou com os dois Bentos [seus trisavôs] jogando gamão

Observamos, nessa análise inicial do segundo quadro “Pois os negros tinham outra cultura” que, nas reescritas dos alunos e alunas, a questão do outro, especialmente se esse outro é negro e escravizado, tem menor visibilidade. Das ocorrências listadas, o título da narrativa de Isabel Lustosa – “A história dos escravos” – desdobrado em “a história dos negros”, é a mais freqüente nas produções. Há uma ausência de elementos que caracterizem o outro, sua “outra cultura”, suas outras histórias.

A título de conclusão, avaliamos que, na perspectiva do ensino e da aprendizagem, o trabalho com o conhecimento histórico da escravidão negra no Brasil

ainda precisa continuar buscando uma reconstrução consistente da vida e da cultura dos escravos no Brasil. Os dizeres infantis são pistas seguras dos seus saberes e, portanto, tornam-se objeto de investigação séria e de discussão de caminhos para o ensino e a pesquisa de História nas séries iniciais do ensino fundamental.

## **BIBLIOGRAFIA**

- DEBRET, Jean-Baptiste (ilustrações e comentários). STRAUMANN, Patrick (org.); ALENCASTRO, Luiz Felipe, GRUZINSKI, Serge e MONÉNEMBO, Tierno (textos). *Rio de Janeiro, cidade mestiça*. [Trad. Rosa Freire d’Aguiar]. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- FERNANDES, Florestan (org.). *Comunidade e sociedade no Brasil: Leituras básicas de introdução ao estudo macro-sociológico do Brasil*. 2ª ed. São Paulo: Editora Nacional, 1975.
- FREITAS, Celi Silva Gomes de. *Entre a Vila Quilombo e a Avenida Central: a dupla exterioridade em Lima Barreto*. Dissertação de Mestrado. UERJ. Pós-Graduação em História Política, 2003.
- \_\_\_\_\_; AZEVEDO, Cláudia Cristina Andrade de; RIBEIRO, Cristina Maria R. Clemente e SOARES, Luciana Vidal. Plano de Curso – 4ª série. UERJ-Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira/Departamento de Ensino Fundamental, 2001.
- KARASCH, Mary. C. *A vida dos escravos no Rio de Janeiro (1808-1850)*. [Trad. Pedro Maia Soares]. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- LUSTOSA, Isabel. *A história dos escravos*; ilustrado por Maria Eugênia. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1998. (Col. Memória e História).
- MAINGUENEAU, Dominique. *Termos-chave da análise do discurso*. [Trad. Márcio Venício Barbosa, Maria Emília Amarante Torres Lima]. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.
- MAIO, Marcos Chor e SANTOS, Ricardo Ventura (org.). *Raça, ciência e sociedade*. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz/CCBB, 1997.

- PENNAC, Daniel. *Como um romance*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1995.
- SANTOS, Joel Rufino dos (org.). *Negro Brasileiro Negro*. Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. N. 25, 1997.
- SCHWARCZ, Lilia Moritz e REIS, Leticia Vidor de Sousa (orgs.). *Negras imagens: Ensaio sobre Cultura e Escravidão no Brasil*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Estação Ciência, 1996.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora M. S. *Historiar: fazendo, contando e narrando a história na 4ª série*. Ilustração: Daniel Garson Cabral. São Paulo: Scipione, 2001. (Col. Historiar).
- Parâmetros Curriculares Nacionais (1ª a 4ª série): história e geografia*. Secretaria de Educação Fundamental. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- Parâmetros Curriculares Nacionais (1ª a 4ª série): língua portuguesa*. Secretaria de Educação Fundamental. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

## SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO NO ENSINO DE HISTÓRIA: ROTEIRO DE UMA ABORDAGEM CRÍTICA

Lídia Silva de Freitas  
Universidade Federal Fluminense  
lidia.freitas@terra.com.br

Recorri aos documentos do Encontro para descobrir o enfoque desejado pelos organizadores ao formatarem esta mesa e este tema, já que não foi apresentada uma ementa para a mesma – talvez para que ficássemos à vontade em nossas abordagens. Segui o caminho da Análise do Discurso para perseguir o sentido da mesa proposta.

Assim, um aspecto ficou patente: esta mesa **não** está inserida na temática dos **Sujeitos**, nem na dos **Saberes** e **sim** na temática das **Práticas**, como os subtemas que nos acompanham nas mesas-redondas das **Práticas**, como *Formação de Professores*, *Ensino de História e fontes documentais* e *Ensino de História e patrimônio*. Resguardadas as enormes lacunas – preenchidas de inúmeros debates – que envolvem os termos **formação** e **patrimônio**, e a expressão **fontes documentais**, penso que há, por esse conjunto, uma reificação da expressão **Sociedade da Informação**.

Fiquei articulando os caminhos discursivos que poderiam juntar **Práticas**, **Ensino de História** e **Sociedade da Informação** e cheguei à seguinte montagem, que aqui parece se confirmar: relatos e análises do ensino de História na Sociedade da Informação, ou seja, numa sociedade pautada *em* e mediada *por* mecanismos informacionais, ou seja, *Ensino de História à Distância via Internet*. Neste enfoque eu teria muito pouco ou nada a contribuir. Mas penso que os organizadores me convidaram para analisar, isto sim, a noção – que se quer conceito ou mesmo teoria integral – de Sociedade da Informação, objeto que venho estudando já há algum tempo.

E aí sim: faz muito sentido para mim refletir sobre as **práticas** do **ensino de História** que incluam a noção de **Sociedade da Informação** em seus conteúdos, como parte da periodização histórica, descrevendo esta forma de contemporaneidade como dada e baseada num possível consenso entre historiadores, cientistas sociais, economistas e outros. Mas esse consenso não existe e a trajetória acadêmica desta noção é recente, instável e polêmica – apesar de menos polêmica do que mereceria ser.

Pautarei o pouco que dá para falar em trinta minutos em texto que publiquei em 2002 sobre a memória polêmica da noção de sociedade da informação e em texto do

estudioso da comunicação e da informação, Armand Mattelart, publicado mais recentemente: *História da Sociedade da Informação* (Loyola, 2002).

Vou abrir minha fala como abro meu o artigo, um pouco na defensiva: José Luís Fiori em palestra aqui na UERJ em 2000 afirmou: *A preocupação em não nos inscrever no que chamam de "visão conspiracionista da história" pode impedir que reconheçamos as agendas estratégicas dos que têm poder para implementá-las.* A defensiva se justifica porque, ao longo da pesquisa sobre as origens, pressupostos, desenvolvimento e usos da noção de sociedade da informação encontrei algumas conspirações, em maior número e mais profundas do que imaginava. Porém aqui não vamos centrar nossa atenção nestes fatos.

Por seus usos, Sociedade da Informação funciona como teoria da história (da era industrial para a era da informação); teoria econômica (informação como fator de produção e recurso estratégico); e teoria sociológica (estratificação social emergente baseada no acesso a bens e serviços informacionais).

Apesar da escassez de fundamentação científica para a noção, Mattelart constata a ascensão irresistível, quando se representa a contemporaneidade, de clichês como *era global*, *era* ou *sociedade da informação*. Em seu livro vai perseguindo a construção desta nova narrativa tecnocrática. Mas que traz embutida, ao lado de promessas de democratização de todas as relações sociais, a superação das injustiças e conflitos político-ideológicos. Enfim, a solução de problemas sociais por dispositivos técnicos. Ele mostra que esta abordagem vem no rastro da *tese dos fins*: fim da ideologia, do político, das classes e de suas lutas, dos intelectuais contestadores e, mesmo, fim da história.

Desde a teoria da informação de Shannon (teoria matemática onde não importa a mensagem), as noções de comunicação e de informação vão se separar da noção de cultura, transformando-se na linha de frente dos conceitos imprecisos. Contribuição para o fetichismo informacional.

A tendência a ver informação apenas onde há dispositivos técnicos vai se acentuar, cada vez mais deslocando o social e as implicações sociopolíticas da expressão que designaria o novo destino do mundo: Sociedade da Informação. O discurso-fetice não aborda a historicidade dos modos de implantação das técnicas, sua construção social, suas funções e usos. Aliás, a concepção histórica que sustenta esta visão é a da história em fatias, história como progresso, desenrolando-se segundo um modelo de evolução mecanicista. É o novo difusionismo modernizante que irradiará do



centro para a periferia, num novo projeto de universalismo (MATTELART, 2002 e FREITAS, 2003).

As condições de produção e difusão deste ideário estão historicamente na valorização da quantificação como modelo de ação útil, protótipo do discurso verdadeiro. Essa condição surge desde o capitalismo mercantil, em suas necessidades de coletar, arquivar e tratar dados para negociantes, financistas e especuladores e, pouco depois, para a inteligência de Estado: a estatística. Crença na transparência perfeita e no **cálculo versus o caos**.

Mattelart também, como outros, aponta a relação que muitos analistas através da história vêm estabelecendo entre meios de comunicação e democratização: tudo era um problema técnico. O telégrafo, o telefone, o rádio e agora a Internet, promoveriam a concórdia universal, a justiça social e a prosperidade geral. Somada à amnésia com relação à promessa anterior não cumprida... Aliás, o pós-industrialismo – designação pela negação – que antecede a Sociedade da Informação – designação afirmativa – também prometia o fim das mazelas do industrialismo.

Em que critérios os teóricos da Sociedade da Informação se baseiam para afirmar que há transformações suficientes que justifiquem uma nova denominação? Webster (1994) listou em sua análise da literatura sobre o tema critérios tecnológicos, econômicos, ocupacionais, espaciais e culturais. E a grande questão levantada por ele e outros teóricos de peso (HARVEY, 1992; SCHILLER 1984 e ROZSAK, 1988): em que ponto as transformações quantitativas passam a ser qualitativas?... As mudanças teriam que ultrapassar as relações sociais simplesmente e alcançar as relações de poder ou as relações de produção, o que efetivamente não se deu. Estes autores consideram que o que vivemos é o avanço do capitalismo internacional e suas mutações tecnológicas, não havendo nada radicalmente novo que justifique novas teorias.

Levanto também outras questões: houve transformações importantes nos fundamentos da atual acumulação capitalista quanto às instâncias de geração do valor? Se a Sociedade da informação é inevitável, ou mesmo fato consumado, por que tantos esforços nacionais e internacionais para implementá-la?

Bourdieu (1998, p. 43) chama o processo de repetição de teses e noções para a construção de evidências de *conta-gotas simbólico*, ressaltando o papel de alguns intelectuais neste trabalho. Mesmo porque passam a ser necessárias novas teorias sociais para a construção discursivo-ideológica dos *novos tempos*. Vejamos dois diferentes momentos históricos desta construção.

Ao final da Segunda Guerra – e início da Guerra Fria – nos EUA surge um novo tipo de "intelectual militante": especialistas das ciências sociais, economistas, matemáticos, engenheiros e físicos partilhando conhecimentos, polivalentes e pluridisciplinares, abastendo os *think tanks* ou *reservatórios de idéias*, produzindo um saber orientado para a planificação da sociedade do futuro: origem da futurologia. Neste período, os EUA tentavam legitimar junto aos organismos das Nações Unidas sua doutrina do "livre fluxo da informação", oposta à visão soviética de defesa da soberania nacional em matéria de comunicação e informação.

Inicia-se a luta internacional pelos sentidos de 'informação'. O contexto norteamericano da formulação e espraiamento – como sabemos (FREITAS, 2002), nada autônomo – da concepção de um *novo tempo* na forma de SI, *Sociedade do Conhecimento* etc. foi de extremos reveses nos campos econômico e militar. A década de 70 apresentou muitos desafios para as políticas interna e externa dos EUA, envolvendo séria crise de sua hegemonia junto ao bloco capitalista, que vinha sendo mantida desde o final da Segunda Guerra.

Naquela conjuntura internacional a correlação de forças nos organismos internacionais se transformava. Após o acelerado processo de descolonização das décadas de 60 e 70, transformou-se o quadro de forças das duas potências da Guerra Fria. A chamada “Terceira Força”, formada pelos países periféricos – que se constituiu a partir de 1964, com a primeira reunião do *Grupo dos 77*, que em 1985 havia se expandido para cerca de 130 países – em 1974 lança a idéia da necessidade do estabelecimento de uma Nova Ordem Econômica Internacional (NOEI), tanto em organismos do sistema ONU, quanto em novos organismos que se fortaleciam, como o Movimento dos Países Não-Alinhados. Logo esses países constataram o grande peso da comunicação e da informação na manutenção ou na transformação das relações internacionais, criando as bases do movimento que passou a lutar por uma Nova Ordem Informativa Internacional (NOII). Era reconhecido um forte desequilíbrio informacional, não apenas quantitativo com relação aos fluxos informacionais internacionais, mas, também relativo ao seu controle e apropriação política e econômica.

Obviamente, a implementação das diretrizes indicadas pelos países periféricos implicaria profundas modificações em áreas sensíveis da economia e da política internacionais, atingindo muitos interesses estratégicos de corporações transnacionais e de governos dos países centrais capitalistas. Liderados pelos EUA, esses países

apresentavam, como contraproposta de enfrentamento das inegáveis desigualdades informacionais, acordos bilaterais para implantação de infra-estruturas de informação nos países periféricos. Argumentavam pelo *livre fluxo da informação*, contrapondo-a às tentativas de regulamentação dos fluxos informacionais. Tais argumentos não sensibilizaram os integrantes do movimento pela NOII, por considerarem que sua implementação apenas garantiria a continuidade das relações informacionais anteriores, além de reproduzir a dependência tecnológica preexistente. Situamos aí as origens do atual discurso do *livre fluxo da informação* e da *infra-estrutura informacional global*, que hoje povoa o discurso da SI.

O órgão que terminou por concentrar a maior parte dos debates internacionais sobre a informação foi a UNESCO, que na ONU tem como objetos a comunicação, a informação, a cultura e a educação. Seu grande fórum foi a Comissão MacBride, que investigava a situação mundial da informação e da comunicação (UNESCO, 1980). O relatório final e sua votação cristalizaram as posições em choque. Um dos principais focos da divergência na UNESCO era exatamente o sentido da abordagem da informação: mercadoria, propriedade privada ou bem social, produto cultural da humanidade?

Hoje os países centrais inserem os debates sobre os usos das tecnologias de comunicação e informação, assim como a atual *Cúpula Mundial sobre a Sociedade da Informação*, em organismos com "competência técnica" sobre a questão, como a UIT (União Internacional das Comunicações), retirando-os dos organismos com vocação cultural, como a UNESCO.

Inicia-se, assim, a luta contra a regulação pública no domínio da cultura. As regulamentações que buscam disciplinar política e economicamente a comunicação e a informação são tratadas como seqüelas ideológicas do séc. XIX.

É irônico constatar que a comercialização da cultura e da informação, embutida nos projetos de SI, fundamente sua argumentação no discurso da liberdade de expressão e do livre fluxo da informação (Drahos, 1995, p. 213).

Sobre a questão educacional, os projetos de Sociedade da Informação são bastante evasivos, mas alguns estudos demonstram a inclinação mercadológica da *industrialização da educação*: educando passa a ser *usuário da formação*, o ensino equivale à *oferta*, o aprendizado equivale à *demanda*. É um *self-service* de formação. Mattelart chama a atenção para os riscos da desconstrução da Universidade através da multiplicação dos projetos de megauniversidades virtuais de vocação global.

Listamos alguns problemas apontados por Mattelart da utilização acrítica da noção de Sociedade da Informação e sua rede de sentidos:

- Tal concepção centra-se nas relações técnicas do trabalho, sem considerar a permanência da acumulação capitalista como base para as transformações informacionais, nos mesmos conjuntos de relações de propriedade e controle.
- A produção e disseminação da noção deu-se principalmente via *lobby* da indústria de informação: o pós-industrial é sumamente industrial.
- O princípio da auto-regulação dos mercados, básico para a noção de livre fluxo informacional tira a legitimidade da análise, do debate e daormulação de políticas públicas sobre o tema.
- Deixada à cargo da "mão invisível" do mercado, a chamada revolução da informação tenderá a aumentar o fosso entre países e entre classes, e não o oposto.
- A continuidade da possibilidade de **especialistas em educação** das grandes **instituições financeiras** (atentem para esta relação...) promoverem a renovação do difusionismo (etnocêntrico) que fundamentava a ideologia da modernização.
- O simplismo da representação de um Estado abstrato e maléfico, oposto à representação de uma sociedade civil idealizada, espaço livre das trocas entre indivíduos plenamente soberanos, traça indivíduos sem peso social.
- Discurso da obsolescência das formas anteriores de resistência social, quando na verdade estas vêm se misturando com formas inéditas, como as formas de exploração e opressão: os movimentos sociais tradicionais começam a se dar conta de que constituem um arquipélago planetário de resistências.

Mattelart também chama a atenção de que esta questão tem sido tratada de forma estereotipada e não tem recebido a atenção merecida nas prioridades de reflexão e luta das organizações cidadãs. Sobre o tema da Sociedade da Informação tem faltado senso crítico e curiosidade intelectual. É importante proteger os campos do conhecimento e da informação como bens culturais e como parte constitutiva da esfera pública.

É importante que fiquemos atentos à obsolescência programada promovida não apenas quanto aos nossos equipamentos e máquinas, mas principalmente, sobre as concepções de mundo, memória e aspirações coletivas.

### **Referências bibliográficas:**

BOURDIEU, Pierre. **Contrafogos**: táticas para enfrentar a invasão neo-liberal. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

FREITAS, Lídia S. de. A memória polêmica da noção de sociedade da informação e sua relação com a área de informação. **Informação & Sociedade: Estudos**, João

Pessoa, v. 12, n.2, 2002. Disponível em:

<http://www.informacaoesociedade.ufpb.br/>.

\_\_\_\_\_. A teia dos sentidos: o discurso da Ciência da Informação sobre a atual condição da informação. Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação.5.

**Anais...** Belo Horizonte, nov. 2003. (doc. Eletrônico)

HARVEY, David. **A Condição Pós-Moderna**. São Paulo: Loyola, 1992

MATTELART, Armand. **História da sociedade da informação**. São Paulo: Loyola, 2002.

ROSZAK, Theodore. **O culto da informação**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

SCHILLER, Herbert I. **Information and the crisis economy**. Norwood, NJ: Ablex, 1984.

WEBSTER, Frank. What information society? **The Information Society**, London, v.10, n.1, p. 1-23, jan./marc. 1994.

## **O UTILIZAÇÃO DE DOCUMENTOS HISTÓRICOS EM SALA DE AULA NA EDUCAÇÃO PARA A DEFESA DOS DIREITOS HUMANOS**

Ivan Furmann

Mestrando em Educação/UFPR

ivanfmann@yahoo.com.br

Maria Auxiliadora Schmidt

UFPR

schmidt@qware.com.br

Texto elaborado a partir de resultados parciais de pesquisa sobre o desenvolvimento da concepção de cidadania e de Direitos Humanos a partir do ensino de História.

### **Possibilidades de História e possibilidades para a História**

Walter Benjamin alude nas teses 5 e 6 de seu clássico texto sobre o Conceito da História uma possibilidade do conhecimento histórico. Na tese 5 afirma que: “A verdadeira imagem do passado perpassa, veloz. O passado só se deixa fixar, como imagem que relampeja irreversivelmente, no momento em que é reconhecido. (...) Pois irre recuperável é cada imagem do passado que se dirige ao presente, sem que esse presente se sinta visado por ela”. (BENJAMIN, 1987, p.224) Pensar História assim, como Benjamin pensa, é ter consciência de que inevitavelmente se enxergará o passado com olhos do presente. Acreditar que é possível ver o passado como ele ‘realmente’ aconteceu figura-se uma missão apenas para sacerdotes do poder. A possibilidade de fazer História está condicionada a visão do presente. Portanto, as atmosferas do passado só poderão ser pintadas no presente sob o olhar do artista (historiador) e a atmosfera em que ele vive.

Por isso, na tese 6 Benjamin concede uma função notável para a História. “Articular historicamente o passado não significa conhecê-lo ‘como ele de fato foi’. Significa apropriar-se de uma reminescência, tal como ela relampeja no momento de um perigo. (...) O perigo ameaça tanto a existência da tradição como os que a recebem. Para ambos, o perigo é o mesmo: entregar-se às classes dominantes, como seu instrumento. Em cada época, é preciso arrancar a tradição ao conformismo, que quer apoderar-se

dela. (...)” (BENJAMIN, 1987, p. 224-5, sublinhado nosso). A História, quando consciente de suas limitações, pode servir de defesa contra os perigos presentes ocasionados pela própria sociedade. A história resgata a experiência e reanima as lutas. Pensar a História, a partir do viés de Benjamim, é acreditar que o passado tem algo importante a nos contar, algo que pode nos alertar dos perigos dos homens. São os mortos e vencidos, aqueles que lutaram pela sua humanidade negada.

### **História e Educação para defesa dos Direitos Humanos**

Este trabalho tem como referência uma proposta de Educação que se diferencia fundamentalmente das outras pois o seu objetivo não é educar NOS Direitos Humanos mas PARA A DEFESA dos Direitos Humanos. Isso porque, “A consideração de que o termo ‘direitos humanos’ pode ser equiparado aos de ‘direitos naturais’ não nos parece correta, (...) a lúcida visão de Norberto Bobbio, já revelou, de forma incontestável, a dimensão histórica e relativa dos direitos humanos (...) ” (SARLET, 2003, p. 34). Entretanto, tal viés não é inovador, Marx já enfatizava a historicidade dos Direitos Humanos no século XIX:

nenhum dos direitos chamados humanos ultrapassa, portanto, o egoísmo do homem, do homem com membro da sociedade burguesa, isto é, do indivíduo voltado para si mesmo, para seu interesse particular, em sua arbitrariedade privada e dissociado da comunidade. Longe de conceber o homem como um ser genérico, estes direitos, pelo contrário, fazem da própria vida genérica, da sociedade, um marco exterior aos indivíduos, uma limitação de sua independência primitiva. O único nexos que os mantém em coesão é a necessidade natural, a necessidade e o interesse particular, a conservação de suas propriedade e de suas individualidades egoístas. (MARX, (2), p. 44-5)

Todavia foi FOUCAULT que expressou com maior ênfase a origem das leis. “A lei não nasce da natureza, junto das fontes freqüentadas pelos primeiros pastores; a lei nasce das batalhas reais, das vitórias, dos massacres, das conquistas que têm sua data e seus heróis de horror; a lei nasce das cidades incendiadas, das terras devastadas; ela nasce com os famosos inocentes que agonizam no dia que está amanhecendo” (FOUCAULT, 1999, p. 58-9). Nos Direitos encontram-se ecos de massacres, de atrocidades, de genocídios, preconceitos e explorações. Por isso, o tema Direitos

Humanos pode suscitar as centelhas da esperança, porque ele ilustra momentos de perigo.

Portanto, educar para a defesa dos Direitos Humanos pressupõe sua crítica. O universalismo é uma pretensão ingênua que privilegia e privilegiará sempre uma visão de mundo e, atualmente, a visão eurocentrista de mundo. Gramsci já antevia essa perspectiva. “A concepção do direito deverá ser libertada de todo resíduo de transcendência e de absoluto (...)” (GRAMSCI, 1968, p.96).

Uma concepção do direito essencialmente renovadora não pode ser encontrada, integralmente, em nenhuma doutrina preexistente (...) Se cada Estado tende a criar e a manter certo tipo de civilização e de cidadão (e, portanto, de convivência e de relações individuais), tende a fazer desaparecer certos costumes e hábitos e a difundir outros, o direito será o instrumento para este fim (ao lado da escola e de outras instituições e atividades) e deve ser elaborado de modo que esteja conforme ao fim e seja eficaz ao máximo em criar de resultados positivos. (GRAMSCI, 1968, p.96) O direito não exprime toda a sociedade (pelo que os violadores do direito seriam seres anti-sociais por natureza, ou débeis mentais), mas a classe dirigente, que ‘impõe’ a toda a sociedade aquelas normas de condutas que estão mais ligadas à sua razão de ser e ao seu desenvolvimento. A função máxima do direito é a pressupor que todos os cidadãos devem aceitar livremente o conformismo assinalado pelo direito, segundo o qual todos podem-se tornar elementos da classe dirigente – no direito moderno, portanto, está implícita a utopia democrática do século XVIII. (GRAMSCI, 1968, p.152-3).

O principal fundador da teoria crítica do Direito no Brasil, Roberto LYRA FILHO, destaca que: “A legislação abrange, sempre, em maior ou menor grau, Direito e Antidireito: isto é, Direito propriamente dito, reto e correto, e negação do Direito, entortado pelos interesses classísticos e caprichos continuístas do poder estabelecido” (LYRA FILHO, 1999, p. 8). Assim, não cabe idolatrar ou fazer reverência a toda e qualquer concepção de Direitos Humanos, pois “Existe uma ‘idéia’ do Direito, mas ela só existe dentro da história. Não existe é uma idéia do Direito que seja inerente à natureza humana e que seja necessariamente coincidente com a Lei. Da revolução constante das ‘formas de objetividade que configuram a existência do homem’ e que é produzido o direito que, como todo o ser, é também processo e movimento, cuja idéia quase sempre está mais avançada do que a própria classe dominante concebe” (GENRO, 1982, p. 38). Se não há Direito absoluto então os Direitos Humanos só



podem ser entendidos em sua natureza histórica. Seu conteúdo não tem um fundamento absoluto mas se justifica em sua historicidade., sua particularidade.

Todavia, para uma concepção crítica de mundo não basta o particular e histórico. Geertz alerta que: “Necessitamos, no final, algo mais que saber local. Precisamos descobrir uma maneira de fazer com que as várias manifestações desse saber se transformem em comentários uma das outras, uma iluminando o que a outra obscurece” (GEERTZ, 1997, p. 353). Pensar os Direitos Humanos como possibilidade de confrontação de experiências constitui-se em crítica radical a realidade. Denota-se, pois, conhecer os Direitos Humanos em seu desenvolvimento histórico e enquanto multiplicidade de entendimentos no mundo contemporâneo. Duas funções se destacam. Refletir sobre o ‘eu’ e o mundo e refletir sobre o ‘eu’ e a História. Possibilitando, assim, rememorando Benjamim, arrancar a tradição, experiência histórica, ao conformismo.

A compreensão da defesa dos Direitos Humanos deve ser ponderada na História e no presente. Porque “(...) quanto mais caracterizadamente uma lei protege os interesses populares e emergentes maior é a probabilidade de que ela não seja aplicada. Sendo assim, a luta democrática pelo direito deve ser, no nosso país, uma luta pela aplicação do direito vigente, tanto quanto uma luta pela mudança do direito” (SANTOS, 1997, p. 178). A luta pela defesa dos Direitos Humanos numa sociedade democrática repensa os limites dessa. Pois “Direito é processo, dentro do processo histórico: não é uma coisa feita, perfeita e acabada; é aquele vir-a-ser que se enriquece nos movimentos de libertação das classes e grupos ascendentes e que define nas explorações e opressões que o contradizem, mas de cujas próprias contradições brotarão as novas conquistas” (LYRA FILHO, 1999, p. 86). Pensar em Educação na atual sociedade brasileira é ter consciência de que “O problema para nós prossegue, transcende a erradicação do analfabetismo e se situa na necessidade de erradicarmos também a nossa ‘inexperiência democrática’, através de uma educação para a democracia, numa sociedade que se democratiza”. (FREIRE, 2001, p. 87)

Enfim, pensar em Educar para a Defesa dos Direitos Humanos, a partir do ensino de História, condiz com as maiores preocupações dos filósofos contemporâneos que refletem sobre Direitos Humanos. Pois “O problema fundamental em relação aos direitos do homem, hoje, não é tanto justificá-los, mas o de protegê-los. Trata-se de um problema não filosófico, mas político”. (BOBBIO, 1992, p. 24).

Nossa tarefa, hoje, é muito mais modesta, embora também mais difícil. Não se de encontrar o fundamento absoluto – empreendimento sublime, porém desesperado –, mas de buscar, em cada caso concreto, os vários fundamentos possíveis. Mas também essa busca dos fundamentos possíveis – empreendimento legítimo e não destinado, como o outro, ao fracasso – não terá nenhuma importância histórica se não for acompanhada pelo estudo das condições, dos meios e das situações nas quais este ou aquele direito pode ser realizado. Este estudo é tarefa das ciências históricas e sociais. O problema filosófico dos direitos do homem não pode ser dissociado do estudo dos problemas históricos, sociais, econômicos, psicológicos, inerentes à sua realização: o problema dos fins não pode ser dissociado do problema dos meios. (BOBBIO, 1992, p. 24)

Recai-se, aqui, na famosa 11ª tese de Marx sobre Feuerbach: “Os filósofos têm apenas *interpretado* o mundo de maneiras diferentes; a questão, porém, é *transformá-lo*” (MARX, (1), p.120). “A consciência de fazer explodir o *continuum* da história é própria às classes revolucionárias no momento da ação”. (BENJAMIN, 1987, p. 230). Parafrazeando Gramsci, a diferença entre a ação política e da utopia é que a primeira sabe ligar os meios aos fins, enquanto a segunda não. Portanto, “(...) não se trata, apenas, de pensar a História, porém de agir, dentro dela, o que, para o homem, resulta inevitável, já que ‘ninguém é ilha’ e todos nós somos, em parte, responsáveis, em ação ou omissão, pelos rumos que toma o movimento coletivo. Ora, agir, simplesmente agir, sem uma idéia sobre a natureza e direção, é tão absurdo quanto lidar com Clio, sem saber onde ela tem o cérebro ou de que lado estão as nádegas” (LYRA FILHO, 1986, p. 281).

### **O monumento e conceito contemporâneo de documento histórico**

Antes de tratar especificamente do tema documento histórico cabe refletir, na esteira de Le Goff, sobre a diferenciação entre monumento e documento. Em geral, aceita-se os conceitos de “(...) monumentos herança do passado, e os documentos, escolha do historiador”. (LE GOFF, 1996, p. 535). “O monumento tem como características o ligar-se ao poder de perpetuação, voluntária ou involuntária, das sociedades históricas (é um legado à memória coletiva) e o reenviar a testemunhos que só uma parcela mínima são testemunhos escritos” (LE GOFF, 1996, p. 536). Já o documento tem origem no vocabulário jurídico, “A sua objetividade parece opor-se à

intencionalidade do monumento. Além do mais, afirma-se essencialmente como um testemunho escrito” (LE GOFF, 1996, p. 536).

“Em princípio, o documento era sobretudo o texto”. (LE GOFF, 1996, p. 539). Com as escolas historiográficas críticas o conceito de documento não muda na forma, ele ainda é essencial ao historiador, todavia o seu conteúdo se enriqueceu, possibilitando-se novos meios documentais. “Alguns se voltaram para a história oral; outros à evidência das imagens outros à estatística. Também se provou possível reler alguns tipos de registros oficiais de novas maneiras” (BURKE, 1992, p. 25). Assim, documento considerou-se “Numa palavra, com tudo o que, pertencendo ao homem, depende do homem, serve o homem, exprime o homem, demonstra a presença, a atividade, os gostos e as maneiras de ser homem” (LE GOFF, 1996, p. 540).

Contemporaneamente, entretanto, não bastaram as críticas sobre o conteúdo do conceito de documento, mas recaiu-se sobre a impossibilidade de distinguir o documento do monumento. Ponderou-se que “(...) um documento é sempre portador de um discurso que, assim considerado, não pode ser visto como algo transparente” (FONTES, 1997, p. 377). Retomando a Benjamin: “Nunca houve um monumento de cultura que não fosse também um monumento de barbárie. E, assim como a cultura não é isenta de barbárie, não o é, tampouco, o processo de transmissão da cultura” (BENJAMIN, 1987, p. 225). Logo, “Não existe documento objetivo, inócuo, primário” (LE GOFF, 1996, p. 545). “Só a análise do documento enquanto monumento permite à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, como pleno conhecimento de causa” (LE GOFF, 1996, p. 545). “(...) importa não isolar os documentos do conjunto de monumentos de que fazem parte” (LE GOFF, 1996, p. 548). Avaliar os documentos enquanto monumentos traduz um viés crítico do conhecimento histórico.

### **O documento histórico em sala de aula na educação para a defesa dos DHs.**

O uso de documentos na Escola, todavia, não iniciou-se com a crítica radical a concepção de documento/monumento, pelo contrário, inicialmente, ela teve um viés estritamente pedagógico:

Num primeiro momento a crítica teve um cunho eminentemente pedagógico. Isto ocorreu quando foram introduzidos de forma

sistemática, na escola, os princípios e métodos da chamada Escola Nova. Essa pedagogia deslocou para o aluno o centro do processo ensino-aprendizagem. Assim, foi recomendado ao professor que se tornasse apenas um orientado ou um introdutor do aluno no conhecimento. (...) O documento tornou-se um importante auxiliar pedagógico do professor porque tirava o aluno da passividade e reduzia a distância entre a experiência do aluno (...) apesar de mudar o tratamento pedagógico (...) estes permaneceram com a mesma concepção – considerados como prova irrefutável do real e portadores de sentido neles próprios (SCHMIDT, 1997, p. 10).

Todavia, com o passar do tempo “As escolas historiográficas contemporâneas contestaram a idéia do documento como matéria inerte, através da qual se reconstrói o que os homens fizeram, tal como o fizeram. (...) Rechaçado enquanto prova do real, o documento passou a ser visto como indício, como testemunha do passado que só fala quando perguntado (...)” (SCHMIDT, 1997, p. 11). Essa análise histórica faz referência a recente orientação em relação ao uso dos documentos em sala de aula.

O trabalho com documentos históricos em sala de aula é, hoje uma necessidade, se o objetivo é superar um ensino de história tradicional. (...) Na perspectiva renovada da concepção de documentos, eles não existem por si mesmos, pela sua própria natureza. Eles só tem significado a partir dos olhares, questões e das problemáticas que são colocadas, com o objetivo de estabelecer um diálogo com o passado e o presente (SCHMIDT, 1997, p. 13). A partir das renovações teórico-metodológicas da História, bem como das novas concepções pedagógicas, o uso escolar do documento passou a estimular a observação do aluno, a ajudá-lo a refletir. O aluno tem sido levado a construir o sentido da história e a descobrir os seus conteúdos através dos documentos, porque o conhecimento não deve ser fornecido exclusivamente pelo professor (SCHMIDT, 2002, p. 61-2).

Por isso, o diálogo entre o passado e o presente não se figura em simplesmente fornecer documentos mas deve indicar possibilidades para a formulação de novos conhecimentos históricos. A questão não se coloca na utilização dos documentos mas na possibilidade de despertar nos alunos novos ideais. Para esses, Boaventura sugere oportunamente uma possibilidade de renovação experiencial:

A incredibilidade das alternativas é o reverso da indolência da vontade. Escrevendo no final do século XVIII, Schiller teme que o ídolo da utilidade venha matar a vontade de realização pessoal e coletiva. Por isso afirma no § 3 da Carta 8: “[A] razão realizou tudo o que pode realizar ao descobrir e ao apresentar a lei. A sua execução pressupõe uma vontade

resoluta e o ardor do sentimento. Para a verdade vencer as forças que conflituam com ela, tem ela própria de tornar-se força (...) pois os instintos são a única força motivadora no mundo sensível'. E conclui no § 7 da mesma carta: 'o desenvolvimento da capacidade do homem para sentir é, portanto, a necessidade mas urgente de nossa época'. (SANTOS, 1997, p. 332-3).

Algo em quê acreditar! Algo que os faça sentir! Essa necessidade urgente de nossa época não acontece pela utilização do melhor documento histórico que se pretenda utilizar. Todavia, quando o passado visa o presente, a identificação pode despertar algo. "Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem a saúde" (FREIRE, 2000, p. 33). Assim também o estranhamento pode visar o presente através do passado. "Se é que existe alguma mensagem naquilo que disse aqui, é o que o mundo é um lugar variado (...) e muito pode ser ganho, cientificamente ou não, se confrontarmos essa grande verdade ao invés de desejar que ela simplesmente desapareça em um nevoeiro de generalizações fáceis e falsos confrontos" (GEERTZ, 1997, p. 355). Por isso, ousar em problematizar os Direitos Humanos pode se constituir em tarefas histórica e pedagógica inovadoras.

### **A coleção Historiar e Reflexões sobre possibilidades pedagógicas dos documentos**

Um exemplo de trabalho com documentos para a defesa dos Direitos Humanos pode ser encontrado na Coleção Historiar, (SCHMIDT,2002). O viés dado é: "Aprender História é aprender a olhar a realidade, entendendo as experiência vividas no presente e relacionando-se com outras experiências do passado e do futuro" (SCHMIDT, 2002, p.04). Utilizam-se de fontes materiais, escritas, iconográficas, orais, além de indicações relativas à internet e multimídia, objetiva-se com o trabalho de fontes a formação da consciência crítica, experiência em manuseio de fontes (atentando-se que fontes históricas circundam o aluno em seu cotidiano) e despertar a curiosidade investigativa. Por isso, pretende-se propor um trabalho com fontes históricas que não pretende apresentar provas do passado, mas leituras desse com os olhos dos perigos do presente.

O trabalho com fontes escritas, incluindo declarações e cartas de Direitos Humanos, pode servir como meio de problematização do real. Os documentos não precisam traduzir a história, muitas vezes podem ser a sua própria negação. Um

exemplo desse uso pode ser dado junto ao livro da sexta série da coleção Historiar (SCHMIDT, 2002, p.38) na utilização feita das passagens legislativas que tratam sobre o trabalho infantil. Além de se transcrever trechos de constituições brasileiras e leis referentes ao assunto se sugere a pesquisa do contexto histórico de elaboração dessa legislação, orienta-se a análise dos documentos e a comparação histórica das garantias legais dadas as crianças e aos adolescentes relativamente ao trabalho infantil. Assim, o documento não traduz a História, nem os Direitos Humanos, mas serve de guia para a exploração das dificuldades existentes no presente relativas ao tema, podendo concretizar uma crítica relativa ao tema que possibilita fundar uma cidadania crítica.

Sobre o mesmo tema, trabalho infantil, propõem-se análise semelhante mas com outras espécies documentais: as gravuras e as fotografias. Os documentos iconográficos detêm importante papel no trabalho de conscientização para defesa dos Direitos Humanos. Pois, “(...) para se chegar àquilo que não foi imediatamente revelado pelo olhar fotográfico, há que se perceber as relações entre signo e imagem, aspectos de mensagem que a imagem fotográfica elabora; e, principalmente, inserir a fotografia no panorama cultura, no qual foi produzida, e entendê-la como uma escolha realizada de acordo com uma dada visão de mundo”. (CARDOSO; MAUAD, 1997, p. 406). Junto a coleção Historiar (SCHMIDT, 2002, p. 28-9, 45, 48-9) se apresentam gravuras retratando imagens da revolução industrial e posteriormente fotografias de crianças trabalhando na América Latina e no Brasil. Sabe-se que “(...) a fotografia impõe ao historiador uma avaliação que ultrapasse o âmbito descritivo. Neste caso, ela é agente do processo de criação de uma memória que deve promover tanto a legitimação de uma determinada escolha quanto, por outro lado, o esquecimento de todas as outras” (CARDOSO; MAUAD, 1997, p. 407). Propõem-se que a gravura e a fotografia precisam passar por um tratamento investigativo referente a identificação, descrição, explicação e análise. Não basta apresentar a iconografia, figura-se necessário trabalhar o contexto de sua criação, seus aspectos relevantes, sua postura frente a realidade e seu contexto histórico e social.

Outra espécie documental sugerida é a evidência oral. Nesse caso a sugestão é a entrevista realizada junto a crianças de 10 a 15 anos que trabalham na localidade do aluno (SCHMIDT, 2002, p. 24). Essa possibilidade de documento histórico perfaz a participação do próprio aluno na captação de fontes. A prática da pesquisa pelo aluno deixa de considerá-lo como objeto do ensino para o tornar sujeito ativo. Propõem-se, além disso, discussão em sala de aula das entrevistas realizadas, o que estimula o

debate e o respeito a multiplicidade de opiniões e visões de mundo. Outra possibilidade das evidências orais são os depoimentos encontrados em livros e outras publicações. Os depoimentos de uma educadora alemã que passou pelo Brasil no final do século XIX e de uma pesquisadora brasileira em 2000 sugerem a ligação de temas como o trabalho infantil com outros como o preconceito racial. (SCHMIDT, 2002, p. 34-5)

Além disso, os objetos materiais servem de fonte para o ensino. Burke brinca com a competição dos historiadores com os arqueólogos: “Os historiadores estão começando a competir com eles, se não escavando o passado (...) pelo menos prestando mais atenção aos objetos físicos” (BURKE, 1992, p. 28). Em sala de aula os objetos podem ser uma fonte imprevisível e fascinante no estímulo do aluno. A apresentação de instrumentos industriais do século XIX, a visita a museus, entre outras tantas possibilidades podem problematizar ainda mais o conteúdo pretendido.

A multimídia e o uso do computador parece ter chegado com força no ensino de História. “A reunião de texto, imagem e som parece representar uma das últimas fronteiras alcançadas pela capacidade e desenvolvimento tecnológico. (...) O produto final é uma mensagem interativa na qual a recuperação da informação não é linear, como um livro ou filme”. (FIGUEIREDO, 1997, p. 430). Todavia a exclusão digital e as gritantes diferenças sociais relativizam a possibilidade de se pensar nesse tipo de fonte, em especial no ensino público. O que não significa que se deve esquecer de seu uso, pelo contrário, a luta por sua conquista não é uma possibilidade histórica de defesa dos Direitos Humanos que os professores e alunos da rede pública podem enfrentar.

Enfim, a utilização de documentos históricos pode ser de salutar importância no despertar para a cidadania e defesa dos Direitos Humanos desde que reflita sobre seus limites e acompanhe um tratamento crítico.

## **Bibliografia**

- BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política - Ensaio sobre literatura e história da cultura*. (obras escolhidas V. I) [Trad. Sérgio Paulo Rouanet]. 3ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.
- BOBBIO, Norberto. *A era dos Direitos*. 11ª ed. Rio de Janeiro: Campus, 1992
- BURKE, Peter. *Abertura: A Nova História, seu passado e seu futuro*. In: \_\_\_\_\_ *A Escrita da História: Novas Perspectivas* (trad. Magda Lopes). São Paulo: Editora da Unesp, 1992.

- CARDOSO, C. F.; MAUAD, A. M. *História e Imagem: os exemplos da fotografia e do cinema*. In: CARDOSO, C. F.; VAINFAS, R. (orgs.) *Domínios da História: Ensaio de Teoria e metodologia*. 9ª tir. Rio de Janeiro: Campus, 1997.
- FIGUEIREDO, L. R. *História e Informática: o uso do computador*. In: CARDOSO, C. F.; VAINFAS, R. (orgs.) *Domínios da História: Ensaio de Teoria e metodologia*. 9ª tir. Rio de Janeiro: Campus, 1997.
- FONTES, V. *História e Modelos*. In: CARDOSO, C. F.; VAINFAS, R. (orgs.) *Domínios da História: Ensaio de Teoria e metodologia*. 9ª tir. Rio de Janeiro: Campus, 1997.
- FOUCAULT, Michel. *Em defesa da sociedade*. [Trad. Maria Ermantina Galvão]. São Paulo: Martins Fontes, 1999
- FREIRE, Paulo. *Educação e Atualidade Brasileira*. 2ª ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia da Autonomia*. Saberes necessários à prática educativa. 16ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- GEERTZ, Clifford. *O saber local: fatos e leis em uma perspectiva comparativa*. In: GEERTZ, Clifford. *O saber local. Novos ensaios em antropologia interpretativa*. (Trad. Vera Mello Joscelyne) (p.249-356) 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 1997.
- GENRO, Tarso Fernando. *Por uma nova teoria da norma jurídica*. In: *Direito e Avesso*. Brasília, Ano I, nº 1: p. 31-46, Jan-Jun de 1982.
- GRAMSCI, Antonio. *Maquiavel, a política e o Estado moderno*. (Trad. Luiz Mário Gazzaneo). Rio de Janeiro: Editora civilização brasileira, 1968.
- LE GOFF, J. *Documento/Monumento*. In: \_\_\_\_\_. *História e Memória*. (trad. Bernardo Leitão) 4ª ed. Campinas: editora da UNICAMP, 1996
- LYRA FILHO, Roberto. *Desordem e processo: um posfácio explicativo* In: LYRA, Doreodó Araujo (org.). *Desordem e Processo: estudos sobre o Direito em homenagem a Roberto Lyra Filho*. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 1986
- \_\_\_\_\_. *Karl, meu amigo: diálogo com Marx sobre o Direito*. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris, 1983
- \_\_\_\_\_. *O que é Direito*. 17ª ed. (6ª reimp.) São Paulo: Brasiliense, 1999.
- MARX, K. *Teses sobre Feuerbach*. In: MARX, K.; ENGELS, F. *Textos Vol. I*, [p.118-20] São Paulo: Edições Sociais, [S.D.] (1)
- \_\_\_\_\_. *A questão judaica*. [S.L.]: Editora Moraes, [S.D.] (2)



- SANTOS, Boaventura de Souza. *Pela mão de Alice: O social e o político na pós-modernidade*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1997
- SARLET, Ingo Wolfgang. *A eficácia dos Direitos Fundamentais*. 3ª ed. revista, atualizada e ampliada. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2003
- SCHMIDT, Dora. *Historiar: Fazendo, contando e narrando a História*. 6ª série. São Paulo: Scipione, 2002.
- SCHMIDT, M. A. *A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula*.
- BITTENCOURT, Circe. (org.). *O saber histórico na sala de aula*. 7ª ed. São Paulo: Contexto, 2002.
- \_\_\_\_\_. *O uso escolar do documento histórico*. \_\_\_\_\_. (coord.) *O uso escolar do documento histórico: ensino e metodologia*. Curitiba: UFPR/PROGRAD, 1997.

## ENCONTROS DE SABERES: AS DISCIPLINAS ESCOLARES, O HISTORIADOR DA EDUCAÇÃO E O PROFESSOR

Arlette Medeiros Gasparello

UFF

O mínimo que se pode exigir de um historiador é que ele seja capaz de refletir sobre a história de sua disciplina, de interrogar os diferentes sentidos do trabalho histórico, de compreender as razões que levaram à profissionalização de seu universo acadêmico. O mínimo que se pode exigir de um educador, é que seja capaz de sentir os desafios do tempo presente, de pensar sua ação nas continuidades e mudanças do trabalho pedagógico, de participar de uma maneira crítica da construção de uma escola mais atenta às realidades sociais. (Nóvoa, 1997, p. 13)

A reflexão de Nóvoa (1997) sobre as expectativas em relação ao ofício e às responsabilidades do historiador e do educador, pode servir de eixo e ponto de partida para uma reflexão no *V Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História*, numa sessão dedicada à *história da história ensinada*. O tema desta Mesa tem o desafio de reunir, na abrangência da pesquisa histórica sobre o ensino, a dupla problemática do historiador/educador, ou do professor que, do interior de seu ofício docente, com a experiência e os saberes que a prática pedagógica possibilita e exige, é também um pesquisador da história de sua disciplina, para melhor situá-la e compreendê-la na interdependência dos movimentos instituintes que ajudam a configurar o currículo, a escola, a sociedade.

O autor, quando indica as exigências do trabalho docente e as do historiador, nos ajuda a pensar sobre a identidade do professor de História, uma identidade difícil de ser definida, mas construída ao longo de uma experiência docente na prática cotidiana da *ensinagem*<sup>1</sup>, trabalho teórico-prático que se preocupa fundamentalmente em criar condições de aprendizagem de conteúdos históricos.<sup>2</sup> Logo, uma identidade construída na base e no interior da complexa e contraditória relação entre Educação e História.

Pesquisadores e professores de História e de Prática de Ensino dessa disciplina escolar vivenciam cotidianamente essa relação e, mais que isso, a fazem acontecer, porque a constroem, quando orientam seus saberes e práticas nas perspectivas mais que

---

<sup>1</sup> Sobre o conceito de *ensinagem*, ver Anastasiou & Alves, 2003.

plurais da Educação – como as teorias pedagógicas, as metodologias de ensino – e da História – as linhas historiográficas, a contribuição das novas abordagens e perspectivas de análise. Identidades, saberes e práticas que se fazem interdisciplinares, porque se definem nas interações, muitas vezes difíceis e polêmicas, entre esses campos. Campos que sabemos conflituosos, de interesses contraditórios e plenos de relações de poder.

Nas fronteiras desses campos, já por si mesmos também enriquecidos pela contribuição de outras ciências humanas, como a Sociologia e a Antropologia, podemos situar a *história da educação*, em cujos domínios vem se configurando nos últimos anos no Brasil uma *história das disciplinas escolares*, com um olhar orientado para a compreensão da escola como lugar de produção de conhecimento escolar em interação com as demandas e interesses de um contexto histórico e social. Na formação dos professores, as contribuições desse território de pesquisa podem trazer ao futuro docente uma compreensão mais reflexiva do lugar social de sua disciplina e da construção histórica do currículo escolar, com seus conteúdos, programas, materiais didáticos, sistemas e normas escolares.

#### *A história da educação como campo de pesquisa*

Pesquisadores do campo têm destacado que a história da educação, nos últimos decênios, conheceu um período de transformações teóricas e metodológicas em vários países, um fenômeno associado a uma reestruturação do espaço científico e dos sistemas nacionais de ensino, que deram uma nova pertinência social e acadêmica ao trabalho histórico em educação (Nóvoa, 1997). No Brasil, a história da educação foi se constituindo como campo de pesquisa na confluência de uma disciplina escolar do curso de formação de professores e pedagogos, apresentando-se como enfoque ou abordagem (Warde, 1990).

Tendo como seu foco irradiador o interior de um grupo ligado à formação de professores, o olhar do pedagogo prevalecia nessas pesquisas (Carvalho, 1997). Foi um processo que marcou a disciplina como *ciência da educação* ou como *ciência auxiliar da educação* e desse modo configurou-se inicialmente afastada do campo da investigação histórica (Carvalho, 1998).

---

<sup>2</sup> Sobre os processos de construção dos saberes docentes, ver Tardif, 2002.

Nos últimos anos, é cada vez maior a confluência com a História e as novas perspectivas de investigação historiográfica, principalmente com as contribuições teórico-metodológicas da história cultural ou história social da cultura.<sup>3</sup> A aproximação com as novas abordagens no campo da História contribuiu para a mudança do perfil da história da educação em seu caráter de saber subsidiário de outras áreas de pesquisa educacional que durante muito tempo marcou a disciplina.

Esta ambigüidade no processo de constituição tem alimentado discussões acadêmicas sobre o pertencimento da história da educação como especialidade da História e/ou como subárea da Educação, na medida em que a educação pode ser ao mesmo tempo objeto de pesquisa do historiador e do educador/historiador (Warde, 1984, Vidal & Faria Filho, 2003). Uma delimitação que se torna uma tarefa difícil, levando-se em conta a necessidade de se inter-relacionar as questões epistemológicas e institucionais, pois, como indica Burke (2003, p. 37), “o contexto institucional do conhecimento é parte essencial de sua história”. E nesse caso, o contexto institucional da história da educação define-se principalmente como *educacional*. Nesse ambiente<sup>4</sup> instituiu-se como campo de pesquisa cuja vitalidade tem sido reconhecida em diferentes espaços, em encontros e trabalhos acadêmicos.

Num tempo de emergência de um espírito científico que privilegia os *espaços disciplinares de fronteira*, a história da educação beneficia-se teórica e metodologicamente com o diálogo interdisciplinar através de abordagens antropológicas, culturais, lingüísticas, psicológicas e sociais (Nóvoa, 1997, Dosse, 2003). Abordagens que buscam compreender “os sinais por meio dos quais uma sociedade se pensa, se exprime e se historiza” (Bédaridá, 1998, p. 151).

Com essa trajetória, cabe assinalar que em nosso país a *educação* não se configurou como objeto de pesquisa no campo da História, que apresenta uma dinâmica específica em suas tendências e enfoques metodológicos. No estudo de Fico & Polito (1992), por exemplo, a *História da educação* não aparece citada como subárea no conjunto dos trabalhos historiográficos no período 1974-1989. Os poucos estudos sobre

---

<sup>3</sup> Sobre a construção de uma história da educação brasileira, ver Warde, 1984; 1990; Vidal e Faria Filho, 2003, Carvalho, 1997.

<sup>4</sup> O termo *ambiente* é aqui utilizado no sentido trabalhado por Araújo (2004), como noção uma de espaço-tempo-ambiente, que resulta da análise da trama dos eventos sociais e das relações entre eles. Para o autor, trata-se de uma noção-chave que “tem o caráter de *trama conjuntural da diferença*, pois seu intento primordial é exatamente mostrar o que é distinto – e, como contrapartida, o que expressa identidade” (Araújo, 2003, p. 353, grifos no original).

educação estão incluídos na linha de pesquisa da *História social das idéias*, confirmando a tendência, no período estudado por estes autores, do “desenvolvimento das abordagens socioeconômicas (em detrimento das políticas) e a consolidação do domínio da História social” (Fico & Polito, 1992, p. 34).<sup>5</sup> Essa característica também foi percebida na investigação realizada sobre a produção dos Programas de Pós-Graduação em História e Educação, no período 1974 a 1995 (Gasparello & Villela, 2000). Se na Pós-Graduação em História houve um movimento de expansão para os campos da História social e cultural, nos quais são inseridos os raros estudos que focalizaram a *educação*, na Pós-Graduação em Educação os estudos em *História da Educação* tiveram uma significativa presença.<sup>6</sup>

Também Iglésias (2000, p. 240), ao avaliar a contribuição da Universidade nos trabalhos historiográficos, destaca que “um setor ainda não devidamente explorado é o da história da educação”, apesar de existirem já alguns títulos nesta área.

Pesquisadores brasileiros, em especial os ligados institucionalmente ao campo da educação, a partir da interlocução com a produção historiográfica contemporânea têm realizado trabalhos historiográficos numa linha que se distancia da antiga história das idéias sobre os grandes pedagogos e de uma história institucional limitada em perspectivas e fundamentos teóricos das ciências sociais e humanas. Em grupos de pesquisa, teses e publicações, os “novos” historiadores educacionais consolidam seus trabalhos com a contribuição da história cultural ou história social da cultura contemporânea.<sup>7</sup> Além disso, o esforço teórico que acompanha o trabalho empírico contribui para consolidar e redefinir a história da educação como campo de pesquisa.

---

<sup>5</sup> Sobre o assunto, consultar Carlos Fico e Ronald Polito, *A História no Brasil (1980-1989)*: elementos para uma avaliação historiográfica, Ouro Preto; UFOP, 1992; dos mesmos autores, “Teses e Dissertações de História defendidas em 1995”, *Estudos Históricos*, vol. 9, n. 17, p. 167-177, Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1996; José Jobson Arruda e José Manuel Tengarrinha, *Historiografia Luso-Brasileira contemporânea*, Bauru, SP: EDUSC, 1999.

<sup>6</sup> A análise da produção em História das quatro instituições selecionadas (UFF, UFRJ, PUC/RJ e USP), resultou na seleção de um número significativo de pesquisas (121), que estudaram a *região fluminense*. Deste grupo, apenas 6,5% focalizaram a educação. Na produção da Pós-Graduação em Educação, houve uma significativa expansão de estudos em história da educação, considerando-se não ser uma área específica do curso (ou de “concentração”, como era denominada) desde os anos 80, expandindo-se na década de 90, com 10 % da produção total em Educação da UFF (Gasparello & Villela, 2000).

<sup>7</sup> Para a discussão contemporânea do campo da história cultural, ver Chartier, 1990, 1994.

## *Da escola às disciplinas escolares: currículo e cultura escolar*

A produção mais recente no campo da história da educação possibilitou a configuração de uma história da *educação escolar*, em linhas de pesquisa que associam a *história do currículo* e a *história das disciplinas escolares*. Nessas abordagens, a perspectiva predominante é a de que as instituições escolares não podem ser analisadas fora do tempo e do lugar onde atuam, pois expressam um lento processo de construção social e cultural (Mafra, 2003, p. 124). Um processo que por ser histórico, tem o caráter dinâmico e complexo das relações sociais: dele participam tanto as demandas *exteriores* à escola (pedagógicas, políticas, econômicas, culturais), como as demandas *internas* do espaço escolar, nas ações e experiências coletivas e individuais dos diversos atores que nele trabalham e estudam.

Com o apoio de novos instrumentos teóricos e metodológicos, os historiadores da educação, no Brasil e no exterior, passaram a desenvolver novas formas de investigação, adequadas aos novos enfoques e preocupações, como o desenvolvimento do *currículo*, a construção do *conhecimento escolar* e o *cotidiano* das escolas. A perspectiva da construção social do conhecimento (Burke, 2003) tem orientado pesquisas sóciohistóricas que desenvolvem uma nova compreensão de conceitos ligados ao universo escolar, como a noção-chave de *currículo* - em estudos que analisam as inter-relações do currículo proposto, pré-ativo e o currículo como processo, vivido nas interações cotidianas das instituições escolares (Hamilton, 1992; Goodson, 1995). Tais pesquisas enfatizam, sobretudo, o caráter de produto histórico, social e cultural do *currículo*, que constitui uma importante linha de pesquisa no Brasil.<sup>8</sup>

Situar histórica e culturalmente o currículo significa compreendê-lo como artefato resultante de múltiplas demandas, pressões, interesses e saberes internos e externos à instituição escolar. É compreendê-lo como *processo* e como parte do *ambiente* situado, contingente e contraditório do universo escolar. Nessa perspectiva, pesquisadores estrangeiros e nacionais tenderam a constituir uma confluência da *história do currículo* com a *história das disciplinas escolares*, em trajetórias e abordagens diferenciadas sobre a pluralidade de aspectos do cotidiano escolar, que

---

<sup>8</sup> Em nosso país, o currículo como área de pesquisa tem se desenvolvido principalmente com os trabalhos de Moreira & Silva, 1994, Moreira, 1997; Silva, 1999.

contribuíram para enriquecer o debate sobre a formação das *disciplinas escolares* (Chervel, 1990, Chervel & Compère, 1997, Hamilton, 1992, Goodson, 1990, 1995).

O novo olhar investigativo no movimento interno da escola, com referenciais nos conceitos antropológicos de cultura também levou à emergência de um novo conceito-chave, *cultura escolar*, desenvolvido principalmente por Julia (2001) e Forquin (1993), que o define como “o conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos selecionados, organizados, normalizados e rotinizados” na instituição escolar. Trata-se portanto de uma forma de cultura que é *escolar*, porque se constitui e emerge no interior da escola, através práticas e relações cotidianas de docentes e discentes. A cultura escolar, ao resultar de demandas pedagógicas e didáticas específicas, leva a marca desse universo (Chervel, 1998).

O amplo conceito de *cultura escolar* parece então englobar os elementos associados ao que se entende por currículo e disciplinas escolares, que nessa perspectiva seriam constituintes da densa rede de cultura escolar engendrada no processo de escolarização.

Trata-se de uma noção importante, porque contribui para um olhar mais atento à escola como lugar de produção e reconstrução de saberes e práticas, mas sem perder a perspectiva de sua autonomia relativa, ou seja, seu caráter social e histórico: sua compreensão se completa com a investigação sobre os saberes, práticas e demandas externos à escola.

O conceito de *transposição didática* proposto por Yves Chevallard (1991) no campo da didática da matemática na década de 1980 trouxe importantes contribuições ao debate que se expandiu entre os diferentes historiadores e pesquisadores das demais didáticas das disciplinas. Numa crítica ao esquema tradicional da relação binária professor-aluno, Chevallard (1991) valoriza um terceiro elemento, o *saber*, na relação didática formada pelo professor, o aluno, o saber (matemático, histórico, etc.). Essa relação ternária formaria o *sistema didático*, objeto de pesquisa da Didática das disciplinas. Mais ainda: sua contribuição., ao valorizar a relação didática, ressalta o desenvolvimento de um *processo*: o *saber ensinado* é necessariamente outro que o anteriormente proposto ou designado como um *saber a ser ensinado*

Nesta concepção, a didática teria a função de evitar o distanciamento entre a produção científica e os saberes escolares num processo de transposição em que os saberes eruditos ou científicos correspondem aos saberes que devem ser ensinados. Tal

perspectiva, ao mesmo tempo que fortalece a visão da didática como corpo de conhecimentos necessários à docência - na tarefa de transpor o conhecimento científico para a escola da maneira mais apropriada aos objetivos pedagógicos - contribui para pensar o papel ativo do professor em sua tarefa didática, já que é ele que, no cotidiano de suas aulas, que se dedica a promover a aprendizagem dos conteúdos de uma forma didaticamente apropriada.

No entanto, o conceito tem sido criticado por não levar em conta o caráter social e histórico da produção de conhecimentos na sociedade, fortalecer a concepção de que o conhecimento científico legitima as disciplinas escolares e consolidar a idéia da hierarquização dos saberes. Outros pesquisadores apontam ainda a necessidade de englobar outros aspectos que participam da construção das disciplinas escolares, questionando uma história baseada nas metodologias de ensino. Os demais elementos a serem analisados seriam relativos às práticas sociais de referência, com a exigência do pesquisador estabelecer uma relação entre as finalidades de ensino, os conteúdos e as práticas escolares (Bittencourt, 2003).

Contrapondo-se a essa concepção, André Chervel (1990) considera que as disciplinas escolares resultariam de processos relativamente autônomos dos saberes científicos no interior de uma *cultura escolar*. A escola, nessa perspectiva, seria um lugar de produção de saberes e práticas, nas quais estariam inseridas as disciplinas escolares. Nessa linha crítica, Ivor Goodson argumenta que existem conteúdos escolares que são ensinados na escola e que não correspondem a uma disciplina acadêmica e muitas vezes precedem cronologicamente a uma disciplina-mãe. Além disso, tais conteúdos podem ainda levar à criação de uma disciplina universitária para servir à formação de professores secundários daquela matéria escolar (Goodson, 1990).

O que é necessário lembrar é que as diferentes disciplinas escolares podem ter seguido roteiros e configurações diferenciadas nos diferentes contextos institucionais e sociais. Portanto, o conceito de disciplina escolar não pode ter um sentido estático, mas de *processo* e com uma pluralidade de formações. Em relação à história escolar, uma questão a ser discutida poderia ser: qual conceito seria mais apropriado para a compreensão do seu significado? A concepção de transposição didática corresponderia ao seu processo de constituição? A história da história ensinada poderia ser compreendida a partir das mudanças na metodologia de ensino? Ou, de acordo com a concepção de cultura escolar, teria se desenvolvido de forma relativamente autônoma à



História acadêmica? Seria necessário comparar, em cada contexto, as configurações formadas pelos fins requeridos à disciplina, seus conteúdos e suas práticas? São questões que somente a investigação histórica da disciplina pode ajudar a responder.

A partir de pesquisa sobre a história ensinada no Colégio Pedro II no período 1838-1920 na perspectiva da construção de uma pedagogia da nação nos livros didáticos adotados no período, alguns aspectos sobre a construção dessa disciplina escolar puderam ser analisados (Gasparello, 2004). Uma primeira observação a ser feita é que a configuração das disciplinas escolares desenvolveram-se profundamente associadas à escrita e ao uso dos livros didáticos e aos seus autores, os professores secundários. Os compêndios, termo utilizado no século XIX, foram desde o começo instrumentos fundamentais no conjunto dos dispositivos da forma escolar secundária em formação no Brasil e foram escritos principalmente por professores. Um processo de *fabricação* que incluía *compilação* de outros textos; *resumo* adequado ao programa a ser desenvolvido em linguagem articulada com os objetivos e finalidades daquele ensino. A linguagem utilizada evidencia uma exposição oral ou uma leitura de *apostilas* especialmente preparadas para as finalidades de ensino.

Nesse sentido, a configuração da *história escolar* no século XIX pode revelar aproximações com o conceito de transposição didática, na medida em que o *saber histórico erudito* passava por um processo de transformação e de adequação ao ensino pelos professores e outros agentes ligados à administração escolar. Um saber que era apropriado pelo professor secundário, na época um *intelectual* de cultura humanista<sup>9</sup> e que muitas vezes também exercia funções estratégicas nos órgãos de administração educacional e participava das comissões que elaboravam os Programas do Colégio de Pedro II (tais Programas eram seguidos pelos demais liceus provinciais e outros estabelecimentos de ensino particulares). A partir dessa apropriação, preparava suas aulas<sup>10</sup> como *matéria a ensinar* e em seguida as desenvolvia como *práticas* associadas ao seu ofício: exposição da matéria, ênfase nas questões que considerava relevantes,

---

<sup>9</sup> Na pesquisa sobre a formação dos professores secundários na segunda metade do século XIX, constatou-se que dentre os que exerciam o magistério no *Colégio de Pedro II* no período, encontra-se maior concentração em Medicina, seguindo-se os de formação jurídica e os bacharéis em ciências físicas e naturais e bacharéis em matemáticas e ciências físicas - que atuavam no quadro de formação científica do currículo. No entanto, devemos ressaltar o caráter de formação humanística de cultura clássica do período, no qual a maioria dos diplomados em cursos superiores possuía também o título de *bacharel em Letras* (Gasparello e Villela, 2004).

solicitação de tarefas de leitura, recitação, sumários, questionários, etc. E depois escrevia os livros didáticos, que seriam amplamente utilizados no ensino, de acordo com os programas oficiais. Um processo no qual várias instâncias e agentes, atendendo a demandas pedagógicas e didáticas – tendo como eixo adequar o saber a ensinar aos objetivos do ensino – entram em ação.

Mas nessa perspectiva, onde se encaixam os outros elementos que interferem no processo, como as reformas educacionais, as novas demandas políticas, os novos paradigmas intelectuais, as novas concepções de cultura? Por exemplo, o ensino de História (e de outros saberes) estava intimamente associado à concepção de cultura humanista clássica e valorizada socialmente no período e que marcava todo o plano de estudos do Colégio, suas práticas de leitura, formas de exame, prêmios – a cultura escolar do ensino secundário. O conceito de transposição didática parece então limitar a compreensão de um processo mais global, embora essa noção tenha trazido contribuições importantes para uma análise mais atenta ao processo de construção das disciplinas escolares.

Tais formações curriculares - as disciplinas escolares -, na medida em que resultaram de uma construção histórica associada ao universo escolar, não podem ser pensadas segundo um modelo uniforme ou na perspectiva de um conceito estático. Ou seja, como tudo que se refere a processos, em cada *tempo/lugar/ambiente* diferentes configurações desses saberes/práticas foram se constituindo em ritmos e etapas diferenciadas, pelos diversos agentes e condicionantes internos e externos à escola.

### *O ensino secundário e as disciplinas escolares*

Uma primeira exigência colocada aos pesquisadores da história da história ensinada tem sido a necessidade de situá-la no seu campo estruturante – o seu lugar curricular - o ensino secundário, no qual o ensino de História sempre apareceu no plano de estudos desde sua instituição no século XIX brasileiro.<sup>11</sup>

---

<sup>10</sup> Foi comum a preparação de apostilas, que em geral resultavam na publicação de livros didáticos, como o livro de Luis de Queróz Mattoso Maia, médico e professor do Imperial Colégio Pedro II na década de 1880 *Lições de História do Brasil* (Gasparello, 2004).

<sup>11</sup> Um ensino secundário por muito tempo visto como lugar institucional de formação na cultura clássica, com os estudos de *humanidades* com espaço privilegiado no currículo (Gasparello, 2004).

Desse modo, como Bittencourt (2003) chama a atenção, o ensino secundário tem sido o foco preferencial dos estudos sobre as disciplinas escolares, por ser o lugar de produção de um currículo formado por diferentes disciplinas sob a responsabilidade de docentes especialmente designados para seu ensino. A produção na área origina-se principalmente de teses e dissertações de Pós-Graduação em Educação, como um desdobramento do perfil multidisciplinar dos discentes da Pós-Graduação. Nos Mestrados e Doutorados das principais Universidades brasileiras, pesquisadores que trabalham com a História da Educação e/ou da Prática de Ensino da História orientam-se para a *história do ensino* das disciplinas que marcam a sua trajetória profissional de formação inicial, como o ensino de Português (Razzini, 2000), de Matemática, (Valente, 1999), de História (Bittencourt, 1990, 1993; Fonseca, 1993; Gasparello, 2002).

Esse interesse dos graduados em História pelo campo também está ocorrendo entre os que, mesmo cursando a Pós-Graduação na área de formação inicial – História - orientam suas pesquisas para a *história da história ensinada*. Tais produções estão ligadas a pesquisadores profundamente inseridos no campo da Educação, através de suas trajetórias profissionais no magistério público e muitas vezes no Ensino Fundamental e Médio (Bittencourt, 1993, Andrade, 1999).

A característica da formação desse campo no Brasil, claramente associada à área da Educação, pode servir, como foi dito, para iluminar o debate contemporâneo sobre a inserção dessa especialidade no campo da *História* ou da *Educação*. De qualquer forma, inscreve-se uma *identidade* plural do historiador da educação e das disciplinas escolares. De um lado, apresenta-se como *educador*, porque suas preocupações, interesses de pesquisa e vínculos institucionais estão no campo da *Educação*, mas afirma-se, principalmente, como *historiador*, por suas pesquisas, sua produção e seu compromisso com o conhecimento histórico.

### *Perspectivas de ensino e pesquisa*

Um campo de conhecimento constrói sua identidade a partir da história de suas práticas, seus temas, sua problemática. A reflexão baseada em pesquisas empíricas sobre o ensino das diferentes disciplinas e a atenção à categoria de *processo* que ilumina a compreensão dos movimentos instituintes da realidade sóciohistórica enriquecem o debate sobre o conceito de disciplinas escolares. Consolidando-se no campo da História

da Educação, a *história da história ensinada* ou *história do ensino de História* está se configurando como uma subárea da *história das disciplinas escolares*, com perspectivas teóricas principalmente ligadas às contribuições da história cultural e da sociologia histórica. Ao construir sua identidade no campo da *História da Educação*, seu reconhecimento como área pode seguir uma dupla trajetória, tanto no campo das práticas profissionais e acadêmicas de seus sujeitos – a *Educação*<sup>12</sup> – como no campo de base acadêmica e/ou intelectual – a *História*.<sup>13</sup>

A partir de uma pluralidade de fontes e perspectivas de análise, as pesquisas com esse enfoque têm procurado compreender o lugar da disciplina no currículo, suas inter-relações com as exigências e demandas sociais a que atendeu em diferentes momentos históricos e seus diferentes atores na constituição desse conhecimento em seus aspectos cognitivos e simbólicos.

O pesquisador da história das disciplinas escolares preocupa-se em compreender os processos que se relacionam aos labirintos da cultura escolar, como as configurações curriculares em seu movimento complexo e contraditório de construção e reconstrução no atendimento às demandas sociais, culturais, políticas, pedagógicas, econômicas. Procura, desse modo, também estar atento às mudanças de caráter intelectual que interferem na percepção e elaboração de currículos e conteúdos escolares. Nesse percurso, pode construir seu objeto situando-o numa abordagem que problematiza as dimensões externas e internas do espaço escolar – os conteúdos, as práticas, as normas, as finalidades.

### *Concluindo*

Um dos objetivos deste trabalho foi afirmar o lugar da história das disciplinas escolares como um território novo associado à História da Educação no Brasil e com uma recente produção originária de pesquisadores de diferentes disciplinas, mas com trajetórias profissionais geralmente vinculadas à área educacional e/ou à formação de professores. O caráter interdisciplinar desse campo confere à história das disciplinas

---

<sup>12</sup> Contribuindo na ampliação do debate junto a seus pares em reuniões e congressos como por exemplo os da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) ou promovidos pela Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE), os Congressos Brasileiros de História da Educação.

escolares uma conotação especial, ao procurar responder aos desafios de cada disciplina no tempo presente com a reflexão sobre o papel e o lugar desses respectivos saberes em diferentes momentos sóciohistóricos. A responsabilidade social do historiador não se afirma nas respostas, mas sobretudo nas *questões*: a valorização de uma *história de problemas* permite situar seu compromisso intelectual no tempo e no espaço hoje. Seu foco está na sociedade à qual pertence na medida em que “o presente é menos uma época que uma série de questões”.<sup>14</sup> Para o professor, o conhecimento histórico sobre a sua disciplina pode contribuir para reforçar posturas reflexivas dos docentes frente aos problemas do desenvolvimento do currículo e da construção do conhecimento escolar, levando em conta, como também enfatiza Munakata (2003), o modo histórico pelo qual essa situação foi produzida.

Retomando as palavras de Nóvoa sobre as imbricações e compromissos do ofício de ensinar/pesquisar, poderia dizer que *do professor de História espera-se hoje que seja capaz de refletir sobre a história da história ensinada e de sentir os desafios do tempo presente, com uma interrogação permanente sobre os sentidos do trabalho pedagógico, para que participe de uma maneira crítica da construção de um ensino que tenha como eixo as questões humanas e sociais.*

### **Referências Bibliográficas**

- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Disciplinas escolares: História e pesquisa. In: OLIVEIRA, Aurélio Taborda; RANZI, Serlei Maria Fischer (orgs.). *História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate*. Bragança Paulista: EDUSF, 2003, pp. 9-38.
- BÉDARIDA, François. As responsabilidades do historiador *expert*. In BOUTIER, Jean; JULIA, Dominique. *Passados recompostos*. Campos e canteiros da História. Tradução de Marcella Mortara e Annamaria Skinner. Rio de Janeiro: Editora UFRJ: Editora FGV, 1998, pp. 145-153.
- CHEVALLARD, Y. *La transposition didctique*. Grenoble: La Pensée Sauvage Éditions, 1991.

---

<sup>13</sup> Participando, por exemplo, nos Encontros e Simpósios Regionais e Nacionais da Associação Nacional de História (ANPUH), no Grupo de Trabalho (GT) Ensino de História e Educação.

<sup>14</sup> Andrew Barry, Thomas Osborne, Nikolas Rose (Eds), Foucault and political reason, 1996, Chicago, apud Nóvoa, 1997, p. 12.

- CHERVEL, André. *La culture scolaire*. Um enfoque histórico. Histoire de l'éducation. Paris: Belin, 1998.
- GASPARELLO, Arlette Medeiros. *Construtores de identidades: a pedagogia da nação na escola secundária brasileira*. São Paulo: Iglu, 2004.
- \_\_\_\_\_; VILLELA, Heloísa de Oliveira Santos. A educação fluminense como objeto de pesquisa nos Programas de Pós-Graduação Stricto-Sensu. *Anais do I Congresso Brasileiro de História Da Educação: Educação no Brasil: História e Historiografia*. 6 a 9 de novembro de 2000. CDROM. Rio de Janeiro: 2000.
- \_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. Uma identidade social em formação: os professores secundários no século XIX brasileiro. Relatório de pesquisa. Niterói, 2004.
- HAMILTON, David. 1992. "Sobre as origens dos termos classe e curriculum". *Teoria & Educação*, 6, pp 33-52.
- MUNAKATA, Kazumi. Por que Descartes criticou os estudos que realizou no Colégio de *La Flèche*, mesmo admitindo que era "uma das mais célebres escolas da Europa"? In: OLIVEIRA, Aurélio Taborda; RANZI, Serlei Maria Fischer (orgs.). *História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate*. Bragança Paulista: EDUSF, 2003, pp. 39-99.
- MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomas Tadeu (orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo:Cortez, 1994.
- MOREIRA, Antonio Flávio (org.). *Currículo: questões atuais*. Campinas: Papyrus, 1997.
- RAZZINI, M. de P. G. *O espelho da nação: a Antologia Nacional e o ensino de português e da Literatura (1838-1971)*. 2000. Tese de Doutorado. Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP.
- SILVA, Tomas Tadeu. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e Formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- VALENTE, W. R. *Uma história da matemática escolar no Brasil, 1730-1930*. São Paulo: Annablume/Fapesp, 1999.
- VIDAL, Diana Gonçalves; FARIA FILHO, Luciano Mendes. História da Educação no Brasil: a constituição histórica do campo. *Revista Brasileira de História*. São Paulo: v. 23, no, 45, pp. 37-70, 2003.

WARDE, Mirian Jorge. "Anotações para uma historiografia da educação brasileira". *Em Aberto*. Brasília, INEP, 3 (23), 1-6, set./out. 1984.

\_\_\_\_\_. "Contribuições da história para a educação". In: *Em Aberto*. Brasília, INEP, 9 (47): 1-11, jul./set. 1990.

## HISTÓRIA DO PARANÁ: A CONSTRUÇÃO DO *CÓDIGO DISCIPLINAR*

Rosi Terezinha Ferrarini Gevaerd\*

O interesse por este estudo<sup>1</sup> surgiu a partir da minha atividade profissional, enquanto formadora de professores e professoras, na Secretaria Municipal da Educação (SME), e teve como objetivo inicial, identificar que conteúdos de História do Paraná são ensinados e, como são ensinados. Além disso, procurar saber se, os conteúdos ensinados se constituem em elementos articuladores da construção de uma identidade paranaense. Concomitante a estas questões, tomei conhecimento da Lei 13.381 sancionada em 18 de dezembro de 2001, que propõe a obrigatoriedade do ensino de História do Paraná, de acordo com o exposto no artigo 1º que: “Torna obrigatório um novo tratamento, na Rede Pública Estadual de Ensino, dos conteúdos da disciplina História do Paraná, no ensino Fundamental e Médio, objetivando a formação de cidadãos conscientes da identidade, potencial e valorização do nosso Estado.” (PARANÁ, 2001)

Diante disto, definiu-se o objeto de estudo: que elementos do ensino da História do Paraná estão presentes nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba (RME). Para tanto, tomou-se como fio condutor de análise o conceito de *código disciplinar*. Conceito elaborado por Raimundo Cuesta Fernández a partir de pesquisas realizadas na Espanha, na década de 1990. Para CUESTA (1997) o *código disciplinar* é uma “tradição social” e que pode servir como categoria de análise para a “explicação da sociogênese de uma disciplina escolar que, uma vez inventada, mantém durante muito tempo suas peculiaridades tradicionais, mas que não resulta insensível a uma revisão total ou parcial de seus componentes discursivos e práticos.” (p.21). No dizer de CUESTA, as disciplinas escolares se constroem no bojo dos interesses sociais e a sua existência pressupõe a “distribuição de poderes” entre os sujeitos envolvidos em sua “criação e reprodução.” Esta construção social e política das disciplinas escolares deve ser entendida a partir de sua própria história, pois, só analisando este percurso, pode-se entender e explicar o seu significado, porque “as disciplinas escolares são construções

---

\* Integrante do Departamento de Ensino Fundamental, Secretaria Municipal da Educação de Curitiba, área de História. E-mail: rosifgevaerd@bol.com.br

<sup>1</sup> É parte do resultado de pesquisa realizada para a dissertação de Mestrado defendida em agosto de 2003, no Curso de Pós-graduação em Educação, Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná, sob a orientação da professora Doutora Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt.



históricas socialmente condicionadas e gestadas dentro de instituições específicas de socialização.” (*ibid*, p. 18)

Nesse sentido, GOODSON (2001, p. 27) enfoca, que a história do currículo e das disciplinas escolares constituem um “processo pelo qual se inventa tradição”, não na perspectiva de tradição como “algo pronto de uma vez por todas”, mas como “algo a ser defendido” e que, portanto, as disciplinas escolares são construídas e reconstruídas ao longo do tempo. Nessa perspectiva, CUESTA elaborou a “idéia de *código disciplinar*”:  
“Uma tradição social que se configura historicamente e que se compõe de um conjunto de idéias, valores, suposições e rotinas, que legitimam a função educativa atribuída à História e que regulam a ordem da prática de seu ensino.” (CUESTA, 1997, p. 20)

O conceito de *código disciplinar* ajuda a “compreender e reconstruir a memória sobre o ensino de História”. O uso deste conceito pressupõe um “olhar sintético e complexo sobre a realidade sócio-histórica de um tempo longo”; considerando-se suas permanências, “apresenta uma configuração multiforme e não sempre visível”. Por outro lado, a partir do *código disciplinar* pode-se “pensar a história do ensino da História como continuidade e como mudança”, e indicar as “descontinuidades no ritmo das mudanças” entre os “discursos e as práticas” (*ibid*, p. 20, 21).

Na esteira dos estudos das disciplinas escolares, CUESTA, que tem buscado como fontes os manuais e os programas escolares, os denomina de *textos visíveis* da história escolar, pois, em sua opinião, os livros escolares constituem uma das mais importantes fontes de divulgação científica e, portanto, uma das formas adequadas para se estudar o ensino da História. Ressalta que, tanto o conteúdo do livro didático, quanto a legislação não são a prática da sala de aula, pois existem sujeitos sociais envolvidos e “que tomam parte nos processos cotidianos de elaboração e reconstrução do conhecimento escolar.” (*ibid*, p. 12,13)

Além dos *textos visíveis*, há que se buscar outras fontes para a reconstrução do *código disciplinar* do ensino de História. Seriam os *textos invisíveis* do *código disciplinar*, “os conteúdos escolares da prática de ensino”. Deste modo, para essa reconstrução há que se “diversificar” as fontes: “fotografia, pintura, espaços e arquiteturas escolares, regulamentos, memórias de centros, testemunhos orais, entrevistas, informes administrativos etc.” Todavia, para se obter essa diversidade de material é necessário um “custoso esforço de descobrimento, recompilação e reconstrução” de informações para poder “encaixar as peças deste quebra-cabeças que é o *código disciplinar* da História.” (*ibid*, p. 21)

Nesse sentido, o *código disciplinar* ajuda a “compreender e reconstruir a memória sobre o ensino de História”. O uso deste conceito implica uma análise da realidade sócio-histórica da disciplina escolar num tempo longo, considerando-se as permanências, as mudanças e as descontinuidades nos diferentes contextos. (*ibid*, p. 21)

A partir do conceito de *código disciplinar* definiu-se o campo para esta pesquisa: o *código disciplinar* do ensino de História do Paraná nas escolas municipais de Curitiba. Assim, tomou-se como fontes de estudo os *textos visíveis* como: Leis, Códigos de Ensino, Regulamentos, Propostas Curriculares, bem como os manuais didáticos.

As análises encetadas na pesquisa apontaram para a existência da História do Paraná enquanto saber escolar, a qual começou a se constituir no final do século XIX, quando apareceram as primeiras manifestações de um ensino voltado para o estudo de conteúdos sobre a história do Estado. Este conteúdo pode ser encontrado a partir da legislação de 1895, *Regulamento para a Instrução Pública*: “noções gerais de geographia e história pátrias, especialmente do Estado” (PARANÁ, 1895, p. 275). Neste contexto, tanto a História quanto a Geografia, indicavam um ensino voltado para o conhecimento da Pátria e da região, tendo a História a função de formação de uma identidade nacional e regional.

A inclusão de conteúdos de História do Paraná, no âmbito escolar, ocorreu num momento em que intelectuais paranaenses discutiam e veiculavam idéias ufanistas sobre o Estado, um discurso impregnado pela crença no progresso e no desenvolvimento social, o qual foi denominado de movimento do *Paranismo*. Este movimento atingiu o seu apogeu na década de 1920, avançou até a década de 1940, no contexto do governo de Getúlio Vargas, um período marcado pela centralização política, onde não havia espaço para as manifestações regionais.

O outro elemento que, segundo CUESTA (1997, p.12), constitui os *textos visíveis* do *código disciplinar*, seriam os manuais didáticos. Os primeiros manuais didáticos que tratam de conteúdos sobre a História do Paraná foram: as obras de Romário Martins<sup>2</sup> e Sebastião Paraná<sup>3</sup>. O primeiro escreveu a obra *História do Paraná*, em 1899, na qual aborda a temática regional. O segundo, em seu livro, *O Brasil e o*

---

<sup>2</sup> Alfredo Romário Martins nasceu em Curitiba a 8 de dezembro de 1874. Iniciou suas atividades profissionais nas oficinas do Jornal Dezenove de Dezembro. Foi jornalista, escritor e historiador. Faleceu em 10 de setembro de 1948 (CAROLLO, C. L. Romário Martins: biografia intelectual. *In: Terra e gente do Paraná*. Curitiba: Coleção Farol do Saber, 1995, p.xvii-xxix).

<sup>3</sup> Sebastião Paraná nasceu em Curitiba a 19 de novembro de 1864. diplomou-se em direito e ciências políticas. Destacou-se no estudo da geografia e história. Faleceu em 1838. (NICOLAS, *Vultos paranaenses*, 1951, p. 17-19)

*Paraná*, de 1903, enfoca aspectos geográficos e históricos sobre o Estado. Ambas as obras tornaram-se expressões de grande relevância das idéias paranistas, inclusive no âmbito escolar, na medida em que foram indicadas como manuais a serem adotados pelas escolas públicas estaduais, permanecendo na cultura escolar, enquanto indicação de políticas públicas da administração até a década de 1950<sup>4</sup>.

No contexto do paranismo, a História do Paraná dividiu o espaço curricular com a História pátria, tanto nas indicações de conteúdos nos Programas, como também na indicação de como a escola deveria realizar atividades referentes às datas nacionais e regionais. Neste sentido, fica evidenciada a preocupação dos legisladores com o desenvolvimento do nacionalismo e do regionalismo. Essa preocupação também estava presente no âmbito escolar, na medida em que as professoras organizavam atividades, para mostrar aos alunos os “ilustres personagens” da história, tanto nacionais como regionais.

Pode-se afirmar que tanto a indicação dos conteúdos de História do Paraná nas legislações quanto dos manuais que entram no contexto escolar, bem como a prática docente, passaram a constituir o *código disciplinar* da História do Paraná. Em certo sentido, esses elementos contribuíram para a constituição de um “sentimento de paranidade” (TRINDADE, 1997, p. 65, 66), na perspectiva de construção de um tipo de identidade paranaense.

Nos vários programas analisados fica explícita a função da História construída a partir de uma História Política, voltada para o desenvolvimento do nacionalismo e do civismo, bem como o seu valor educativo moralizante, ao ensinar os  *fatos da nacionalidade, os perfis dos grandes homens, episódios dos quais resulte ensinamento moral*. Nestes programas, a metodologia sugerida era de que o ensino fosse  *sintético, ministrado em lições graduas, adequadas a cada serie*, demonstrando a introdução de

---

<sup>4</sup> Pode-se constatar que, em algumas escolas, o uso do manual didático fazia parte da prática escolar, como consta no Relatório da professora Julia Wanderley Petrich, encaminhado ao diretor da Instrução Pública do estado, referente ao ano letivo de 1905: “Adoptando nesta escola os livros indicados pela congregação do Gymnasio Paranaense e Escola Normal, penso que todas ellas preenchem satisfactoriamente os seus utilissimos fins. **O Brazil e o Paraná, do Dr. Sebastião Paraná e História do Paraná, de Romario Martins** (PETRICH, J. W. *Relatório*: apresentado ao Exmo. Dr. Arthur Pedreira de Cerqueira, Dignissimo Director Geral da Instrução Publica do Estado do Paraná. In: *A Escola*: revista do Gremio dos Profesores Publicos do Estado do Paraná. Coritiba: Typ. e Lith. A vapor “Imp. Paranaense, ANNO I, num 1, p. 17-22, fev. 1906

uma *Historia com pedagogia*. Nesse contexto, o ensino de História do Paraná ganhou “legalidade”, podendo-se dizer que foi sendo definido o seu “território curricular”.

No contexto da década de 1950, constatou-se, no Paraná, uma retomada das idéias paranistas, com um discurso na perspectiva do progresso e modernidade. Neste período, o que se valorizava, eram as realizações que mostrassem à população um cenário de prosperidade. Os administradores públicos passaram a investir na construção de grandes obras públicas. No âmbito educacional, o pensamento não era diferente: inúmeras instituições escolares foram construídas. Para esta tarefa, o Estado contou com a ajuda dos municípios, na construção de escolas e de salas de aulas. Nesse sentido, o Município de Curitiba entra como exemplar no setor da educação, tendo a finalidade de realizar pesquisas junto aos bairros da cidade, para identificar os locais onde havia a necessidade de escolas para a expansão da rede escolar.

Como nesses primeiros anos de “experimentação pedagógica” a função do município se restringia à expansão do setor da rede física, as escolas municipais recebiam todas as orientações pedagógicas do Estado. A principal preocupação das orientações pedagógicas para as escolas, era desenvolver a “criança integralmente”; e, também no ensino de História do Paraná, as orientações que vinham sendo indicadas pelas regulamentações do poder público estadual eram utilizadas nas escolas municipais. Estas orientações eram consideradas obrigatórias de serem adotadas. Nesse período, a História do Paraná passou a ser conteúdo da área dos Estudos Sociais, sendo que os conteúdos eram selecionados e definidos a partir de temáticas das Unidades de Trabalho; como exemplo: *Meu Paraná*, indicada para ser ensinada na 3ª série.

A partir da Lei 5692/71, a qual estabeleceu oficialmente a introdução do ensino de Estudos Sociais de 5ª a 8ª séries e da Integração Social, de 1ª a 4ª, em 1972, em seus *Regimentos*, as escolas municipais passaram a organizar os conhecimentos que se tornaram parte da cultura escolar. Este foi o primeiro documento encontrado que indica uma sistematização curricular, elaborado pelas escolas municipais. A História do Paraná aparece enquanto “aspectos histórico, moral e cívico”, deixando evidenciada a concepção de uma História política, voltada para a formação cívica e moral dos alunos, seguindo os objetivos nacionais deste período um contexto político de ditadura militar no Brasil (1964-1984).

A Diretoria de Educação do Município de Curitiba, em 1975, elaborou o *Plano Curricular*. Com este documento ocorreu a implantação de um currículo único para as escolas, sendo que a justificativa para tal medida foi a de que as comunidades atendidas

pelas escolas possuíam características socioeconômicas semelhantes. Nesse contexto, pode-se dizer que, a partir da prática pedagógica que já estava presente na cultura escolar, o currículo tomou a forma institucionalizada centralizadora. A História permanecia tendo como linha norteadora a História política, contemplando conteúdos sobre o Município, Estado e País, permanecendo um ensino voltado para a construção da nacionalidade e regionalidade.

Com o processo de redemocratização da sociedade brasileira, na década de 1980 ocorreu um processo de mudanças no âmbito educacional. Entre as questões consideradas relevantes nas discussões, os Estudos Sociais ocupavam lugar de destaque, considerando-se que o ensino de História e Geografia havia sofrido um grande esvaziamento teórico com a introdução dos Estudos Sociais e da Integração Social. Neste sentido, a discussão girava em torno das questões da retomada das disciplinas História e Geografia. Na RME, este processo se iniciou envolvendo professores e professoras de 5ª a 8ª série, bem como das séries iniciais, concretizando uma nova proposta Curricular em 1987. Nesta proposta curricular, observa-se uma mudança: a inclusão de uma outra periodização para a História do Paraná: “Paraná Tradicional” e “Paraná Moderno”, tomando um novo enfoque para explicar a “Formação Histórica do Paraná”<sup>5</sup> (CARDOSO, 1981, p. 9).

A separação da História e Geografia se concretizou no documento: “*Currículo Básico: Compromisso Permanente para a Melhoria da Qualidade do Ensino na Escola Pública – 1989-1992*”, elaborado em 1989-1992. A partir deste contexto, a História resgatou a sua especificidade enquanto ciência, e tomou como fio condutor um ensino renovado de História que possibilitasse ao aluno o acesso ao conhecimento historicamente acumulado e a reflexão crítica desse conhecimento, assim o aluno poderia se situar no seu tempo e, em sua sociedade, estabelecendo relações com outras sociedades em outros tempos. Mas as pesquisas apontaram para a permanência de determinados conteúdos na cultura escolar, um ensino de História que tem como linha norteadora os temas definidos pela historiografia regional tradicional.

A partir do Currículo Básico – versão 1992, a SME propõe no decorrer de 1993 e 1994, estudos envolvendo os profissionais das escolas e da Secretaria, na forma de

---

<sup>5</sup> Esta proposta tem como referência o trabalho de WESTPHALEN; MACHADO; BALHANA, A., o qual prevê um estudo da História do Paraná a partir do processo de ocupação e não mais pela periodização. (WESTPHALEN; MACHADO; BALHANA, A. Nota prévia ao estudo da ocupação da terra no Paraná moderno. In: *Boletim da Universidade Federal do Paraná*. Departamento de História. Curitiba, n. 7, p. 1-52, 1968.)

consultas, visitas, debates, discussões e análises que apontaram para questões básicas que precisavam ser compreendidas para a efetivação de uma reorganização da proposta curricular vigente. Como resultado desse processo propôs-se um rearranjo dos conteúdos e dos critérios de avaliação em todas as áreas do conhecimento, culminando com a elaboração das diretrizes pedagógicas que passaram a orientar a organização do projeto pedagógico das escolas, documento denominado: “*Currículo Básico da Rede Municipal de Ensino de Curitiba: Compromisso Permanente para a Melhoria da Qualidade do Ensino na Escola Pública – 1995.*”

Em 1999, iniciou-se na RME um processo gradativo de implantação da “organização do ensino em Ciclos de Aprendizagem”. Para tanto, a SME possibilita “ações que visam subsidiar as mudanças no fazer pedagógico das escolas” organizando momentos de reflexões e discussões com a participação de seus representantes na elaboração do documento: “*A escola organizada em ciclos de aprendizagem: Diretrizes Curriculares – em discussão*” com o objetivo de contribuir com as escolas nesse processo de “construção coletiva”.

A partir da data de sua publicação, as Diretrizes Curriculares, foram encaminhadas às escolas, para que se retomasse o processo de discussão, já iniciado anteriormente. Com essas reflexões pretende-se conseguir tanto as contribuições dos professores e professoras, dos profissionais das escolas, profissionais dos Núcleos Regionais, como os da Secretaria Municipal da Educação, enfim, de todos os envolvidos no processo, para que se consolide a construção de uma proposta curricular.

De posse da análise dos *textos visíveis* – Currículo Básico, Diretrizes Curriculares, presentes no âmbito escolar, buscou-se identificar nas falas das professoras, expressas nas entrevistas<sup>6</sup>, evidências de conteúdos de um ensino de História do Paraná, bem como as práticas pedagógicas que, no dizer das professoras, costumam se efetivar.

A partir do que se observou nas escolas pesquisadas, pode-se dizer que algumas professoras vivenciam um processo relativo de autonomia para definir a organização

---

<sup>6</sup> As entrevistas foram realizadas, no ano de 2002, com 22 professores (as) que atuavam com o ensino de História em três escolas do Ensino Fundamental da RME. Das pessoas entrevistadas, somente um é professor, as demais são professoras, portanto, optou-se por utilizar a terminologia – professoras, no decorrer do estudo.

curricular, bem como a seleção de conteúdos do Currículo Básico<sup>7</sup>, do manual didático<sup>8</sup> ou outros livros disponíveis na escola, para constituírem um saber a ser ensinado.

As professoras selecionam, dentre os manuais didáticos oferecidos pela administração, aqueles que consideram contemplar os conteúdos de História do Paraná a serem ensinados. A partir do manual recebido, nem sempre o escolhido, a professora seleciona os conteúdos que vai ensinar, organizando o seu planejamento, bem como as atividades a serem elaboradas pelos alunos e alunas.

Pode-se dizer que, ao organizar suas atividades escolares, a professora está “inventando uma tradição”. Isto ocorre porque, por um lado, em vários momentos da prática pedagógica ela tem que definir o conteúdo a ensinar e como vai ensinar. Por outro lado, nesse processo de escolhas, são instituídas determinadas relações entre os sujeitos do universo escolar: professoras “com mais experiência”, professoras e alunos, alunos e alunas.

A partir das questões colocadas durante a entrevista, pode-se constatar que todas as professoras opinaram acreditar ser importante trabalhar os conteúdos de História do Paraná, enfatizando a importância desse ensino, no sentido de que os alunos possam conhecer a história do Estado e o local onde vivem. Nas falas das professoras, ficou evidenciado que elas trabalham conteúdos de História do Paraná.

Com a análise das atividades realizadas pelos/as alunos/as<sup>9</sup>, fica evidenciado que existe um ensino de conteúdos de História do Paraná. Dentre temáticas selecionadas pelas professoras as mais ensinadas, tanto em 3ª como 4ª série<sup>10</sup>, foram: Escravidão, Tropeirismo e Imigração. Pode-se observar, nos encaminhamentos propostos por algumas professoras, que permanecem concepções, periodizações, recortes históricos da História do Paraná articuladora de uma identidade vinculada à perspectiva do paranismo.

---

<sup>7</sup> CURITIBA. *Currículo básico da rede municipal de ensino de Curitiba*: compromisso permanente para a melhoria da qualidade do ensino na escola pública. Prefeitura Municipal de Curitiba. Secretaria Municipal da Educação. Curitiba, 1995.

<sup>8</sup> Constatou-se após pesquisa, realizada junto às escolas da RME no ano de 2002, que o livro de TUMA, M. M. *Viver é descobrir – história e geografia: Paraná*. São Paulo: FTD, 1992, é o mais adotado na 4ª série, a saber: de um total de 157 escolas municipais, 119 responderam à pesquisa, sendo que destas, 42 escolas adotam o referido livro.

<sup>9</sup> Dos 84 trabalhos disponibilizados pelas professoras foi realizada uma seleção dos que indicavam um ensino de conteúdos de História do Paraná, sendo que foi selecionado um trabalho de cada tema, por professora, totalizando 22 atividades que passaram a compor a pesquisa em questão.

<sup>10</sup> As escolas pesquisadas estão organizadas em ciclos, a saber: Ciclo I (1ª e 2ª série), Ciclo II (3ª e 4ª série). Optou-se por usar a terminologia série por ser esta a usada no contexto escolar.

Neste sentido, a construção de uma identidade paranaense tem se concretizado na prática pela e a partir da intervenção mediadora da professora. A linguagem que a criança utiliza é inovadora – “história em quadrinhos”, no entanto, o conteúdo, por exemplo, *Tropeirismo*, é um conteúdo que tem sua origem no final do século XIX, na obra de Romário Martins, numa perspectiva de “ciclos econômicos” e que permanece até a atualidade no contexto escolar. A criança representa aquilo que a professora leva para a sala de aula.

Nesse processo, a História do Paraná ensinada está sendo privilegiada, mais especificamente, na 4ª série. No entanto, nas falas das professoras, bem como nas atividades realizadas pelo o/a aluno/a, ficou evidenciado que não está presente um encaminhamento que privilegie a História como o estudo da experiência humana. A ausência deste encaminhamento, pode-se dizer, está relacionada com a própria necessidade de renovação dos elementos que têm constituído e caracterizado o *código disciplinar* da História do Paraná.

Segundo HOBBSAWM (1998, p. 290, 291): “a história de grandes coletividades, nacionais ou não, não se apoiou na memória popular, mas naquilo que os historiadores, cronistas ou antiquários escreveram sobre o passado, diretamente ou mediante livros escolares, naquilo que os professores ensinaram a seus alunos a partir desses livros escolares, na forma como escritores de ficção, produtores de filmes ou programadores de televisão e vídeo transformaram seu material.”

Como afirma o autor, há outras possibilidades de construção da História das coletividades, como aquelas “fincadas” na memória popular. Neste sentido, é importante levar em consideração, na construção histórica e social do *código disciplinar*, seja da História nacional ou regional, que a formação de identidade é algo fundamental e, que deve ser levado em conta, pois, como afirma QUINTANAR (1998, p. 296): “Os setores economicamente dominantes no mundo estão tentando fabricar povos bonsai: ao privá-los de sua consciência histórica cerceiam suas raízes e os convertem em povos anões, eufemisticamente chamados ‘subdesenvolvidos’ por seus dominadores, que desta maneira podem –assim supõem eles-, ser controlados com toda facilidade.”

Portanto, à luz das novas concepções constata-se a importância de se discutir as questões de identidades e da construção da consciência histórica no âmbito escolar.



## REFERÊNCIAS

- CARDOSO, J. A.; W, C. M. *Atlas histórico do Paraná*. Curitiba, Indústria Graf. Projeto, 1981.
- CUESTA, R. *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor, S.A., 1997.
- GOODSON, I. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis: Vozes, 2001.
- HOBBSAWM, E. *Sobre História*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- PARANÁ. Decreto n. 35, de 9 de fevereiro de 1895. Dá Regulamento para a Instrução Pública do Estado. *Leis e Regulamentos do Estado do Paraná de 1895 – 1896*. Curitiba: Atelier Novo-Mundo, 1897, p. 274, 275.
- \_\_\_\_\_, Lei 13381, de 18 de dezembro de 2001. Torna obrigatório, no Ensino Fundamental e Médio da Rede Pública Estadual de Ensino, conteúdos da disciplina História do Paraná. Diário Oficial, Paraná, p. 2, 18 dez. 2001.
- QUINTANAR, A. S. *Identidad y conciencia en la enseñanza de la historia*. In: SILLER, J. P.; GARCÍA, V. R. (coords.). *Identidad en el imaginario nacional: reescritura y enseñanza de la historia*. México: Editorial Ducere, 1998, p.295-303.
- TRINDADE, E. M. C. *Paranidade ou Paranismo? A construção de uma identidade regional*. In: *Revista da Sociedade Brasileira de Pesquisa Histórica*. Curitiba, n. 13, 1997, p. 65-74.

## HISTÓRIA LOCAL: O RECONHECIMENTO DA IDENTIDADE PELO CAMINHO DA INSIGNIFICÂNCIA

Márcia de Almeida Gonçalves<sup>1</sup>

Uma cidade, um campo, de longe são uma cidade e um campo, mas à medida que nos aproximamos são casas, árvores, telhas, folhas, capins, formigas, pernas de formigas, até o infinito. Tudo isso está envolto no nome campo.

Blaise Pascal

O subtítulo proposto para nossas reflexões acerca da História Local é, na sua qualidade primeira, uma chave de leitura. É também, como complemento dessa perspectiva de entendimento, uma provocação, vale acrescentar, tomada de empréstimo das ponderações do historiador John Lewis Gaddis, no seu livro *The landscape of History*, versão em português para a edição brasileira sob o título *Paisagens da História. Como os historiadores mapeiam o passado*<sup>2</sup>.

Para Gaddis, “o estabelecimento da identidade requer o reconhecimento de nossa relativa insignificância no grande esquema das coisas”. Este seria, no seu entender, um dos significados da maturidade nas relações humanas e mais, do próprio valor de uso da consciência histórica. Citando as idéias de outro historiador, Geoffrey Elton, John Gaddis afirma que “o caminho da insignificância” conforma um aprendizado capaz de fazer com que sujeitos humanos, tão viciosamente inclinados a relacionar o mundo para si mesmos, passem a relacionar-se com o mundo<sup>3</sup>.

Nesses termos, cabe então precisar que nossa chave de leitura nos guia na direção do desafio de pensar e conceber a História Local como campo de produção de uma consciência histórica, cujos usos, valores e sentidos nos interessa diagnosticar.

Antes de enfrentarmos tal desafio, julgamos necessário realizar alguns esclarecimentos acerca da história e da memória de nossas proposições sobre história local. O uso da primeira pessoa do plural nesse texto/exposição não é mera formalidade acadêmica ou vício defensivo apagador de rastros individuais. O pronome nós, a interferir na inflexão dos verbos, traduz o pertencimento das idéias em discussão a um

---

<sup>1</sup> Professora da UERJ e da PUC-RJ.

<sup>2</sup> John Lewis Gaddis. *Paisagens da História. Como os historiadores mapeiam o passado*. Trad. de Marisa Rocha Motta. Rio de Janeiro: Campus, 2003.

<sup>3</sup> Cf. John Lewis Gaddis. *Op. cit.*, p. 20.

grupo de pesquisa formado, originalmente, pelos idos de 1995, na Faculdade de Formação de Professores, campus regional da UERJ, situado no município de São Gonçalo<sup>4</sup>.

Talvez não seja esse o espaço de historiar uma experiência de trabalho que já beira quase o seu primeiro decênio de trajetória. Vale, contudo, frisar alguns aspectos do passo a passo de reflexões, práticas e realizações que, no seu desenho atual, ocupam quatro professores – Luís Reznik, coordenador do projeto, a mim, Márcia Gonçalves, Alix P. S. de Oliveira e Marcelo Magalhães -, ex-alunos, bolsistas do PROATEC – Rui Aniceto e Henrique Mendonça -, e cerca de quatorze alunos, distribuídos em atividades variadas que o projeto, hoje intitulado *História de São Gonçalo: memória e identidade*, engloba<sup>5</sup>.

No passo a passo de nossas investigações, a associação entre a história de São Gonçalo e o local, como eixo de problematizações, não se estabeleceu *a priori*, tendo sido articulada a partir de uma intensa complementaridade entre o fazer das práticas de pesquisa e as dúvidas e definições teóricas e conceituais que informaram, tanto quanto foram informadas, por essas mesmas práticas de pesquisa. Pensar e escrever sobre a História de São Gonçalo nos levou à história local, na mesma medida que nossas indagações sobre o local redimensionaram possibilidades de narrar histórias de um lugar chamado São Gonçalo.

Talvez por isso nossa concepção sobre história local, como anteriormente anunciada, tenha se sedimentado sobre a perspectiva de compreendê-la como uma determinada consciência histórica, em especial, na dimensão de um saber ordenado e ordenador e que, nessa qualidade, condiciona a própria percepção das experiências de vida partilhadas por determinados sujeitos<sup>6</sup>.

---

<sup>4</sup> O município de São Gonçalo é hoje um dos mais populosos do Estado do Rio de Janeiro, possuindo cerca de um milhão de habitantes. Integra a região metropolitana, ocupando, ao lado de Niterói, a orla oriental da Baía de Guanabara. São Gonçalo sofreu, no decorrer da segunda metade do século XX, um intenso, acelerado e desordenado processo de crescimento urbano e populacional.

<sup>5</sup> Entre os produtos e publicações elaborados pelo projeto em questão, cabe destacar:

- Márcia de Almeida Gonçalves e Luís Reznik (org.). *Guia de fontes para a história de São Gonçalo*. São Gonçalo: UERJ, 1999.

- Luís Reznik, Haydee da Graça F. Figueiredo e Márcia de Almeida Gonçalves. *Imagens de São Gonçalo*. São Gonçalo: UERJ, 2001. (Catálogo de exposição fotográfica). A exposição itinerou por escolas da rede municipal de São Gonçalo, tendo sido acompanhada por um caderno de atividades pedagógicas, sob a coordenação da Prof<sup>a</sup> Haydee Figueiredo.

- Luís Reznik (org). *O intelectual e a cidade. Luiz Palmier e a São Gonçalo moderna*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2003. A publicação acompanhou a exposição fotográfica intitulada *Luiz Palmier – o intelectual e a cidade*.

<sup>6</sup> A discussão sobre o conceito de consciência histórica não se esgota nessa única perspectiva. Entre os textos que nos auxiliaram, além do já citado livro de John Lewis Gaddis, vale acrescentar:

Retomemos, então, o desafio que orienta nossas reflexões nesse texto/exposição. Se a história local produz uma determinada consciência histórica, a mesma pressupõe, como toda consciência, como todo saber sobre algo, usos, valores e sentidos. Não pretendendo esgotá-los, nos limitaremos a inventariar algumas proposições que, esperamos, fomentem o debate e a troca de idéias sobre o tema.

A história, enquanto conceito polissêmico, remete a dois grandes sentidos, quais sejam, a história como experiência, a história como conhecimento<sup>7</sup>. O adjetivo local, por sua vez, responde por uma qualificação que estabelece a circunscrição de um lugar. Esse sentido se manifesta mais claramente no uso do verbo localizar, qual seja, situar algo em um lugar, o que, por outro lado, nos leva a uma ação. A história local é, em intrínseca complementaridade, conjunto de experiências de sujeitos em um lugar e também, o conhecimento sobre o conjunto dessas experiências.

Um autor, em particular, nos auxilia no desenvolvimento dessas argumentações: Alain Bourdin e seu livro intitulado *A questão local*<sup>8</sup>. Em suas indagações sobre o objeto local, Bourdin, em grande parte interessado em caracterizar efeitos e marcas da mundialização de valores culturais, em especial, quanto às práticas políticas, privilegia o local como categoria de análise de processos nos quais se manifesta a relação entre ação e lugar. Nesses termos, o local seria um recorte eleito por aquele que desejasse refletir sobre as experiências de sujeitos humanos em espaços sociais delimitados pelas proporções do que o saber matemático, no estabelecimento de medições e grandezas, identifica como a unidade.

Diferentemente da lógica matemática, contudo, o recorte do local, para sociólogos, historiadores, antropólogos e tantos outros estudiosos de sujeitos humanos em suas vidas mundanas, não segue rigidamente os ditames de uma classificação ordenadora de sua extensão. Nas suas materialidades históricas, e exatamente pelas múltiplas variações que essas assumem, o que é reconhecido e identificado como pertencente ao âmbito local possui configurações diversificadas. A título de exemplificação, o local pode ser associado a uma aldeia, a uma cidade, a um bairro, a uma instituição – escolas, universidades, hospitais -, e como escolha por vezes

---

Hans-Georg Gadamer. *O problema da consciência histórica*. Organização de Pierre Fruchon. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 1998.

Jörn Rüsen. *Razão histórica. Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2001.

<sup>7</sup> Cf. Ilmar R. de Mattos e Selma R. de Mattos. “História: uma palavra, múltiplas significações”. In *Ensinar e aprender História, hoje*. Mimeo.

<sup>8</sup> Alain Bourdin. *A questão local*. Trad. de Orlando dos Santos Reis. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

recorrente, a um espaço político-administrativo, como distritos, freguesias, paróquias, municipalidades. A despeito das variações, como destaca Alain Bourdin, o local é um lugar de sociabilidades marcado pela proximidade e pela contigüidade das relações entre os sujeitos que as estabelecem e talvez, por isso, seu uso, entre sociólogos, em muito tenha sido articulado ao conceito de *comunidade*<sup>9</sup>.

Usar o local como categoria de análise centrada nas relações entre ação e lugar, como nos sugere Alain Bourdin, é, no nosso entender, uma tentativa de dar conta da enorme variação histórica que o qualificativo local passou a designar, não só ao longo do próprio uso acadêmico dessa circunscrição, mas, em especial, em função de nossa contemporaneidade de sociedades em rede.

Nos limites de nossos objetivos nesse texto/exposição, não caberiam maiores digressões sobre uma história dos usos acadêmicos do conceito de local. De todo, em alguma medida, é sobre esse pano de fundo, talvez ainda por ser melhor desenhado, no que se refere a escrita da história do Brasil, no Brasil, que repousem nossos questionamentos e interrogações. Alain Bourdin propõe chaves conceituais e teóricas para categorizar o local pautando-se, no mais das vezes, nos estudos de autores sobre comunidades rurais na França. Por outro lado, explicita que uma reflexão sobre o objeto local, nos últimos trinta anos, se estabeleceu em estreita conexão com os estudos sobre os efeitos da globalização, destacando, entre eles, os revisionismos e debates sobre a *questão nacional*<sup>10</sup>.

A nós interessa, no entanto, destacar uma concepção de história local que a entenda como conhecimento histórico produtor de uma consciência acerca das relações entre as ações de sujeitos individuais e/ou coletivos em um lugar, dimensionado em sua ordem de grandeza como uma unidade. O estabelecimento desses lugares/unidades, por seu turno, se materializa na ação dos homens no mundo, ou seja, no curso de suas experiências históricas, nas quais se inserem os atos de nomear, leia-se identificar e localizar, os lugares onde se vive.

Se o local condiciona e é condicionado pelas experiências de vida de sujeitos individuais e coletivos, se é, enquanto unidade, campo onde se estabelecem relações marcadas pela proximidade e pela contigüidade, a possibilidade de estudá-lo e conhecê-lo está hoje profundamente vinculada ao conceito de *escala de observação*.

---

<sup>9</sup> Cf. Zygmunt Bauman. *Comunidade; a busca por segurança no mundo atual*. Trad. de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.

<sup>10</sup> Cf. Alain Bourdin. *Op. cit.*, pp. 25-92.

De uso alargado entre geógrafos e cartógrafos, a *escala de observação* é o alicerce que fundamenta grande parte das operações cognitivas associadas à produção do conhecimento histórico. No caso das escolhas procedidas pelo historiador, a explicitação epistemológica de seus procedimentos teóricos e metodológicos tornou-se, em tempos hodiernos, um caminho de garantia das mazelas e paradoxos de seu ofício. É, nesses termos, por um lado, que o uso do conceito de *escala de observação* adquire significação ao viabilizar a construção de uma abordagem requalificadora de adjetivos – nacional, regional, local, individual, macrossocial, microssocial - há muito empregados pelos que gostam de contar histórias.

O uso do conceito de *escala de observação*, por seu turno, adquiriu problematizações detalhadas, em especial, entre autores associados à *micro-história*. Termo imputado a historiadores italianos - Carlo Ginzburg e Giovanni Levi -, fundadores da revista intitulada *Quaderni Storici*, e diretores da coleção *Microstorie*, publicada pela Editora Einaudi, na década de oitenta<sup>11</sup>, a *micro-história* acabou por adquirir status de variante, com contornos muito próprios, entre os caminhos até então trilhados por autores afinados com a construção de uma história social e cultural centrada em recortes mais circunscritos de análise das relações sociais.

Segundo esse ponto de vista, enfoques sobre as histórias particulares de indivíduos, vilarejos, grupos específicos - entre instituições, associações e classes - passaram a ser privilegiados entre os objetos e objetivos dos que procuraram valorizar o “micro”. Mais do que uma diferenciação em termos de objetos de estudo, a *micro-história* definiu-se por escolhas metodológicas que, hoje, passaram a ser mais discutidas por seus realizadores, entusiastas e críticos<sup>12</sup>.

Para Jacques Revel, ela deve ser encarada como um *sintoma historiográfico*, pois constitui-se, na prática, como uma espécie de reação contra certas metodologias e eixos conceituais consagrados por produções dimensionadas pelo paradigma de uma inteligibilidade global do social. O questionamento desses pressupostos, trouxe, entre outras contribuições, o ato de submeter certos recortes de análise até então consagrados pelos métodos de quantificação - a paróquia, o conjunto regional, a cidade, a profissão -

---

<sup>11</sup> Cf. Jacques Revel. “Microanálise e construção do social”. In *Jogos de escalas. A experiência da microanálise*. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1988, p.16. Ver também Giovanni Levi. “Sobre a micro-história”. In Peter Burke(org). *A escrita da história. Novas perspectivas*. São Paulo: Editora da UNESP, 1992. p. 135.

<sup>12</sup> Para uma abordagem sintética acerca dessas polêmicas ver: Ronaldo Vainfas. *Micro-história. Os protagonistas anônimos da História*. Rio de Janeiro: Campus, 2002.

a revisões do uso dessas categorias<sup>13</sup>. Assim a preferência pela construção de séries, em particular na demografia histórica, onde somente a correlação de diversos dados isolados sustentaria reflexões sobre aspectos da vida social, veio a ser relativizada sob o prisma de valorização de casos particulares e únicos.

Revel acrescenta que a *micro-história* pautou-se na mudança das escalas de análise, com isso produzindo diferentes *efeitos de conhecimento*. Como no uso de uma lente objetiva, em fotografia, o enquadramento do objeto focado não se limita a mera ampliação ou redução do mesmo, mas a própria maneira de apresentar sua forma. Em uma outra perspectiva, a arte e as técnicas cartográficas não consistem apenas em apresentar em diversos tamanhos uma paisagem que se quer fixa e constante, a escolha da escala e sua explicitação é a chave de criação e de leitura para os conteúdos desse tipo de representação, e de apropriação cognitiva, do espaço geográfico<sup>14</sup>.

Guardando as devidas diferenças, o trabalho do historiador poderia ser apresentado como uma espécie de cartografia do social. A imagem pode ser já um tanto desgastada, mas nos serve. Nesse papel, o espaço a ser conhecido teria fronteiras largas, fluídas e móveis: o social. Precisar as fronteiras dos inúmeros lugares sociais nos quais os sujeitos históricos protagonizam seus dramas e misérias humanas é, no nosso ponto de vista, uma das tarefas fundamentais do historiador, e pode vir a ser balizada pela escolha de uma escala de observação, desde que a mesma esteja subordinada a um determinado *efeito de conhecimento* perseguido pelo investigador. Ao esquadrihar vestígios de experiências passadas, o historiador as elabora, sob intencionalidades diversas, como um efeito cognitivo, um algo a dizer, sob a forma de uma narrativa, que nos aproxima e nos afasta desse outro, o passado, que se quis conhecer.

Ao delimitar lugares sociais de sujeitos e coletividades, ao circunscrever efeitos de conhecimento próprios, o conceito de *escala de observação* nos insere no entendimento de que uma fronteira não é o ponto onde algo termina, mas, como os gregos reconheceram, “a fronteira é o ponto a partir do qual algo começa a se fazer presente”<sup>15</sup>.

Ao elegermos o *local* como perspectiva de abordagem para as histórias de São Gonçalo estabelecemos um recorte, uma fronteira onde algo começou a se fazer presente: sociabilidades diversas, em temporalidades e territorialidades variadas,

---

<sup>13</sup> Cf. Jacques Revel. *Op. cit.*, pp.16-19.

<sup>14</sup> Idem. p.20.

<sup>15</sup> Martin Heidegger. “Building, Dwelling, Thinking”. Apud Homi K. Bhabha. *O local da cultura*. Belo Horizonte, Ed da UFMG, 1998, p. 19.

passaram a ganhar forma, retratadas que eram na busca de outros efeitos de conhecimento.

Nesse ponto de nossa reflexão, uma interrogação se faz necessária. Em que medida a eleição do *local*, sob a ênfase da valorização das escalas microscópicas de abordagem das relações sociais, se antagoniza ou desqualifica escolhas centradas em outras perspectivas, como as delegadas às histórias da nação?

A resposta para essa questão nos encaminha, por um lado, para o deslocamento da noção de história nacional, e por outro nos remete a discussão de outros conceitos fundamentais para o ofício do historiador, são eles: memória e identidade.

Segundo Benedict Anderson, a nação pode ser compreendida como uma *comunidade imaginada*<sup>16</sup>, construída e utilizada, como categoria central, por tantas narrativas históricas oitocentistas fundadoras de identidades, cuja circunscrição e reprodução figuraram como garantias supremas do que poderíamos denominar de processo de naturalização das entidades nacionais, sob a unidade tripartida do Estado, do Território e do Povo.

Seguindo as ponderações de Ernest Renan<sup>17</sup>, toda unidade nacional, entendida como ética de partilha de valores culturais, e também como pilar de sustentação de Estados nacionais, foi estabelecida brutalmente, e na dependência direta da sedimentação de esquecimentos e lembranças – leiam-se, registros e apagamentos de memória -, atualizados pela escrita da história. Na tríade história-memória-identidade, identificamos a chave de compreensão e de deslocamento da escala da nação como categoria privilegiada das produções historiográficas acadêmicas e didáticas. Uma chave que nos permite responder a interrogação anteriormente proposta, asseverando que não existe antagonismo entre abordagens centradas nos recortes do local e do nacional, mas sim complementaridades, fundamentais, no nosso ponto de vista, para a formalização de críticas às diversas éticas de pertencimento que regem nossas inserções existenciais.

Em tempos de globalizações e mundializações, onde fronteiras culturais cada vez mais se deslocam numa vertiginosa circulação de idéias, valores, práticas e comportamentos, nos parece relevante focar as análises sobre as relações entre o local e o nacional como um dos caminhos de esquadramento das identidades sociais.

---

<sup>16</sup> Benedict Anderson. *Imagined Communities. Reflections on the origin and spread of nationalism*. Revised edition. London-New York: Verso, 1991.

<sup>17</sup> Ernest Renan. “O que é uma nação?” In Maria Helena Rouanet (org). *Nacionalidade em questão*. UERJ: Instituto de Letras, 1997. pp. 12-43 ( Cadernos da Pós/Letras, nº 19).



Nesse ponto o conceito de escala de observação retorna com todas as suas possibilidades de aplicação e nos faz, mais uma vez, dialogar com os interlocutores da *micro-história*:

(...) não existe portanto hiato, menos ainda oposição, entre história local e história global. O que a experiência de um indivíduo, de um grupo, de um espaço permite perceber é uma modulação particular da história global. Particular e original, pois o que o ponto de vista micro-histórico oferece à observação não é uma versão atenuada, ou parcial, ou mutilada, de realidades macrossociais: é (...) uma versão diferente.<sup>18</sup>

Nesses termos, podemos concluir que a ênfase sobre a história local não se opõe às histórias nacionais. O recorte sobre a história local apenas designa uma delimitação temática mais ou menos inclusiva, em função das redes de interdependência e sociabilidade entre determinados atores, no lugar escolhido.

A eleição da história local não diminui ou reduz ou simplifica o número de aspectos, variantes e interferentes de uma trama social. No recorte priorizador do local, cada detalhe mais ou menos aparente pode adquirir significação própria, o que não ocorre em uma abordagem centrada em planos mais macroscópicos de análise.

As análises sobre história local permitem redimensionar a aparente dicotomia entre centro/periferia, deslocando tais categorias por intermédio da noção de rede e dos jogos de negociação, apropriação e circulação que informam as relações entre grupos e indivíduos, em especial, no campo das micropolíticas do cotidiano, espaços marcados pela proximidade e pela contigüidade das relações.

Em especial, no curso de nossas indagações sobre os que viveram e vivem em terras gonçalenses, a história local constituiu-se como um campo privilegiado de investigação do traçado e da configuração das relações de poder entre grupos, instituições e indivíduos e, por conseguinte, dos processos movediços de sedimentação das identidades sociais.

Como afirmamos anteriormente, e essa é uma proposição que gostaríamos de frisar, o recorte do local propicia outros efeitos de conhecimento que, na suas diferenças e especificidades, deslocam hierarquias e sobreposições entre o *nacional* e o *regional*, recortes tradicionalmente utilizados pelas narrativas da historiografia acadêmica. É preciso, contudo, evitar que a história local seja tomada como uma panacéia, espécie de resolução para os inevitáveis impasses e escolhas que envolvem a escrita da história.

Equívoco de iguais proporções seria supor o recorte do local como substitutivo do *nacional* e do *regional*. O *local*, o *regional* e o *nacional*, na nossa perspectiva de análise, deixam de possuir uma relação meramente inclusiva, para se constituírem em modulações, cujos sentidos e valores, cabe, entre outros, aos historiadores diagnosticar e redimensionar.

Nessas modulações, a história local pode viabilizar uma outra escrita para a história do Brasil, pondo em xeque a própria construção da categoria Brasil como unidade territorial, política, nacional. Nesse ponto, a história local emoldura, na sua narrativa, outros lugares de ação para sujeitos situados nas margens de certos *locus* de exercício de poder, ostentados por uma escrita da história comprometida com a fundação de uma consciência nacional.

Nessa proposição, diríamos, não há nenhuma novidade. Outros, aliás, já a constataram. Alguns, inclusive, a materializaram, em belos trabalhos. Exemplos atuais são: o livro organizado pelos professores Flávio Gomes e Mary Del Priore, *Os senhores dos rios. Amazônia, margens e histórias*, e a obra, resultado de seminário temático, intitulada *Brasil: formação do Estado e da Nação*, dirigida pelo professor István Jancsó<sup>19</sup>. Em ambas, a despeito de todas as diferenças conceituais e metodológicas, encontramos narrativas historiográficas inventoras de outros brasis, ou melhor, encontramos maneiras de contar histórias sobre sujeitos variados que viveram nas terras de um lugar, em algum momento, batizado de Brasil. Olhado sob determinadas escalas de observação, o nome do lugar Brasil pode vir a ser, como nos sugere Blaise Pascal, na epígrafe que abre esse nosso texto/exposição, um universo plural.

Se na historiografia acadêmica, o uso dos recortes do *local* e do *regional* já informa outras modulações para a história nacional, no âmbito da historiografia didática tais modulações ocorrem em iniciativas, sem dúvida numerosas e valiosas, mas que, em função da dispersão e do isolamento, acabam por não adquirir o merecido reconhecimento institucional, carecendo de um diálogo interdisciplinar viabilizador do maior refinamento das discussões conceituais e metodológicas que toda escrita da história pressupõe e exige.

---

<sup>18</sup> Cf. Jacques Revel. “Microanálise e construção do social”. *Op. cit.* p. 28.

<sup>19</sup> Cf. Mary Del Priore e Flávio Gomes (org.). *Os senhores dos rios. Amazônia, margens e histórias*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003. István Jancsó (org.). *Brasil: formação do Estado e da Nação*. São Paulo: Hucitec, 2003.

Nesses termos, no nosso entendimento, o desafio maior da história local hoje é o de produzir outra pedagogia da história, em especial, uma historiografia didática que incorpore o *local*, parta dele e nisso valorize um caminho de sensibilização que configure a consciência histórica, na sua materialidade historiográfica, como possibilidade de “reconhecer a identidade pelo caminho da insignificância”. Crianças, jovens e adultos, sensibilizados, por intermédio de uma reflexão sobre o local, unidade próxima e contígua, historicizando e problematizando o sentido de suas identidades, relacionando-se com o mundo de forma crítica, mudando, ou não, enquanto sujeitos, a própria vida.

## **O ENSINO DA HISTÓRIA ATRAVÉS DA MEMÓRIA: PROMEMO / ISERJ**

Maria Carolina Granato

mcarolinagranato@hotmail.com

Sonia de Castro Lopes

sm.lopes@globo.com

Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ)

A presente comunicação pretende relatar os resultados parciais de um projeto de pesquisa realizado por professoras do Curso Normal Superior do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro, com vistas à construção de um acervo da memória pedagógico-cultural da instituição. Tal projeto tem como objetivo valorizar, através da memória docente e discente, toda a história e tradição do ISERJ, que ainda hoje continua a povoar o imaginário da população carioca e que, durante muitos anos, foi considerado um centro de referência e excelência na formação de professores, servindo de paradigma para todas as Escolas Normais do país.

A fundamentação teórico-metodológica aqui empregada contempla a discussão de categorias como memória e geração, teorias sobre politização do currículo, assim como a utilização de fontes escritas (correspondência, legislação, documentos escolares), orais e iconográficas. A utilização da História oral e a valorização das trajetórias ou “histórias de vida” constituíram importantes aportes metodológicos para o desenvolvimento deste estudo.

Cabe também esclarecer que a implementação deste projeto faz parte do Programa Pró-Pesquisa do Curso Normal Superior e conta com a participação de nossos alunos, assim como desejamos a colaboração de todos aqueles que possam, de alguma forma, contribuir para que este acervo se torne disponível a pesquisadores e à comunidade em geral.

### **Um lugar de memória da formação docente**

O que se entende por *lugar de memória*? Seria apenas um espaço que abriga lembranças de algo que mereça ou precise ser preservado? Pierre Nora (1993) nos responde que é muito mais do que isso. Um lugar de memória pode ser um espaço físico

ou simbólico que resiste às investidas críticas da História, a qual, na maioria das vezes, repele a memória por considerá-la suspeita. Para o autor, memória e história, longe de serem sinônimos, se opõem. Em sua opinião,

A memória é vida, sempre carregada por grupos vivos, em permanente evolução, aberta à dialética lembrança / esquecimento; a história é uma representação do passado, operação intelectual que sempre busca a análise e o discurso crítico. É justamente esse lado crítico que destrói a memória espontânea (p.9)

Entendendo a memória como um movimento de reconstrução psíquica e seletiva de um passado vivido coletivamente (Halbwachs, 1990), parece-nos pertinente perceber a escola como um dos locais mais representativos para a manutenção e socialização da memória de uma comunidade. Sua especificidade como instituição de memória é possuir um acervo não visível; trata-se, na verdade, de uma memória em movimento.

Há poucos anos, a documentação de escolas públicas e privadas do Rio de Janeiro, como a Escola Estadual Darcy Vargas, na zona da Leopoldina, e o Instituto Lafayette, na Tijuca, esteve sob ameaça de destruição. Reportagem publicada no Jornal do Brasil em janeiro de 1999 - “Vida escolar entregue às traças”<sup>1</sup> - noticiava a tentativa de “*salvar da destruição a memória escolar de mais de seis milhões de ex-alunos fluminenses*”, através de um convênio entre a Secretaria Estadual de Educação e a Uni-Rio. Segundo a reportagem, existem cerca de 76 milhões de documentos - incluindo históricos escolares, fichas de avaliação do ano letivo dos alunos e diários de classe dos professores, documentos de 302 escolas do Estado - a maioria extintas.

Felizmente, iniciativas no sentido de preservar a memória escolar vêm sendo empreendidas por algumas instituições. O Colégio Pedro II, criado em 1837, teve seu acervo organizado pela professora Vera Lúcia Cabana Andrada<sup>2</sup>. A Secretaria Municipal de Educação começou a desenvolver o “Projeto Centro de Memória” com a pesquisa sobre “As escolas do imperador”<sup>3</sup>, com o objetivo de reconstituir a memória do ensino público primário no Município do Rio de Janeiro.

A idéia de se criar um Espaço de Memória Pedagógico-Cultural no ISERJ justifica-se pela própria história deste Instituto que se confunde com a história da

---

<sup>1</sup> JORNAL DO BRASIL, 27/01/1999, p. 21

<sup>2</sup> ANDRADA, Vera Lúcia Cabana. “Os donos do feudo”. Comunicação apresentada no III Encontro Estadual de Ensino de História realizado na UFF, Niterói, maio de 2000.

<sup>3</sup> MORAES, Elza Neves. “Escolas do Imperador”. Projeto Centro de memória, s/d.

formação de gerações de professores desta cidade, que até 1960, foi desde sede da Corte à capital da República. Além das mudanças de localização, ao longo do tempo, o atual ISERJ transformou a dimensão de sua atuação na formação docente, atividade que sempre manteve desde a sua criação. Tomando por base o trabalho de Lopes (2000), descreveremos a seguir um breve histórico desta instituição, para que melhor se compreenda a relevância do PROMEMO / ISERJ.

### **Um pouco da história do ISERJ**

A Escola Normal da Corte, origem do atual ISERJ, foi criada pelo decreto 6.379 de 30/11/1876. O curso era de três anos, porém a conclusão de dois anos já habilitava para o exercício do magistério primário, e a conclusão em três anos para o magistério de ensino secundário. Inaugurada em 5/4/1880, essa Escola Normal passou a funcionar no Imperial Colégio Pedro II e o número de rapazes ali matriculados (cerca de 50% da clientela) contrariava a regra corrente de que o Curso Normal seria uma opção quase que exclusivamente feminina.

Com o advento da República, passou aos estados o controle da educação primária e ensino profissional <sup>4</sup>, que, na época, compreendia basicamente as escolas normais de nível médio e algumas escolas técnicas. Durante a primeira República, sob forte inspiração positivista, surgiram várias reformas de ensino no país, como as de Benjamin Constant, que trouxeram idéias renovadoras, principalmente no tocante à formação de professores primários e à profissionalização do curso normal. (Nagle, 2001)

Na década de 1920, o aumento significativo das massas urbanas e suas aspirações de ascensão social haviam provocado uma demanda escolar sem precedentes, obrigando políticos a repensarem a educação popular. No campo ideológico, o modelo doutrinário da Escola Nova serviria de inspiração a uma série de reformas de ensino em todo o país. Fernando de Azevedo, então diretor de Instrução do Distrito Federal (1927/31), acreditava que o problema da educação decorria fundamentalmente da formação do professorado. Partindo dessa idéia, transformou a antiga Escola Normal, que não passava de um “liceu para moças”, sem prédio próprio, em uma instituição

---

<sup>4</sup> A descentralização do ensino, aliás, já existia desde a promulgação do Ato Adicional (1834), cabendo à União a manutenção do ensino superior e dos demais níveis de ensino no Distrito Federal, enquanto as províncias ocupavam-se de suas escolas elementares e médias.

dotada de laboratório e salas apropriadas à pesquisa, devidamente articulada com a escola primária anexa, seu campo de experiência (Azevedo, 1929).

Durante a administração do prefeito Prado Júnior (1926-30) no Distrito Federal, foi construída a Nova Escola Normal, em uma grande área existente na Rua Mariz e Barros, Praça da Bandeira. O novo prédio, inaugurado em 1930, era imponente - três andares, com salas amplas e bem iluminadas - atendendo perfeitamente às aspirações dos *escolanovistas*, defensores de um novo projeto político-pedagógico para o país.

A partir de 1930, com o ingresso do Brasil na era do capitalismo industrial, aumentou consideravelmente o nível de aspirações por parte da população, principalmente nas áreas mais urbanizadas, provocando a expansão do sistema escolar. No bojo dessas mudanças, vimos surgir também o Movimento dos Pioneiros da Educação Nova, liderado por jovens intelectuais como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho, partidários do princípio de que “a educação é direito de todos e dever do Estado”.<sup>5</sup>

Anísio Teixeira, em especial, pensava em uma escola transformadora, capaz de mudar a ordem social, uma escola que pudesse dar a todos os indivíduos as mesmas oportunidades, preparando assim para o exercício consciente da democracia. Durante sua gestão como Diretor Geral do Departamento de Educação do Distrito Federal, função que exerceu de 1931 a 1935, obteve do prefeito Pedro Ernesto o decreto 3.810, de 19 de março de 1932, que transformou a antiga Escola Normal em **Instituto de Educação**, abrangendo todos os graus de ensino, desde o Pré-escolar até o Superior, tendo como objetivo prioritário a melhoria de qualidade na formação do magistério primário. Em 1935, o Instituto de Educação foi incorporado à Universidade do Distrito Federal, também criada por Anísio Teixeira, que foi seu primeiro reitor.

Com o advento do Estado Novo (1937-45) e a perseguição política a Anísio Teixeira são abandonados os planos de construção de setenta e quatro escolas experimentais no molde das Escolas Argentina, Estados Unidos, México e Guatemala, existentes até hoje. Foram também desarticulados a Biblioteca Central de Educação, o Instituto de Pesquisas e o Instituto de Educação, que Anísio implantou com o objetivo de formar o magistério primário em nível superior. Em 1938, durante a reorganização da Universidade do Distrito Federal, é retirado do **Instituto de Educação** o Curso de

---

<sup>5</sup> Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). Ver a respeito Xavier (2002)

Formação de Professores Secundários, agora anexado à Faculdade de Educação da universidade. O **Instituto de Educação** passou então a constituir-se dos cursos Ginásial, Normal, Grupo Escolar e Jardim de Infância, tendo sido, ao longo de várias décadas, o *locus* por excelência de formação de professores.

Da inauguração da antiga Escola Normal da Corte (5/4/1880) até hoje, portanto há 124 anos, o ISERJ através de muitas lutas e resistências, tem construído sua história na formação de professores das primeiras séries, marcando sua importância no cenário educacional de nosso Estado. Nestes 124 anos muitas mudanças ocorreram, não só na área educacional como na realidade do próprio país.

Através da Lei 5692/71, ficou estabelecida a profissionalização do ensino no segundo grau, passando o Curso Normal a denominar-se Curso de Formação de professores de 1a. a 4a. série do primeiro grau (CFP) e o magistério foi incorporado às demais habilitações oferecidas no segundo grau. Em consequência disso, perdeu sua especificidade, na medida em que se transformou em habilitação de 2º grau como qualquer outra. O curso assumiu caráter propedêutico, recebendo todo o impacto negativo sofrido pela política de profissionalização do 2º grau. Assim, seus currículos caíram no esquema do imediatismo, com a inevitável carga de superficialidade e compartimentação do saber. A promulgação dessa lei, como se sabe, coincidiu com a expansão da demanda por educação, em particular em nível superior, ligada às aspirações de ascensão social da classe média. Esses fatos refletiram na queda de procura pelo CFP, com evidente enfraquecimento dos critérios de seleção e da formação oferecida.

Nos últimos anos, os problemas em relação ao CFP têm-se agravado, apesar dos esforços empregados no sentido de preservar sua identidade. A identidade comprometida tem causas profundas ligadas a problemas estruturais da sociedade, da economia e da política brasileira. Mudanças são inevitáveis e vários estudos, a partir da década de oitenta, apontam para sua reestruturação.<sup>6</sup>

Tendo em vista a importância desta instituição no cenário educacional do país e as exigências contidas na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394 / 96), no que se refere à qualificação do magistério na área de Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, o Instituto de Educação do Rio de

---

<sup>6</sup> MEDIANO, Zélia et al. (1988) ; LELIS, Isabel (1989)



Janeiro passou a Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro, oferecendo, desde junho de 1999, o Curso Normal Superior.

Diante do histórico apresentado acima, afirma-se o lugar do ISERJ na história da formação de gerações de professores/as desde o século XIX até a atualidade. Alguns destes professorandos/as retornam ao Instituto como professores/as qualificando esta instituição não apenas como depositária de uma memória social “dinâmica e virtual”, como outras escolas que não de formação de professores, mas um permanente revisitar de “*regiões sociais do passado*” (Bosi, 1987), através sobretudo destes ex-alunos que passaram a trabalhar na escola onde estudaram, portanto, espaço privilegiado da memória docente e discente.

### **Propósitos e atividades desenvolvidas**

Dentre os objetivos que norteiam o PROMEMO / ISERJ, podemos destacar:

a) A reflexão, a partir de uma discussão teórico-metodológica sobre as categorias memória, história e geração com base nos trabalhos de Nora (1993), Le Goff (1996) e Sirinelli (1989), respectivamente.

b) A discussão das possibilidades de interpretação e construção da História através de diferentes tipos de fontes; com vistas à construção de um acervo com diferentes suportes de memória, a saber:

Textuais: documentação escolar (históricos escolares, fichas de avaliação do ano letivo dos alunos e diários de classe dos professores, entre outros) ; currículos e programas; atas de reuniões; circulares; jornais e periódicos;

Sonoros: discos, programas de rádio, entrevistas gravadas de antigas alunas

Iconográficos: desenhos, pinturas, fotografias;

Audiovisual: filmes, vídeos, DVDs

c) O desenvolvimento pelo corpo discente do Curso Normal Superior do ISERJ da experiência de construção e utilização de acervo como subsídio para a realização de projetos de pesquisa;

d) A divulgação do acervo a todos os segmentos e funcionários do ISERJ, bem como aos pesquisadores de outras instituições e à comunidade em geral.

Uma das formas utilizadas para alcançar os objetivos aos quais nos propusemos consistiu no oferecimento de duas disciplinas eletivas aos nossos alunos: **História e Memória: a metodologia da historia oral** e **História e Fotografia**. A primeira

propõe-se a discutir questões teóricas com relação à aproximação e distinção das categorias história e memória e situa a História oral no campo das metodologias capazes de fornecer subsídios necessários à reconstrução da identidade cultural (Ferreira e Amado, 1996; Finley, 1991; Le Goff, 1996, Le Goff e Nora, 1975). A segunda, apresenta e discute o uso da fotografia como objeto de pesquisa e como fonte para a construção da História (Mauad, 1996, Kossoy, 2001), visando não apenas explorar suas possibilidades didáticas, mas simultaneamente oferecer recursos para a construção do acervo fotográfico do nosso Espaço de Memória.

Partindo dessa fundamentação teórica, passamos a desenvolver as seguintes atividades: levantamento dos currículos do Curso de Formação de Professores do ISERJ, desde a sua criação, usando como referência teórica os trabalhos de Apple (1982, 1989) e Goodson (1997); pesquisas em revistas produzidas por professores (*Arquivos do Instituto de Educação*) e/ou alunos (*Instituto, Normalista, Estrela Azul, Tangará*), sobre artigos e fotos com a finalidade de compor nosso acervo ; gravação e transcrição de entrevistas com ex-alunas ; promoção de palestras com professores envolvidos em trabalhos sobre Núcleos de Memória, bem como visitas a estes espaços ; divulgação dos resultados da pesquisa através de um Fórum anual no qual participam representantes de todos os segmentos do ISERJ.

O material até agora levantado restringiu-se ao trabalho realizado na Biblioteca do ISERJ (Seção de Obras Raras) e no Arquivo Geral da instituição. Entretanto, outros acervos começam a ser investigados, como o do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea (CPDOC / FGV), onde se encontram a correspondência e a produção intelectual dos educadores ligados ao movimento de *renovação educacional*, além de uma coleção de imagens do Instituto de Educação (arquivo Lourenço Filho) ; o Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro (onde se encontra a coleção completa da legislação do Distrito Federal e do Boletim de Educação Pública) ; e a Biblioteca Nacional (seção de periódicos).

### **Os primeiros resultados**

Os frutos deste esforço começam a aparecer através dos Trabalhos de Conclusão de Curso de nossos alunos, alguns envolvidos no projeto desde o início ; outros utilizando-se dos conhecimentos obtidos nas disciplinas eletivas para construir sua monografia. No primeiro caso estão os trabalhos de Sheilah Sant'Iago Arruda sobre a

trajetória do professor Paschoal Lemme e Rossana Lourenço Ramos sobre o processo de proletarização do professor primário. No segundo caso, destacamos o TCC de Fabiana Dias sobre a história de vida de Mônica Astuto, portadora de necessidades especiais, ex-aluna do ISERJ e atualmente professora de Estudos específicos em Educação Especial do Curso Normal Superior.

*Paschoal Lemme e a experiência da educação de adultos na administração Pedro Ernesto (1931-1936)* de Sheilah Arruda procura recuperar um projeto de educação de adultos implementado no Rio de Janeiro, na década de 1930, pelo professor Paschoal Lemme, colaborador de Anísio Teixeira na Secretaria de Educação do então Distrito Federal. A importância deste trabalho deve-se à interlocução realizada entre dois projetos de pesquisa existentes no CNS: o Projeto Memória (PROMEMO) e o Projeto de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Ao analisar documentos oficiais localizados na Biblioteca do ISERJ e no Arquivo da Cidade, valeu-se de “conhecimentos adquiridos no Projeto Memória”, como ela mesmo declara, através de fontes documentais levantadas pelo grupo do qual participou. A partir do conceito de *campo político* (Bourdieu, 2000), o trabalho de Sheilah estabelece um paralelo entre os projetos de Paschoal Lemme no campo da educação de adultos e o de Anísio Teixeira, na área de formação de professores, ambos destruídos em consequência do confronto com o projeto educacional autoritário do governo Vargas.

Em *O processo de proletarização do professor primário através do olhar do Instituto de Educação do Rio de Janeiro*, Rossana Ramos procurou estudar como as mudanças ocorridas nas formas de acesso ao Curso Normal de nível médio e ao magistério público influenciaram no processo de proletarização dos professores primários do Rio de Janeiro durante as décadas de 1960/70. As fontes documentais (Legislação, Programas de Ensino) foram obtidas através de levantamentos realizados no Promemo e a metodologia utilizada - história oral – ancorou-se nos trabalhos de Joutard (2000), Levi (1996) e Bosi (1987). Para melhor apreender seu objeto de estudo, a autora entrevistou três professoras do atual CNS, ex-alunas da instituição nas décadas de 1950, 60 e 70. Através de memórias das depoentes, a autora aponta mudanças no perfil das normalistas, além das adaptações da estrutura curricular do curso de formação de professores do ISERJ face às novas diretrizes da política educacional nas referidas décadas.

Fabiana Consolação Dias realizou um estudo sobre Educação Especial e inclusão de pessoas portadoras de necessidades especiais nas escolas a partir da história

de vida da professora Mônica Astuto, professora de Educação Especial do CNS / ISERJ. Em *Caminhos e descaminhos da educação especial no Brasil*, Fabiana reconstrói os difíceis caminhos trilhados por Mônica, deficiente auditiva, e a luta travada para conseguir incluir-se em escolas e universidades como uma “pessoa comum”. A história de vida de sua professora foi o mote de que Fabiana se utilizou para falar das políticas públicas de educação especial no Brasil, partindo de um estudo da atual Constituição e de outros instrumentos legais como estatutos e declarações publicados posteriormente. Busca, ainda, referências nas três últimas LDBENS (lei 4024/61, lei 5692/71, lei 9394/96) e apoiando-se em Foucault (1996) define quem são os sujeitos incluídos e excluídos pela sociedade. Instrumentalizada com a metodologia da história oral (Joutard, 2000), Fabiana construiu o que Levi (1996) conceitua como “biografia no contexto”, conseguindo recortar com muita habilidade seu objeto de estudo, através de uma escuta atenta e sensível.

### **Considerações finais**

O PROMEMO / ISERJ traduz-se numa tentativa de impedir que o tempo ou a negligência das sucessivas administrações consigam destruir este espaço de memória cultural de formação docente. A elegância e imponência de sua arquitetura continuam povoando o imaginário de todos aqueles que por lá passaram ou gostariam de tê-lo feito. Nas representações sociais<sup>7</sup>, sobretudo das classes populares, o Instituto de Educação continua sendo um símbolo de “escola padrão”, apesar de não ter escapado, nas últimas décadas, às sucessivas crises que afetaram o ensino público, de maneira geral e o curso de formação de professores, em especial. Considerado por muitos uma instituição em decadência, insiste ainda na preservação de tradições e rituais, caracterizando-se como autêntico *lugar de memória* (Nora, 1993) em um país onde, há muito tempo, a educação já não é mais reconhecida como prioridade.

Porém, mais do que um espaço simbólico inspirador do imaginário coletivo, o prédio e as dependências do ISERJ constituem um arquivo fantástico, seja pelo seu belíssimo traçado, por suas esculturas; seja pelo acervo, que embora mal cuidado, ainda

---

<sup>7</sup> Adotamos a noção de *representação social* de Roger Chartier. O autor entende as representações sociais associadas às práticas culturais, ou seja, a leitura da realidade social em diferentes espaços e tempos. As representações referem-se a esquemas construídos, correspondentes aos interesses dos que os geram. Sendo assim, somos obrigados a estabelecer relações entre o que é dito ou pronunciado e o lugar social de quem o profere. CHARTIER, R. (1990).

nos surpreende pelo grande número de documentos textuais e fotográficos ou pela permanência de algumas tradições, ainda hoje cultivadas. Tudo isso sem falar nas “fontes vivas”, guardiãs fiéis de uma memória, que antes que se perca, precisa virar história.

## REFERÊNCIAS

- ARRUDA, Sheilah. *Paschoal Lemme e a experiência da educação de adultos na administração Pedro Ernesto (1931-36)*. Rio de Janeiro: CNS / ISERJ, 2003.
- APPLE, Michael. *Ideologia e currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1982
- \_\_\_\_\_. Currículo e poder . *Educação e Realidade*, 14 (2), p. 46-57, 1989
- AZEVEDO, Fernando de. *A Reforma de ensino no Distrito Federal: discursos e entrevistas*. São Paulo: Cia. melhoramentos, 1929.
- BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade. Lembrança de velhos*. 2. ed. São Paulo: TA Queiroz/USP, 1987.
- BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.
- CHARTIER, Roger. *A história cultural entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 1990.
- DIAS, Fabiana C. *Caminhos e descaminhos da Educação Especial no Brasil: a história de vida da professora Mônica Astuto*. Rio de Janeiro: CNS / ISERJ, 2004.
- FERREIRA, Marieta de Moraes, AMADO, Janaína (orgs). *Usos e abusos da História oral*. Rio de Janeiro: FGV, 1996.
- FINLEY, Moses. Mito, Memória e História. In: *Uso e abuso da História*. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1991.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- GOODSON, Ivor. *A construção social do currículo*. Lisboa: Educa, 1997.
- HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Vértice/ Ed. Revista dos Tribunais, 1990.
- JOUTARD, Phillippe. *História oral: desafios para o século XXI* . Rio de Janeiro: FIOCRUZ/ CPDOC, 2000.
- KOSSOY, Boris (2001) *Fotografia & História*. 2. ed. São Paulo: Ateliê editorial, 2001.
- LE GOFF, Jacques , NORA, Pierre. *História - novos problemas*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. Campinas, SP: Ed. Unicamp, 1996.

- LELIS, Isabel Alice. *A formação da professora primária: da denúncia ao anúncio*. São Paulo: Cortez, 1989
- LEVI, Giovanni. Usos da biografia In: FERREIRA, AMADO (orgs.). *Usos e abusos da história oral*. Rio de Janeiro: FGV, 1996.
- LOPES, Sonia de Castro (2000) *Instituto de Educação do Rio de Janeiro: lugar de memória do ensino no Brasil (1930-40)*. In: *Diálogos em formação*. Revista científica do CNS / ISERJ. Rio de Janeiro: Faetec, n. 1, p. 101-8, 2001.
- MAUAD, Ana Maria. “Através da imagem: fotografia e história - interfaces” in Tempo. Revista do Departamento de História da UFF, vol. 1 n. 2. p. 73-98, dez.1996.
- MEDIANO, Zélia et al. *Recriando a Escola Normal*. Relatório final de pesquisa com o apoio da FINEP, INEP, CNPQ. Rio de Janeiro: PUC/ RJ, 1988.
- NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na Primeira República*. São Paulo: Ed. Pedagógica e Universitária Ltda. e Ed. da USP, 1974
- NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares (Trad. Yara Aun Khoury) In *Revista do programa de estudos pós-graduados em História*. PUC/SP. Dez. 1993.
- RAMOS, Rossana. *O processo de proletarização do professor primário através do olhar do Instituto de Educação do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: CNS / ISERJ, 2003
- SIRINELLI, Jean-François. Geração e história política (Trad. Maria Carolina Granato) In: *Vingtième siècle: Revue d'Histoire*, n. 22, p. 67-80, abr. 1989.
- XAVIER, Libânia. *Para além do campo educacional: um estudo sobre o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

## O TRABALHO DE PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO

Marlene Terezinha Grendel\*

Este texto trata especificamente de questões inerentes ao ensino da disciplina de história. É, antes de tudo, uma exposição de subsídios para pensar *as condições em que acontece o conhecimento histórico na escola*, e como se tem trabalhado tal produção. Em segundo lugar, é abordado *o que é* que se quer ensinar e *para quê? Por que* se quer ensinar o trabalho de produção do conhecimento histórico? E, por fim, *como se trabalha para produzir conhecimento histórico?*

Cabe aqui esclarecer que se trata apenas de uma primeira reflexão provisória, que pode dar lugar ao início de investigações das problemáticas dessa disciplina escolar.

O conhecimento histórico escolar se efetiva quando o professor sabe por que quer ensinar tal conteúdo e é o conhecimento histórico já escolarizado que constitui, segundo CUESTA FERNANDEZ (1998), o “código disciplinar da História”, objeto desta comunicação. Saber em que condições acontece tal trabalho é base primordial quando se quer contribuir para a existência de indivíduos livres, autônomos e críticos. Trata-se primeiramente de entender os distintos aspectos da sociedade em que se vive, assim como a atuação dentro dela.

Apesar de soar estranho, é necessário que se diga: todos, indistintamente, têm dificuldade para compreender fenômenos sociais/culturais e pelos mais variados motivos. Percebe-se que raramente se analisam os fenômenos sociais para vê-los de uma perspectiva crítica e histórica. Se os alunos têm maiores dificuldades quanto a isso, por que os professores não teriam também muitas dificuldades para ajudar a melhorar tal compreensão? Não se tem clareza da relação do aluno e do professor com a cultura. O universo de produção intelectual da área pedagógica ainda carece de dados que subsidiem o trabalho dos professores no exercício do ensino da disciplina de história.

---

\* Professora de História do ensino fundamental da Prefeitura Municipal de Araucária, em 2000 concluiu sua dissertação de mestrado, intitulada *Recrutamento e seleção de professores de Filosofia para o Ensino Médio*: a prova de conhecimentos específicos do concurso público de provas e títulos realizado no Estado do Paraná, em 1991, junto ao Programa de História e Filosofia da Educação da PUC/São Paulo com apoio do CAPES. Instituição/formação: UFPR. E-mail: [grendeel@uol.com.br](mailto:grendeel@uol.com.br)

AISENBERG (1994) afirma que “em primeiro lugar, convém saber antes de tudo, qual a nossa concepção sobre como se constrói o conhecimento.” BARCA (2000) diz que “todo conhecimento se origina a partir de conhecimentos prévios e que devemos ter essa informação em conta se queremos produzir conhecimento.” Assim, conhecer é construir significados que cada sujeito pode dar a um objeto do conhecimento, dependendo das teorias e noções que tenha construído esse sujeito em seu desenvolvimento intelectual.

Os conteúdos prévios de história estão constituídos por um conjunto de teorias e noções sobre o mundo social, que os alunos construíram em sua própria história de interações sociais. Tais conteúdos prévios podem desempenhar papel fundamental para a construção do conhecimento. Não há produção de conhecimento se não existe interação com o objeto a conhecer. E ainda, sem novos conteúdos não há aprendizagem possível. Aliás, esta situação faz lembrar uma obra de Magritte: *A página em branco* (1967). Neste quadro, a lua ergue-se numa constelação impossível – está localizada em frente, e não atrás, das folhas. Uma sobreposição de conteúdos ou imagens, mas sem possibilidade de tornar real o conjunto. Este quadro parece ter sido uma homenagem a Mallarmé, que meditou sobre a impossibilidade de escrever numa página em branco. Se o aluno for entendido como uma tábula rasa, produz-se uma mentira, ou seja, um aluno, uma escola e um conhecimento, no mínimo, equivocados.



Como se aproximar dos conhecimentos prévios dos alunos? Basicamente, por meio de perguntas e de forma humilde, assemelhando-se com a maiêutica de Sócrates, que não quer nos ensinar um saber que não possuímos. Ajuda-nos tão somente a refletir, isto é, a tomar consciência dos nossos próprios conteúdos e dos problemas que eles colocam. Muitas vezes, ele se comparava à sua mãe, que era parteira. Dizia que nada ensinava, limitava-se a partejar os espíritos, ajudava a vir à luz o que já trazem em si mesmos. Tal deve ser a busca dos conhecimentos prévios. Sócrates, de fato, faz



perguntas e busca um conteúdo no interlocutor. E as perguntas feitas por ele levam este a descobrir as contradições de seus pensamentos e a ignorância de outros tantos aspectos.

O grupo de professores da rede pública municipal de Araucária no Paraná, do qual faço parte, por meio de contato com a Universidade Federal do Paraná, logrou acesso à experiência e à produção de BARCA (2000), intermediado pela acessoria de SCHMIDT (2004), professora desta universidade. Houve também a participação no Seminário: *Investigando o ensino de história*, promovido pela linha de Pesquisa Saberes, Cultura e Práticas Escolares, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR, orientado pela Dra. Isabel Barca, investigadora da Universidade do Minho, Portugal, com a qual a UFPR tem convênio para realização de projeto em conjunto e investigação sobre o ensino de história. Há que se lembrar que Portugal passou por reformas curriculares na área de educação, semelhantes às que ocorreram no Brasil. Este projeto de colaboração tem como título: *Recriando a história: a construção do método como elemento constitutivo do código disciplinar e as possibilidades da educação histórica*.

Conhecendo e compartilhando dessa teoria, e na tentativa de buscar caminhos que transformem a prática docente, o grupo de professores sistematizou, a partir de vários planos curriculares que já haviam sido implementados, um núcleo de temas que foram norteadores do trabalho com os conteúdos de história de 5.<sup>a</sup> a 8.<sup>a</sup> séries. São eles: CULTURA, TRABALHO, PODER e COTIDIANO. A partir deles, os conteúdos de cada série serão agrupados. Apresentam-se aqui, como exemplo, os conteúdos selecionados para a 7.<sup>a</sup> série, no 1.<sup>o</sup> bimestre:

- A Europa no final do século XIX – a Era Vitoriana, os Movimentos Pelos Direitos da Mulher, o Impressionismo;
- As Transformações Científicas do Século XVII – paralelo com a religião;
- A Revolução Inglesa;
- O Movimento Iluminista;
- A Consolidação dos Estados Nacionais Modernos;
- O Mundo do Trabalho e o Cotidiano dos Trabalhadores nas Colônias Americanas;
- A Revolução Francesa.

BARCA (2000) orienta para que se trabalhe com perguntas, para se aproximar de quais sejam os conhecimentos prévios dos alunos na área de história.

Inicialmente, o grupo de professores elaborou questões individualmente, porém sentindo dificuldades, resolveram fazer esse trabalho em grupo e com algumas discussões. Algumas das questões formuladas pelos professores, visando colher os conhecimentos prévios dos alunos da 7.<sup>a</sup> série, foram:

- O que é conhecimento?
- O que é poder?
- Ter conhecimento é ter poder? Justifique e dê exemplos;
- O que você entende por colônia?
- Quais os tipos de trabalho que a história apresenta?
- O que você entende por Estado;
- Qual a importância de um Estado para o povo?

Entre as respostas coletadas, fiz opção por apresentar aqui algumas delas:

*1- Para você, o que é conhecimento?*

- É saber de coisas que os outros não sabem, ou ainda saber muitas coisas (Cosme).
- É estar sabendo de tudo o que acontece pelo mundo afora e tudo sobre o que aconteceu no passado (Suellen).
- Eu acho que é quando a gente vai a um lugar que a gente nunca foi e também a gente quer conhecer outros lugares diferentes, eu acho que é isso (Daniele).

*2- Ter conhecimento é ter poder?*

- Conhecimento não é ter poder. Pois nós temos um pouco de conhecimento sobre português, matemática, história etc, mas nós não mandamos em ninguém (Suellen).
- Depende da ocasião, porque em uma publicidade o cara que tem conhecimento do assunto como o presidente, que tem conhecimento de coisas estragadas como a dívida do país, ele vai conseguir se eleger prometendo as coisas. Mas às vezes não, porque pessoas com estudo podem morar nesta rua (Gilberto).
- Não, pois quando você tem conhecimento sobre alguma coisa não quer dizer que você tem poder. Ex: eu tenho conhecimento com os meus pais mas não posso mandar neles (Daiane).
- Sim, porque para ter poder é preciso ter conhecimento. Por exemplo o professor tem o conhecimento de dar aula e também o poder de mandar nos alunos (Aline).

- Não, porque saber algo não é o mesmo que mandar, ter autoridade. Ex: eu tenho conhecimento da escola, porém não tenho poder sobre ela (Patrícia).

### 3- *O que é uma revolução?*

- Homens e soldados para defender o seu país ou uma batalha travada para manter a paz (Lucas).
- É tipo de uma greve, rebelião, pode ser uma revolução política, econômica ou social. Como vemos na televisão os professores de escolas estaduais fazendo greve. E greve eu acho que é uma revolução. E também revolução é o mesmo que guerra. E pode haver muita morte, muito sangue (Valesca).
- A revolução é como se fosse um tipo de rebelião entre dois lados. Um conflito que revolta as pessoas, causando mudanças, perturbando alguém, com motivos ou sem motivos. Eu não sei se é preciso fazer a revolução, mas quem sabe pôr a idéia para despertar as estruturas políticas ou então conceitos científicos (Camila).
- Uma revolução é o dia da mulher, o dia em que várias mulheres comemoram de maneiras diferentes: umas comemoram tristes, outras felizes, outras super alegres (Marines).
- Revolução foi o dia 11 de setembro que foi o atentado contra os Estados Unidos. Dois aviões de terroristas que bateram nas duas maiores torres dos Estados Unidos. O país ficou chocado (Marines).

### 4- *O que você entende por colônia?*

- Depende, têm a colônia que é um perfume, e a colônia que são pessoas ou insetos que agem em forma de sociedade (Daniele).
- Para mim colônia é um conjunto de pessoas da mesma raça, do mesmo país, cidade ou Estado que se unem formando uma vila ou no caso uma colônia, como aqui em Araucária existe a colônia de poloneses, em Thomás Coelho (Patrícia).

### 5- *Quais os tipos de trabalho que a história apresenta?*

- O trabalho na roça com o arado, com o dinheiro no mercantilismo (Luiz).

Cabe agora, como um segundo momento, definir as características do que são conhecimentos prévios, a partir das respostas e, com essa análise, dar uma direção do *para quê e por que produzir conhecimento histórico*. Os alunos não recebem passivamente as informações da escola e da sociedade sobre os aspectos culturais, sociais etc. Também não constroem sozinhos seus conhecimentos e sim a partir da interação com o mundo, com os meios de comunicação a que tem acesso e realizam

construções próprias e originais. Os significados não são aleatórios, possuem uma lógica, apesar de apresentarem lacunas e estas precisam ser trabalhadas. Neste momento se define *para que* trabalhar com produção de conhecimento histórico. Os conhecimentos prévios, em geral, se revelam inseguros, provisórios e, conforme a defesa de um dos alunos, esses conhecimentos correm o risco de serem questionados, causando a vergonha e receio de manifesta-lo para a turma.

Por não se lembrarem e por não terem como muito certas suas respostas, na apresentação do registro das mesmas, um deles chegou a argumentar que não se lembrava do que havia escrito, porque adquiriu, novos conhecimentos com o passar dos dias, o que foi apoiado pela turma de maneira unânime, “-É, todos nós adquirimos novos conhecimentos.”

Vê-se claramente que os conhecimentos prévios reivindicam acréscimo, precisam de contribuições de outras idéias, seja dos colegas, dos documentos, dos professores e livros. Ensinar, tendo em conta os conhecimentos prévios, é reconhecer-se como aquele que precisa aprender mais como professor, precisa tornar-se também aluno. Esta metodologia é, antes de tudo, um esforço de definição. O sentido é o de aprender sempre, cada vez mais.

Colocando-se como exemplo a primeira questão apresentada: os alunos partem de aspectos os mais diversos a respeito do que seja o conhecimento, procuram depreender o conceito de conhecer, a idéia geral que contém os seus caracteres constitutivos. Então, o conhecimento acontece para quem está a procura, para quem tem interesse “e aí vai pelo mundo afora,” como bem afirmou a aluna Suellen.

Porém, os alunos perguntam para o professor, qual é a sua resposta sobre o que seja o conhecimento. Desconfiam que o professor tenha uma solução fácil, definitiva. Pode-se dizer que se trata de uma confiança excessiva na sua figura e no seu poder.

Entretanto, esse método que prevê uma contraposição, não de opiniões distintas, mas de uma opinião e sua crítica, conserva pois, a idéia de que é preciso partir de uma hipótese primeira e depois ir melhorando à força das críticas que lhe fizerem. Assim, por meio de interrogações, faz com que a definição primeiramente dada vá passando por sucessivos aperfeiçoamentos, por extensões, por reduções, até ficar a mais exata possível sem chegar a ser perfeita. Tratando-se de produção de conhecimento, pode-se entender que o trabalho deve continuar perguntando e continuar encontrando dificuldades. As interrogações e mistérios não podem nunca acabar.

Pensando nos argumentos da questão 2 (- Ter conhecimento é ter poder?), e quando da intervenção, exposição das respostas e discussões sobre as mesmas, os alunos chegam à conclusão, por meio do debate, que o conhecimento já é um poder e por isso não há necessidade de mandar. Fortalecendo esta idéia, ainda, argumentam com as seguintes perguntas: “- Será que um rei que tem poder, tem conhecimento?” e “- Alguém que vira rei é porque tem conhecimento?” Lembram, então, a questão do poder vitalício, do poder hereditário... prolongando-se a discussão e a pesquisa.

As questões que envolveram os temas: Revolução, Colônia e Trabalho tiveram maiores problemas de compreensão teórica, entendimento histórico, vocabular, equívocos e conceitos anacrônicos. Revelou-se a falta de uma teoria que explique a diferença entre os vários períodos históricos, assim como a diferenciação entre cada um deles e a atualidade. O ensino de história deve ajudar os alunos a construir progressivamente essas noções, com novas abordagens para que cheguem a um conhecimento mais sólido dos conteúdos e mais objetivo. É interessante perceber que as dificuldades existem para todos, inclusive para os professores que muitas vezes não se dão conta das dificuldades possíveis para o trabalho de produção do conhecimento.

Há muitas distorções de compreensão das sociedades do passado. Os alunos atribuem significados, muitas vezes, que não são da nossa realidade e somente com o esforço do debate e da análise é possível chegar a algum esclarecimento.





1

*Argumentos utilizados por alunos para declarar a pertinência da história:*

- Nós é que construímos a história, e lá nos anos 3000, eles vão falar da história, talvez, lembrando das grandes descobertas de 2004.
- A história é o conhecimento do presente, porém, se não fosse o passado, eu não poderia estar escrevendo nesse papel, pois, o lápis não iria existir.
- A história faz parte do presente e continua fazendo, pois a gente não sabe o que acontecerá no futuro, por isso estudamos o passado para que a história seja atualizada.
- Nossos avós e pais contam seu passado e eles não falam, vou contar um acontecimento, mas sim, vou contar a minha história. Então história é um acontecimento atual.

O trabalho com documentos e eventualmente com textos escolhidos pelos alunos é o próprio trabalho de informação e produção de conhecimento. Isto configura fundamentalmente o processo de aprendizagem. Recuperar as idéias formuladas anteriormente pode servir para que os alunos tomem consciência de suas contradições e de suas aprendizagens.

A aprendizagem acontece quando se busca, se transmite e se ganha informações. Os conhecimentos prévios jamais podem sumir, pois são a condição para que se assimilem novos conteúdos. Esta atividade de trabalho com perguntas, com documentos é absolutamente necessária para que os alunos apropriem-se dos novos conteúdos. Nesse sentido, os conteúdos escolares podem apresentar-se como contra argumentações, que irão ajudar no processo de reconstrução e na mudança das noções culturais /sociais.

<sup>1</sup> Quino. *Toda a Mafalda*; (tradutores: Andréa Stahel M. da Silva... et. al) São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 153.

Trabalhar a produção de conhecimento supõe perceber nos alunos sujeitos protagonistas de seu processo de aprendizagem, com capacidade de construir e de transformar. Não é somente o professor o depositário de autoridade e saber. É preciso gostar da aula e de seus alunos.

Esta reflexão foi mera aproximação das características do trabalho de produção do conhecimento histórico. Há necessidade de pesquisar o processo de reconstrução do conteúdo, as respectivas condições instrucionais e as interações sociais que supõem a aprendizagem escolar. É preciso reconhecer que carecemos de conceitos vinculados a conteúdos escolares no campo do conhecimento social. É necessário também desenvolver um programa de investigação, cujo objeto seja o processo de reconstrução do conteúdo e das condições instrucionais.

## REFERÊNCIAS

- AISENBERG, B. In.: ALDEROQUI, (Org.). *Didáctica de las ciencias sociales: aportes e reflexiones*. Buenos Aires: Paidós, 1994.
- ARAUCÁRIA. Prefeitura Municipal. *Plano curricular de história*, 1992.
- ARAUCÁRIA. Prefeitura Municipal. *Diretrizes curriculares: texto preliminar de história*, 1996.
- BARCA, I. *O pensamento histórico dos jovens: idéias dos adolescentes acerca da provisoriedade da explicação histórica*. Braga (PT): Universidade de Minho, 2000.
- CUESTA FERNANDEZ, R. *Sociogénesis de uma disciplina escolar: la história*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor, 1998.
- PAQUET, Marcel. *Magritte*. Tradução: Lucília Felipe, Lisboa. Hohenzollernring: Taschen, 2000.
- QUINO. *Toda a Mafalda*; Tradutores: Andréa Stadelhel M. da Silva et.al. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- SCHMIDT, M. A. Jovens brasileiros e europeus: identidade, cultura e ensino de história. *Perspectiva*. Florianópolis, v. 20, n. especial, jul./dez., 2004.
- SCHMIDT, M. A. A formação do professor de história e o cotidiano da sala de aula. In.: BITENCURT, C. (Org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2002.





# **FOTOGRAFIA E HISTÓRIA:**

## ***Contribuições para a construção do saber escolar***

Fábio Vieira Guerra e Tatiana da Silva Bulhões

***RIO DE JANEIRO***

*Junho de 2004*

### **Introdução**

A proposta de trabalhar com fontes imagéticas não é recente. Desde o século XIX, Burkhardt, entre outros historicistas alemães, defendiam que as imagens eram fontes passíveis de análise, por serem produções humanas, marcas da criatividade humana e indícios de uma época específica. Entretanto, a historiografia vigente neste período, cuja máxima era “a história se faz com textos”, não permite a expansão da análise imagética pelos historiadores.

Com as gerações dos *Annales*, no início do século XX, a noção de documento histórico se amplia e o uso de imagens por parte do historiador pode se consolidar. A interdisciplinaridade pregada pelos fundadores dos *Annales*, Marc Bloch e Lucien Febvre, contribuiu bastante para os historiadores construírem um instrumental teórico e metodológico para a análise imagética inspirado nas demais disciplinas das ciências humanas, como a antropologia, a sociologia, a semiologia e a psicologia social.

A análise da documentação fotográfica pelo historiador se consolida também nesse momento de ampliação e diversificação das fontes utilizadas pela história. Como objeto de conhecimento científico e acadêmico a fotografia tem solidificado seus pilares, mas, e como objeto de construção do conhecimento escolar? Quais contribuições esse tipo de fonte histórica pode dar para a construção desse conhecimento?

A proposta de Circe Bittencourt, ao analisar o papel que as imagens têm desempenhado nos livros didáticos<sup>1</sup>, é interessante para o entendimento do que nós propomos neste trabalho como uma atividade em sala de aula utilizando imagens. Ela propõe a análise imagética - entendida como uma produção ideológica, que segue o projeto de algum grupo ou parcela da sociedade -, como recurso didático do professor e uma forma de facilitar a tarefa do professor de constituir um leitor autônomo e crítico da história. Baseada em autores como Miriam M. Leite e Boris Kossoy, ela sugere uma *leitura interna e externa* da fotografia pelo aluno, a primeira possibilita especificar o conteúdo da imagem: personagens, vestimentas, posturas, espaços, e a segunda possibilita a identificação de quem produziu aquela imagem, para quem e para que ela foi produzida e quando ela foi produzida.

Além dessas orientações metodológicas de Bittencourt, que significam a tentativa da autora de “transpor didaticamente”<sup>2</sup> o estudo histórico acadêmico da fotografia para a sala de aula, nós incluiremos o uso dos conceitos de *memória* e *representação*, que seriam explicados de forma simples e inteligível aos alunos, para auxiliar na leitura das imagens e na construção de conhecimento sobre os eventos históricos retratados na imagem.

Entendemos representação à luz da psicologia social e da semiótica, como sendo, em linhas gerais, segundo o semiólogo Martine Joly, “a percepção de um objeto como signo do mesmo, como algo que existe para significar ou designar o objeto” e conforme afirma o psicólogo Pascal Moliner “corresponde a um conjunto de crenças, opiniões, comportamentos referentes a esse objeto”. A representação também é vista aqui como forma de poder, através da “educação do olhar”, da imposição de uma visão de mundo aos receptores da fotografia. Esse conceito nos ajuda a orientar o aluno sobre os múltiplos significados que estão por trás da presença de certos objetos e pessoas na imagem.

Quanto ao conceito de memória, interessa neste trabalho o entendimento da fotografia como “monumento que traduz valores, idéias, tradições e comportamentos que contribuem para a formação da identidade coletiva”<sup>3</sup>, e também a compreensão de que a construção da

---

<sup>1</sup> BITTENCOURT, Circe. “Livros didáticos entre textos e imagens”. In: *O Saber histórico na sala de aula*. Editora Contexto.

<sup>2</sup> Transposição didática é entendida nesse trabalho como “trabalho de transformação de um objeto de saber a ensinar em um objeto de ensino”, tal como Alice Ribeiro Casimiro Lopes propõe.

<sup>3</sup> MAUAD, Ana M. “Resgate de Memórias”. In: CASTRO, Hebe M. Mattos e SCHNOOR, Eduardo. *Uma janela para o oitocentos*. Rio de Janeiro: Top Books, 1995.

memória, seja ela coletiva ou individual, faz parte de um projeto que está sendo reelaborado permanentemente, de acordo com as circunstâncias históricas, e nas sociedades modernas tem o significado crucial de construção de uma trajetória de vida para ser lembrada futuramente, a noção de biografia se torna importante socialmente<sup>4</sup>. O conceito de memória será muito útil para auxiliar no entendimento do aluno que a fotografia, como mecanismo de memória, segue o projeto de um grupo ou de um indivíduo de perpetuar sua história, da maneira que estes quiserem.

Após essa explicação sintética dos conceitos chave para este projeto, vamos partir para a proposta de trabalho com os alunos, utilizando como fonte a fotografia, que estamos propondo. Nós dividiremos esse trabalho em duas partes, e em ambas o eixo central da análise imagética é a representação dos excluídos da sociedade brasileira e como sua memória foi e pode ser construída:

**1ª Parte** - Análise das representações da comunidade de Canudos e seus habitantes, como também as dos soldados que destruíram Canudos na quarta expedição em 1897, utilizando as fotografias do fotógrafo contratado pelo Exército Flávio de Barros. Nesta parte os alunos - Depois que o conteúdo sobre Movimentos sociais rurais na primeira república tiver sido dado a eles pelo professor – irão identificar o olhar excludente do exército sobre Canudos e a construção da memória dos vencedores a partir da análise imagética. Os alunos vão observar e analisar fontes que apontam para a forma que um grupo olha o outro e como este grupo abre mão do exercício da alteridade<sup>5</sup>. Além disso, buscamos problematizar com os alunos, através da fotografia, a existência de Canudos como uma forma de resistência de uma população à margem do projeto de construção de nação brasileira no final do século XIX. Para ajudar no entendimento do que propomos nessa parte do projeto, descreveremos e analisaremos o relato da experiência vivenciada durante a prática de ensino de Tatiana Bulhões durante o exercício de análise de algumas fotos de Flávio de Barros feito com uma turma da 8ª série do Colégio de Aplicação da UFRJ mais adiante.

---

<sup>4</sup> Mais informações sobre o entendimento da memória como projeto ver: **VELHO**, Gilberto. Memória, identidade e projeto. Uma visão antropológica. Revista TB, (95):119/126, out-dez.1998

<sup>5</sup> Consideramos *alteridade* como o esforço de entendimento do outro como sujeito e portador de direitos e desejos, não como “raça inferior” ou como marionete.

**2ª Parte** - Nesta parte do projeto os alunos estarão no papel de construtores da memória de marginalizados da sociedade brasileira. Agora eles vão exercitar e problematizar seu olhar sobre o “outro”, sua alteridade. Para isso será empregado um estudo da representação dos habitantes da cidade do Rio de Janeiro considerados à margem da sociedade nos nossos dias. Os alunos deverão ser divididos em regiões geográficas da cidade, com o trabalho de tirarem fotografias sobre esses habitantes. Ao mesmo tempo, os alunos irão buscar em jornais, fotos desses mesmos “marginalizados” da sociedade, e a partir de então, realizar uma comparação entre as fotos tiradas por eles e as fotos vinculadas na mídia, apontando suas semelhanças e suas diferenças. O foco do trabalho muda do sertão da Bahia para a cidade do Rio - para uma realidade mais próxima a eles -, mas se mantém como eixo central da análise as imagens dos “marginalizados” brasileiros.

Nós justificamos a validade deste projeto pela defesa da utilização da fotografia como fonte de construção do conhecimento histórico escolar e não como mera “ilustração de algo que aconteceu”. Além disso, na nossa sociedade imagens são vinculadas a todo momento pela mídia, faz-se urgente que a escola contribua para a reflexão e problematização das imagens que chegam aos alunos. O conhecimento das imagens que em momentos longínquos da história chegaram aos olhos e as mentes das pessoas pelos alunos também contribuem para aguçar o senso crítico na leitura das imagens atuais.

### **Primeira Parte –A construção da memória de Canudos pelos militares: “Uma experiência em sala de aula”**

Nesta parte do projeto estaremos relatando, de forma breve, a maneira pela qual foi desenvolvida em sala de aula a primeira etapa de nosso projeto, que se consistiu em um trabalho realizado com uma turma de 8º série do Colégio de Aplicação da UFRJ.

#### **A Aula**

Ao iniciar sua aula a licencianda Tatiana buscou construir com os alunos os conceitos de *Representação e Memória*, conceitos estes indispensáveis para o trabalho de análise de material imagético.

O uso de exemplos do cotidiano dos alunos, como a lembrança guardada de uma festa de quinze anos ou o costume das famílias em registrar seus momentos mais

importantes de suas vidas, facilitou a transposição didática dos conceitos reconhecidos pela historiografia.

A partir daí estabeleceu-se os dois conceitos que foram colocados no quadro para uma melhor apropriação da turma, da seguinte forma:

**Conceitos chave:**

**REPRESENTAÇÃO – significado que está por trás da presença de objetos e pessoas em uma imagem.**

**MEMÓRIA – projeto de um grupo social de construir uma realidade sobre o que aconteceu com eles em certo tempo e espaço para o futuro, através de documentos escritos ou imagéticos.**

A seguir, a licencianda pediu que a turma se dividisse em grupos de cinco alunos e aproveitou para fazer a apresentação do fotógrafo Flávio de Barros que em 1897 produziu o material fotográfico sobre Canudos. Neste ponto chamou a atenção para o significado e importância que a fotografia desempenhava no final do século XIX.

O próximo passo foi a distribuição de três pranchas fotográficas para cada grupo. Todos os grupos receberam fotos (legendadas) que retratavam diversas forças militares da República, e uma de um tema diferente feitas por Flávio de Barros, e ainda duas perguntas relacionadas às imagens. A divisão foi feita da seguinte maneira, e com os seguintes objetivos:<sup>6</sup>

**Primeiro Grupo:**

**Fotos:** 1.Sepultura do Capitão Antônio Manuel morto em combate.

2.Cadáver de Antônio Conselheiro

3.foto da Brigada Policial do Amazonas

**Foram feitas as seguintes perguntas:**

- Que memória o fotógrafo quis construir para o que aconteceu em Canudos, a dos vencidos ou a dos vencedores? Por quê?

---

<sup>6</sup> No material entregue aos alunos não constavam os objetivos, estes foram formulados no sentido de avaliar a capacidade de apreensão e interpretação das imagens pelos alunos.

- O que está sendo representado na foto de Antônio conselheiro morto? É igual à representação presente na foto do enterro do capitão Antônio Manuel morto?

**Objetivos:**

A partir da foto de soldados do Amazonas posando para o fotógrafo, buscou-se que os alunos identificassem a intenção da representação da vitória e da superioridade militar através da “lente” do fotógrafo, e ainda o desejo de construção de uma memória favorável aos militares. Na comparação entre as fotos do enterro do capitão e do cadáver de Antônio Conselheiro estendido no chão, buscava-se que os alunos estabelecessem um contraponto entre o enterro com glórias do Capitão “defensor da República” (segundo o discurso da época), e o abandono do corpo do Conselheiro, do beato que se “revoltou contra a República”, ou seja, mostrar a eles como a memória construída através dessa foto é a do herói militar e do vilão sertanejo.

**Segundo Grupo:**

**Fotos:** 1. Ruínas da Igreja do Bom Jesus

2. Pelotão do quarto Batalhão da Infantaria

3. Presença da Polícia baiana em Canudos

**Foram feitas as seguintes perguntas:**

- Que memória o fotógrafo quis construir para o que aconteceu em Canudos, a dos vencidos ou a dos vencedores? Por quê?

- O que a foto da Igreja construída pelos Canudenses em Belo Monte completamente destruída representa? Há alguma religião sendo contestada nesta foto?

**Objetivos:**

Com as fotos de militares e policiais baianos posando para o fotógrafo, buscou-se que os alunos identificassem o objetivo militar na construção de uma memória favorável a estes. A partir da análise da foto da Igreja Canudense, completamente destruída, focalizada pelo fotógrafo, procurou-se a identificação da representação de uma “religião”, ou de um modo de vivenciar o catolicismo que entrava em desacordo com o reconhecido pela Igreja católica reconhecida pelo Estado republicano.

**Terceiro Grupo:**

**Fotos:** 1.Rendição dos Conselheiristas

2.Presença da Polícia Militar do Pará

3.Jagunça ferida sendo tratada pelo Corpo Sanitário

**Foram feitas as seguintes perguntas:**

- Que memória o fotógrafo quis construir para o que aconteceu em Canudos, a dos vencidos ou a dos vencedores? Por quê?

- Que significado tem para mulheres e crianças que foram poupadas pelos soldados na fotografia? Por que não há homens nessa fotografia?

**Objetivos:**

A análise da foto que retrata a polícia militar do Pará, posando para o fotógrafo, novamente, buscou favorecer a identificação, pelos alunos, da intenção de construção de uma memória militar que lhes fosse favorável. As fotos da “jagunça” ferida sendo tratada pelos militares e das mulheres e crianças poupadas pela “chacina” militar tinham por objetivo facilitar aos alunos a identificação da representação de um exército piedoso, que poupa mulheres e crianças, e denunciar a realidade do extermínio dos homens de Canudos, tanto dos que se entregaram como dos que resistiram.

**Quarto Grupo:**

**Fotos:** 1.Refeição de oficiais do Vigésimo Nono Batalhão

2. Refeição dos soldados

3.Casas de Canudenses

**Foram feitas as seguintes perguntas:**

- Que memória o fotógrafo quis construir para o que aconteceu em Canudos, a dos vencidos ou a dos vencedores? Por quê?

- Quais objetos nas fotos nos mostram a oposição: litoral civilizado X sertão atrasado? Por quê?

**Objetivos:**

Nas fotos dos militares posando para o fotógrafo em sua refeição vê-se seus equipamentos e sua boa preparação para as dificuldades de estar num território estranho a eles. A partir desta imagem buscou-se que os alunos identificassem, não só o objetivo militar na construção de uma memória favorável, mas também a representação de

superioridade dos soldados representantes do litoral desenvolvido e republicano em contraponto ao sertão atrasado e anti-republicano representado da foto da humilde cabana de um canudense.

### **Quinto Grupo:**

**Fotos:** 1. Vigésimo Nono Batalhão de Infantaria  
2. Missa com a presença do Ministro de Guerra  
3. Major Frederico Lisboa de Maria

### **Foram feitas as seguintes perguntas:**

- Que memória o fotógrafo quis construir para o que aconteceu em Canudos, a dos vencidos ou a dos vencedores? Por quê?
- O que a foto da missa feita para os soldados antes deles irem para o combate representa? Contra qual religião a religião católica republicana se contrapõe?

### **Objetivos:**

Novamente as fotos onde militares posam para o fotógrafo aparecem para dar subsídios ao grupo na identificação da memória favorável aos militares que foi construída. Com a foto da missa rezada antes de começarem as batalhas procurou-se a identificação da representação do propósito também religioso dos militares republicanos, no combate a Canudos que representava naquele momento uma vivência cristã alternativa à Igreja católica vinculada aos vencedores. É importante ainda destacar a importância dos movimentos messiânicos como alternativa de espiritualidade vivida por grupos que não encontram expressão política e econômica.

### **Breves conclusões, análises e autocríticas:**

Durante a realização da atividade, enquanto os alunos observavam as fotografias, a licencianda percorreu todos os grupos chamando a atenção para algumas características que apareciam nas fotografias, como por exemplo: pessoas, objetos e lugares para os quais os alunos deviam estar atentos.

Apesar de no início os grupos ficarem um pouco agitados, no momento em que lhes foi avisado que deveriam escolher um relator para apresentar as conclusões os grupos passaram desenvolver a atividade e discutirem os aspectos mais importantes das fotos.



As apresentações dos grupos evidenciaram o valor da atividade, na medida em que os objetivos propostos foram satisfatoriamente alcançados.

Os alunos conseguiram perceber o esforço de construção de memória favorável dos militares, e sua superioridade tecnológica em relação aos habitantes de Canudos. Contudo, é necessário destacar que para eles, os militares e seus armamentos também pareciam muito “atrasados”. Foi necessário que a licencianda chamasse a atenção para a distância que nos separa daquele momento, nos leva a compararmos, muitas vezes o passado com o presente.

Outro ponto que vale a pena destacar foi a análise do grupo que recebeu a foto dos sobreviventes “poupados” de Canudos. Eles conseguiram perceber que quase todos os retratados eram negros e pareciam muito magros. Esta observação abriu espaço para uma discussão dos excluídos e marginalizados, daquele contexto e ainda nos dias de hoje, que em sua maioria é negra e de origem nordestina.

O grupo que recebeu a foto que retratava a foto da missa rezada antes da batalha, comparou a religiosidade dos canudenses como um tipo de fanatismo, o que de alguma forma pode ser percebido como uma forma de preconceito. Para se desconstruir esta visão foi necessário refletir com os alunos como este tipo de espiritualidade conhecida como messiânica foi vivida em vários contextos históricos diferentes por grupos que não encontram expressão política e econômica.

Ao pensarmos sobre a atividade refletimos que talvez ela seria mais bem desenvolvida em duas aulas e não em uma, pois assim teríamos tempo de darmos mais subsídios para os alunos com relação ao movimento trabalhado.

Ao finalizarmos nossa reflexão, é necessário termos clareza que os resultados obtidos são peculiares a este momento e a essa turma em especial. Na elaboração e execução de um projeto que vise o uso de imagens (fotografias) em sala de aula é indispensável que o professor conheça as dificuldades e potencialidades da sua turma para que a atividade possa ser bem sucedida.

## **Segunda Parte – A imagem do excluído na cidade do Rio de Janeiro no alvorecer do século XXI**

Nesta parte será exposta a idéia de proposta de pesquisa aos alunos com o aproveitamento da experiência desenvolvida no trabalho sobre a Guerra de Canudos descrita anteriormente.

### **A AULA**

Inicialmente, será explicado aos alunos que agora eles serão os fotógrafos, deste modo, responsáveis por construir a memória de um grupo marginalizado brasileiro. A orientação dada a eles é que terão um “olhar” sobre esse grupo diferente do fotógrafo Flávio de Barros, no sentido de mostrar através da fotografia o ambiente de vivência e relacionamentos sociais dos marginalizados sociais e dando espaço de expressão a esse grupo. Os alunos vão utilizar o recurso de uma máquina fotográfica e serão designados a fotografar quem eles julgariam serem os marginalizados em diversas áreas da cidade do Rio de Janeiro. Além da utilização dos conceitos aprendidos no trabalho anterior, como *Representação* e *Memória*, se faz necessária a discussão com os alunos acerca do conceito de *Marginalizado*.

### **Conceito chave:**

**MARGINALIZADO - É alguém que está à margem das principais relações de poder, porém ele está inserido em outras relações, sociais e afetivas, e este faz com que elas sejam centrais nas suas vidas.**

Tendo realizado esta introdução com os alunos, a proposta consiste em dividir a turma em grupos de cinco alunos, aproveitando a mesma divisão realizada no trabalho anterior. Logo depois, eles serão distribuídos entre as regiões da cidade para a realização da pesquisa de campo, a saber:

- Zona Norte: Bairro da Tijuca;
- Zona Sul: Bairros da Orla Marítima;
- Zona Oeste: Bairros de Bangu e Realengo;
- Centro da Cidade;
- Bairro da Ilha do Governador.

Os grupos participarão de um sorteio para saber a que área será designado a pesquisar. Assim distribuídos, cada grupo irá a sua região de pesquisa com o objetivo de

tirar pelo menos cinco fotografias de indivíduos nas ruas da cidade que eles considerassem enquadrado dentro do conceito destacado. As visitas às regiões serão feitas com a presença do professor, transportados pelo ônibus escolar.

Essas fotografias podem ser sob qualquer situação envolvida, ou seja, devem ser tiradas mediante o ambiente envolvido, com a paisagem e habitações a sua volta; podem ser em cima de relações humanas, seja entre eles próprios, ou com outros habitantes da cidade.

### **Primeiro Grupo:**

**Local de observação:** Zona Norte (Região da Tijuca)

**Foram feitas as seguintes perguntas:**

- No trabalho anterior, foi interpretada a visão dos “vencedores”, agora esta etapa tratará da leitura das fotografias na visão dos “vencidos”. Qual a interpretação do grupo sobre as fotografias que foram trabalhadas?
- Qual ou quais os grupos que poderiam ser considerados como marginalizados?

**Objetivos:**

Considerando áreas como a Praça Saens Peña, onde concentra-se tanto residências, quanto lojas e consultórios médicos, existe uma boa quantidade de indivíduos considerados a margem da sociedade. Procura-se que os alunos identifiquem os grupos considerados por eles como “marginalizados”, onde tanto mendigos quanto camelôs estão por nesta área. Verificar como os excluídos do sistema se portam em um bairro de classe média.

### **Segundo Grupo:**

**Local de Pesquisa:** Zona Sul (Bairros da Orla Marítima)

- No trabalho anterior, foi interpretada a visão dos “vencedores”, agora esta etapa tratará da leitura das fotografias na visão dos “vencidos”. Qual a interpretação do grupo sobre as fotografias que foram trabalhadas?
- De que maneira ocorrem as relações humanas entre esses “marginalizados” e a população local?

**Objetivos:**

Focalizado em uma área da população com um alto poder aquisitivo, espera-se que os alunos sejam capazes de captar como essas relações de “extremos” ocorre na área

referida. Além disso, por se tratar de uma região de alta atratividade turística, também espera-se que os alunos identifiquem essas relações humanas.

### **Terceiro Grupo:**

**Local da Pesquisa:** Zona Oeste (Bairros de Bangu e Realengo)

- No trabalho anterior, foi interpretada a visão dos “vencedores”, agora esta etapa tratará da leitura das fotografias na visão dos “vencidos”. Qual a interpretação do grupo sobre as fotografias que foram trabalhadas?
- De que maneira ocorrem as relações humanas entre esses “marginalizados” e a população local? Considerando esta região como de uma população de baixa renda, como se dão as relações humanas?

### **Objetivos:**

Espera-se que o grupo consiga identificar os elementos que compõe esta área da cidade. A partir da análise das fotos, busca-se que os alunos construam uma visão da interação entre os dois grupos humanos observando que ocorre o oposto da proposta do grupo anterior, já que trata-se de uma região mais carente da cidade.

### **Quarto Grupo:**

**Local da Pesquisa:** Centro da Cidade

- No trabalho anterior, foi interpretada a visão dos “vencedores”, agora esta etapa tratará da leitura das fotografias na visão dos “vencidos”. Qual a interpretação do grupo sobre as fotografias que foram trabalhadas?
- Como um ambiente movimentado como o do centro implica no comportamento dos marginalizados?

### **Objetivos:**

Nessas fotos, espera-se que o aluno seja capaz de relacionar como um ambiente não-residencial como o Centro da cidade influencia nos indivíduos excluídos, haja vista que se trata de um ambiente quase todo marcado pelo comércio em suas ruas. Sendo durante a semana de muita correria e de relações humanas mais escassas que as demais áreas da cidade.

**Quinto Grupo:**

**Local da Pesquisa:** Ilha do Governador

- No trabalho anterior, foi interpretada a visão dos “vencedores”, agora esta etapa tratará da leitura das fotografias na visão dos “vencidos”. Qual a interpretação do grupo sobre as fotografias que foram trabalhadas?
- Como o grupo visualiza os marginalizados em um ambiente com mistura de populações de alta e de baixa renda?

**Objetivos:**

Com essas fotografias, espera-se que o grupo possa desenvolver uma interligação entre as demais áreas da cidade trabalhadas, já que a região em questão funcionaria como uma síntese do trabalho aplicado.

Após cada grupo apresentar aos outros as suas fotos e discutir sobre elas, com o auxílio do professor, os alunos irão procurar em jornais, fotos a respeito dos marginalizados fotografados por eles. Com isso, eles tratarão de realizar uma comparação entre as fotografias tiradas pelos grupos e as fotografias dos jornais, com o intuito de apontar as semelhanças e diferenças no olhar sobre aqueles cariocas. Partindo do princípio de representação, os alunos deverão ser capazes de identificar os significados construídos por eles em cada fotografia e os significados vinculados pela mídia, apontando características nas fotografias jornalísticas que se aproximem ou se afastem do olhar dos alunos, que como já foi dito, buscaram retratar o espaço de vivência e sobrevivência dos marginalizados cariocas, construindo sua memória de forma expressiva e denunciadora de sua exclusão da sociedade brasileira do século XXI.

Ao final do trabalho, os grupos irão selecionar as melhores fotos e redigir textos contendo os objetivos por trás da produção daquelas fotos, valendo-se dos conceitos-chave aprendidos ao longo do desenvolvimento do trabalho, para a confecção de um álbum.

## Cronograma

<b>Etapas/Semanas</b>	<b>1ªsemana</b>	<b>2ªsemana</b>	<b>3ªsemana</b>	<b>4ªsemana</b>	<b>5ªsemana</b>	<b>6ªsemana</b>	<b>7ªsemana</b>	<b>8ªsemana</b>
Aula introdutória aos Movimentos sociais da 1ª República.	X							
Trabalho em grupo com as fotos de Canudos.	X	X						
Aula preparatória para a pesquisa de campo dos alunos nos bairros do Rio.			X					
Ida com o 1º grupo de alunos aos bairros.			X					
Ida com o 2º grupo de alunos aos bairros.				X				
Intervalo para os grupos revelarem as fotos e organizarem as apresentações					X			
Apresentação e debate das fotos feitas pelos grupos						X	X	
Seleção feita pela turma das melhores fotos para confecção do álbum.								X

## **Bibliografia:**

- BITTENCOURT**, Circe. “Livros didáticos entre textos e imagens”. In: *O Saber histórico na sala de aula*. Editora Contexto.
- CARDOSO**, Ciro Flamarion. “Introdução: uma opinião sobre as representações sociais”. In: Ciro Flamarion Cardoso, Jurandir Malerba (orgs). *Representações: Contribuição a um debate transdisciplinar*, Campinas, SP: Papirus, 2000.
- CIAVATTA**, Maria. *O mundo do trabalho em imagens: a fotografia como fonte histórica*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- DAVIS**, Natalie Zemon. *Nas margens*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002
- DUBOIS**, Philippe. *O ato fotográfico*. Campinas, São Paulo: Papirus, 1994
- FREUND**, Gisèle. *Fotografia e Sociedade*. Lisboa, Editora Veja, s/d.
- HERMANN**, Jaqueline. *Histórias de Canudos. O embate entre o litoral e o sertão no século XIX*. Dissertação de Mestrado, Niterói, UFF, 1990
- JOLY**, Martine. *Introdução à análise da imagem*, Campinas, SP: Papirus, 1996
- LOPES**, Alice Ribeiro Casimiro. “Questões para um debate sobre o conhecimento escolar”. In: *Ensino de História. Revista do Laboratório de Ensino de História da UFF*, vol.3, out.1999, Niterói,UFF
- MAUAD**, Ana Maria. “Através da imagem: Fotografia e História, interfaces”. In: *Tempo, Revista do Departamento de História da UFF*, RJ: Relume Dumara, Ano 1, n ° 2

- MAUAD**, Ana Maria e **CARDOSO**, Ciro Flamarion. “História e imagem: os exemplos da fotografia e do cinema”. In: Ciro F.Cardoso e R. Vainfas. *Domínios da História*. Rio de Janeiro: Campus, 1997
- MAUAD**, Ana M. “Resgate de Memórias”. In. **CASTRO**, Hebe M. Mattos e **SCHNOOR**, Eduardo. *Uma janela para o oitocentos*. Rio de Janeiro: Top Books, 1995.
- MAUAD**, Ana Maria. “O olho da História. Análise da imagem fotográfica na construção de uma memória sobre o conflito de Canudos”. In: *Acervo. Revista do Arquivo Nacional*, Rio de Janeiro, v.6, n.01/02, jan/dez.1993.
- MUSEU DA REPÚBLICA**. *Canudos.Imagens da guerra*, Editora Lacerda, 1997
- VELHO**, Gilberto. Memória, identidade e projeto. Uma visão antropológica. *Revista TB*, (95):119/126, out-dez.1998



## CULTURA URBANA, MODERNIDADE E HISTÓRIA LOCAL

Maria Silvia Duarte Hadler  
Faculdade de Educação da Unicamp  
msilviadh@uol.com.br

Pretende-se, neste artigo, apontar para a conformação de uma cultura urbana que está se constituindo ao longo da década de 1870 na cidade de Campinas, São Paulo, sob o signo do avanço da modernidade capitalista, num espaço-tempo também marcado pela presença dos bondes. Neste momento, num cenário urbano pontuado por iniciativas modernizadoras diversas, parecem vir à tona, de forma mais explícita, indícios da configuração de visões de mundo e sensibilidades ditas modernas.

É necessário observar que, embora esses traços de uma cultura urbana que se pretende moderna se refiram às singularidades da história campineira, não se reduzem, todavia, a elas. Pelo contrário, articulam-se com processos históricos mais gerais e abrangentes, o que confere uma dimensão mais ampla à compreensão de especificidades locais.

No tocante às perspectivas para o ensino da História, o trabalho pretende sugerir, através de possíveis contribuições da pesquisa historiográfica, a ampliação da abordagem sobre a história local. Tendo como eixo a questão da modernidade e seus ritmos e contradições internas, espera poder oferecer subsídios para as possibilidades que podem se abrir pelo tratamento dessas questões no campo do ensino da história.

A cidade de Campinas, na década de 1870, se encontra num momento de intensificação de seu processo de urbanização, impulsionado pelo dinamismo crescente da economia cafeeira. A partir da metade do século Campinas está se tornando um dos principais centros produtores de café do país;<sup>1</sup> o ritmo intenso de acumulação de capital no quadro da expansão cafeeira possibilita investimentos significativos na área urbana, seja na construção civil, em melhoramentos de toda sorte, seja no setor de transportes e em atividades industriais. O espaço urbano está sendo objeto de um processo intenso e

---

<sup>1</sup> Há um crescimento enorme da produção cafeeira do município no período compreendido entre 1836 e 1854, quando está transitando rapidamente da economia açucareira, que então predominava, para a cafeeira, com a abertura de inúmeras novas fazendas e adaptação de antigos engenhos para a produção de café. De uma produção de cerca de 70.000 arrobas de café em 1836, o município passa para 491.397 arrobas em 1854. (CARPINTERO: 1996)

contínuo, embora não homogêneo, de modernização. Possivelmente um símbolo significativo desse processo de avanço da modernidade na cidade seja a construção do Teatro São Carlos já por volta de 1850.

Na década de 1870 assistimos, portanto, a uma aceleração desse processo: o surgimento de atividades industriais, a chegada de mais imigrantes, a formação do mercado de trabalho livre, a inauguração de estradas de ferro, de hospitais, de escolas e, por fim, das linhas de bondes movidos a tração animal.

No entanto, por volta de 1869, a cidade ainda se apresentava “sem calçamento, com as ruas cheias de buracos e atoleiros”; a cidade ainda contava com um “ensino deficiente, comunicação precária com Jundiá e São Paulo e com os jornais da corte chegando com atraso de 5 dias e noticiário do exterior de 2 meses”. (LAPA: 1996, p.23)

A instalação da ferrovia em Campinas vai se constituir num momento crucial neste processo de aceleração da urbanização articulado ao avanço da modernidade na cidade. Os trabalhos de instalação das linhas férreas foram iniciados em março de 1870 e terminados em agosto de 1872, marcando-se a inauguração da Estação da Cia. Paulista para o dia 11 deste mês. (CASTRO MENDES)

Símbolo importante da modernidade, a chegada do trem é impactante e não apenas porque interfere no desenho urbano da cidade. É impactante pelo que desperta de fascínio e também temor por um poder tecnológico que parece se colocar acima dos homens comuns. Podemos nos aproximar dessa sensação de maravilhamento pelo acontecimento detendo-nos em algumas passagens da descrição da inauguração da Estação por um conhecido jornalista da época, Francisco Quirino dos Santos, nas páginas da “Gazeta de Campinas” do dia 11 de agosto de 1872.

A estação, os edifícios e espaços próximos mostravam-se enfeitados com “profusão, capricho e elegância”. Ao redor da Estação erguiam-se “fartos camarotes” onde se acomodaram inúmeras famílias. O jornalista não disfarça seu entusiasmo na descrição do local: “Coretos, arcos, emblemas, bandeiras, galhardetes, símbolos, festões de coqueiros, de murtas e de flores,...”.

A visão de uma grande quantidade de pessoas que para ali se desloca para a inauguração parece impressionar o jornalista Quirino dos Santos. É interessante atentar para as expressões utilizadas neste relato:

“Desde manhã, começara a multidão avultando pelos passeios, sôfrega, densa, flutuante a regorgitar por todos os pontos e principalmente por ali.

À volta das 2 horas da tarde, então, tornava-se ela compacta, unida, imensa por todo o edifício, e por todos os lados da Estação.”

E o jornalista continua, denunciando sua cumplicidade emocional com o espetáculo que estava se formando: “Era um verdadeiro oceano revolto de cabeças a se cruzarem por milhares, e embalando nas vagas esperanças o murmúrio da expectativa geral.”

Foi à tarde, por volta das 3 horas e meia, que

“um estremecimento estranho veio eletrizar em todos os sentidos aquela reunião enorme; ouvia-se longínquo um rugido estridente e os ecos repercutiam pelas nossas belas Campinas o férreo galopar do misterioso hipogrifo.”

Um sentimento misto de encantamento e estranhamento pelo trem, pela máquina, traduz-se na escolha das palavras: “um estremecimento estranho eletriza os sentidos”, “ouve-se um rugido estridente”, “ecos que repercutem o férreo galopar”. Parece tratar-se de um acontecimento da ordem do maravilhoso que não se pode contar: “O que se passou nesse instante foi uma coisa que não se diz: sonha-se ou vê-se.”

A visão do trem chegando na Estação é acompanhada de girândolas, foguetes, baterias, aclamações que se ergueram “num ímpeto tão sublime como a própria alma do povo, a perder-se numa vertigem de alegria indefinida.”

Francisco Quirino extravasa: “Espetáculo maravilhoso!” E entusiasticamente arremata:

“Como que tinha chamas o ar; os aplausos, os vivas, casavam-se num hino profundo que era mais que uma desmedida expansão do prazer a tumultuar por todos os semblantes; era a apoteose majestosa do gênio do homem identificado com o símbolo das grandes invenções modernas.”

O entusiasmo, o fascínio, o maravilhamento pelas invenções modernas! O jornalista Quirino dos Santos sem dúvida não é uma voz isolada na cidade; expressa um sentimento, uma expectativa que deve ser compartilhada por uma parte expressiva da população campineira: a expectativa de uma cidade moderna, em busca do progresso, em especial do progresso técnico, da civilização, em sintonia com o que é considerado moderno e civilizado no mundo europeu e, em especial, em Paris.

A imprensa campineira diária proporciona constantemente informações a respeito do que acontece em Paris. E frequentemente são noticiadas viagens de fazendeiros à Europa, com passagem obrigatória por Paris, como a de um certo fazendeiro Bicudo e sua mulher que regressaram da Europa em dezembro de 1878, onde estiveram viajando por cerca de 6 meses, não deixando de visitar a Exposição Universal de Paris realizada naquele ano. O fascínio exercido pela capital francesa é alimentado pelas páginas da “Gazeta de Campinas” de forma freqüente, seja quando anuncia o recebimento de “A Estação”, “jornal de modas parisienses, dedicado às senhoras brasileiras” (GAZ., 02/09/1878), seja quando publica crônicas a respeito de Paris, como a assinada por “Eu”, em 22/01/1879; comentando o frio, os espetáculos de música, saraus, bailes com que teve contato, o autor, entusiasticamente, relata:

“Dança-se em todas as ruas, quase em todas as casas. Já se preparam os bailes mascarados da ópera, e já os janotas estão a inventar modas. O Bosque de Bolonha tornou a povoar-se e o “Boulevard”, esse passeio esplêndido que tem quase uma légua de extensão, está apinhado de caleças e de estrangeiros. A Babilônia moderna fica digna de seu renome.”

Essa Babilônia moderna oferece ao número significativo de brasileiros que a procuram a comodidade do “Grande Hotel Brésilien”, onde se fala português, situado à “Rua Richer, 3, no centro e perto dos boulevards” (anúncio freqüente nas páginas da Gazeta de setembro ao final do ano) e, fundamentalmente, serve de referência de selo de qualidade para todos os serviços que possuem algum tipo de ligação com a capital francesa. É o caso, por exemplo, do anúncio da contratação do fotógrafo Jacques Vigier para gerenciar a “Photographia Campinense”, à rua Direita, 50, fotógrafo que teria sido premiado em várias exposições e trabalhado em vários estabelecimentos da Europa, como a “casa de Pierre Petit, em Paris”; e ficamos sabendo também que a casa vai se associar a um dos primeiros estabelecimentos fotográficos de Paris, “que se tornará fornecedor de sua casa em Campinas e também **de retratos a óleo, de uma perfeição excepcional**”. Os clientes que quiserem usufruir deste tipo de novidade poderiam ficar tranquilos, pois, “qualquer trabalho feito em Paris será entregue ao freguês desta cidade dentro do prazo de 10 semanas”. (Gaz, 02/09/1878)

A grande maioria dos melhoramentos urbanos, dos sinais de modernização do cenário urbano deveu-se em grande parte à iniciativa particular. Podemos observar a presença de uma elite local (fazendeiros, bacharéis, jornalistas, empresários)

razoavelmente empreendedora, crítica do governo imperial, que se movimenta nos quadros do liberalismo e do positivismo da época. Em sua maior parte adepta do republicanismo e simpatizante do abolicionismo, não perde oportunidade de ressaltar a importância da iniciativa particular em vários empreendimentos da cidade. No Almanach popular de Campinas para o ano de 1879 na seção “Municipalidade” ficamos sabendo que os edifícios “mais notáveis” da cidade pela “vastidão e beleza de arquitetura” – a saber: a Matriz Nova, o colégio Culto à Ciência, a Santa Casa de Misericórdia, o hospital da Sociedade Portuguesa de Beneficência, o teatro São Carlos, a Estação da Companhia Paulista – foram “quase todos construídos por iniciativa particular”; no mesmo Almanach encontramos uma seção intitulada “Iniciativa Particular”, em que se reforça o peso da iniciativa privada na existência de diversos empreendimentos; além dos já citados há pouco, ficamos sabendo que “nenhum outro gazometro da província iguala o de Campinas em solidez e beleza” (p.89) e que a Companhia Campineira de Iluminação à Gaz “é um dos mais importantes fructos da iniciativa particular, e é por isso que a registramos com louvor nesta secção, saudando os iniciadores de tão grande commetimento” (p.90). Também são destacados o Hospital de Variolosos, o Club Semanal, o Passeio Público que se acha “perfeitamente ajardinado e arborizado”; a associação do Club de Corridas providenciou a criação do Hyppodromo Campineiro, prédio em final de construção, “em nada inferior ao de São Paulo”; não se esquece também de mencionar o Rink Campineiro, destinado à patinação, levantado em 1878, “com muita elegância e gosto, sendo atualmente o ponto de reunião da elite campineira”, oferecendo também um salão para espetáculos, bailes e conferências (p96). Constrói-se, assim, uma representação da cidade como “a terra da iniciativa individual”, onde os “campineiros possuem uma têmpera de aço” não baixando a cabeça “ante os mandões que infestam o nosso paiz”. Não deixa de ser significativo que neste Almanach de 1879 na Seção literária, se publique um artigo intitulado “Campinas”, da autoria de um certo Arthur Bastos, de Santos, em que se tece um elogio a uma cidade onde “não se espera que o governo tome a iniciativa, em qualquer empresa – toma-se; alli não se promete – cumpre-se”. Segundo o articulista a cidade teria compreendido que “nada deve esperar-se do governo, do quero, posso e mando, e tudo se faz sem seu auxílio!” Deste modo Campinas “é, pois, a terra da liberdade, a terra da iniciativa individual. A sua legenda deve ser esta: A liberdade de pensamento – o Trabalho”. Terminando seu artigo, o autor assim se refere aos

campineiros: “Dos filhos daquelle torrão abençoado, deve dizer-se, e é o seu maior elogio: “De uma força de vontade como um campineiro”.(187)

A imagem do campineiro empreendedor, ativo, que não espera e nem se curva ao governo se articula com um processo crescente, em curso, de estabelecimento de uma certa racionalidade, de uma certa normatização das relações presentes no espaço urbano.

A modernidade, tal como expressa e vivenciada nesse momento na cidade, se traduz numa visão de matizes liberais difundida na imprensa diária da época, entusiasta e propugnadora do que se entende por ideais de civilização e de progresso; uma visão que se coloca como comprometida com a discussão do trabalho livre no país, com os novos conceitos de higiene e sua relação com a saúde, com a importância da instrução pública vista como um meio fundamental para se sustentar o progresso moral e material de um povo, com novas possibilidades que se abrem à condição feminina. Essa espécie de racionalidade burguesa que vai se estendendo aos poucos a todas as esferas da vida social busca seus referenciais de atualização na corte, no Rio de Janeiro e sobretudo na Europa e também nos Estados Unidos, lugares considerados modelares com soluções e comportamentos que deveriam ser transplantados para Campinas.

Nesta cidade que se quer moderna e civilizada observa-se indícios de uma preocupação com o disciplinamento do espaço público, com a normatização das relações sociais que se expressam no espaço urbano. Rapazes que costumavam banhar-se em noites quentes no chafariz do Serafim passam a incomodar a sensibilidade de uma certa elite que considera o episódio como uma “cena ofensiva à moral” e solicitam, através das páginas do jornal, providências para que se coloque um fim a “esses espetáculos que deviam ter infinita graça no paraíso primitivo”, sendo, porém, de “uma inconveniência revoltante perante o nosso mundo e a nossa moral implacável”. (GAZ., 07/02/1879). Também não agrada a presença, em algumas ruas da cidade, de muitos meninos, chamados de “vadios”, que se reúnem para jogar o vintém, uma “tão inconveniente brincadeira”, fazendo a “maior algazarra, que muito incomoda os moradores destes lugares”. (GAZ., 11/09/1879, p.3). Possíveis mendigos pedindo esmola pelas ruas são vistos com preocupação; o “Diário de Campinas” de 28 de setembro de 1879 relata, e não sem uma forte carga discriminatória, que “andam ahi pelas ruas da cidade alguns vagabundos, esmolando”, sugerindo que “seria conveniente que a polícia indagasse quaes são esses individuos e lhes desse o necessario destino” (p.2) No mesmo dia ficamos sabendo pelo jornal, em sua seção Eccos e Factos que na

Rua Direita, entre as ruas de São Carlos e a do Tanquinho, “moram umas Camélias muito barulhentas. Raro é o dia em que não há troça em casa das mencionadas flores e d’ahi segue-se constantemente o rôlo, a pancadaria, as palavras obscenas”. Essa situação rotineira da vida urbana preocupa, pois, segundo o jornal, ali perto morariam famílias, “que nem podem chegar à janella, sem serem escandalizadas pelo repugnante espectáculo em que tomam parte as camelias e alguns typos de má nota” .(p2)

A moralização das ruas, a normatização dos comportamentos públicos se articula com a explicitação de uma preocupação com a higiene pública, com a limpeza das ruas, atendendo aos anseios de constituição de uma cidade civilizada e de progresso. Nesse sentido, a Câmara Municipal recebe reclamações a respeito de uma certa carroça que todas as manhãs anda pelas ruas “a receber águas servidas e mais resíduos das casas particulares”; essa situação representa um escândalo contra “a civilização de nossa adiantada cidade”, devido ao “fétido cheiro que exhala essa sentina ambulante”.(GAZ., 07/02/1879) São constantes também denúncias de ruas com águas empoçadas, como a do Caracol, que apresenta um “lamaçal pestilento” resultado de água que escorre do chafariz arruinado do largo da Matriz Velha e que empoçando-se “corrompe-se e exala miasmas deletérios”, o que “é triste no centro da cidade; é triste e grandemente prejudicial à saúde pública” (GAZ., 02/09/1879)

Embora a cidade deva ter ainda, apesar de um crescimento urbano significativo, um ritmo de vida mais pacato, há indícios da percepção de uma aceleração do ritmo da vida, de uma compressão do tempo. A representação do que se entende por uma vida moderna parece passar, necessariamente, por uma percepção de uma velocidade maior na sucessão dos acontecimentos, por uma atmosfera de fluidez, de situações fugazes a envolver os indivíduos que devem, então, se apressar, correr, para estarem sintonizados com o ritmo desta vida moderna que ao mesmo tempo os encanta e atemoriza. Encontramos, nesse sentido, um texto exemplar escrito por Carlos Ferreira, jornalista e literato conhecido na época, publicado no Almanach de 1879. Neste artigo o autor escreve sobre o almanaque, “o livro que satisfaz o ideal da leitura moderna”(p.152) pois “o escrever de hoje é como o adejar da bolha de sabão, o voar do colibri, o correr das estradas de ferro!(...) Uma certa impaciência apodera-se dos espíritos e os lança em uma verdadeira vertigem de aspirações, das quais a principal é saber muito sem ler muito”(p.151). Carlos Ferreira observa que o “mundo mesmo já se vae aos poucos transformando em almanach”(p.152). E de forma provocativa e irônica declara: “Côncio do espírito do século e do almanach, escrevi a correr essas linhas, exatamente

como o imperador viaja, sem parar muito tempo sobre os motivos e como quem vae atrás de uma pluma que voa...” (p.152) O espírito do século exige rapidez e ligeireza, sugere o estar sempre em trânsito, atrás de algo que também não fornece solidez, e desta forma, num movimento ambiguo, se articulam a visão da vida moderna e o anúncio, também fugaz, de uma crítica à política imperial.

Neste cenário urbano modulado per estas posturas e sensibilidades modernas, fundadas em princípios liberais, positivistas e também românticos, o “espírito empreendedor” da elite campineira faz nascer outro “importante melhoramento” para esse “opulento município”: a implantação do serviço de bondes movidos a tração animal.

Constituída em outubro de 1878, a Companhia Campineira Carris de Ferro nasce, portanto, da iniciativa particular de senhores da elite campineira local, fazendeiros e profissionais liberais que se sentiam compromissados com a modernização da cidade e se alinhavam a uma postura de crítica liberal ao Império. A inauguração do serviço de bondes é anunciada para 25 de setembro de 1879. Neste dia, 4 bondes fizeram o percurso da linha, com o da frente ocupado por uma banda de música e os demais pela diretoria da Companhia e diversas autoridades. Durante o trajeto, “a banda de música tocou várias peças e subiram ao ar muitos foguetes, especialmente no largo da Matriz Velha onde havia algumas baterias que salvaram a passagem dos bonds.” As ruas estavam “embandeiradas” e “repletas de povo”.

Banda de música, foguetes, povo nas ruas embandeiradas, autoridades, brindes – ingredientes de um espetáculo ritual montado a cada vez que um acontecimento fantástico, notável, de conquista seja celebrado. Ingredientes de um espetáculo da modernidade.

O bonde, um dos emblemas da modernidade, articula-se, portanto, com outros símbolos desta modernidade, com estas visões e representações de uma vida moderna na cidade.

Circulando pelos locais marcantes e significativos desta modernidade no espaço urbano – levando ao Teatro, ao Rink, ao Hipódromo, ao Jardim Público, à Estação, ao comércio sofisticado da rua Direita - os bondes se constituem num fator de aceleração da vida urbana, marcando uma nova temporalidade que está se instituindo. Contribuem também, possivelmente, para a reafirmação cotidiana dos emblemas modernos da cidade, participando de uma hierarquização valorativa dessas áreas urbanas, desses diversos lugares. Embora aclamados como “mais um passo para o verdadeiro



progresso”, a mesma imprensa revela insatisfações com o preço das passagens que dificultaria o acesso aos bondes por parte de famílias menos favorecidas.

Apesar daqueles bondinhos puxados por burros possibilitarem uma maior dose de mistura social em seus bancos, o que desagradava uma parcela mais aristocratizada da elite, os trajetos prioritários instituídos naquele momento de sua implantação parecem ter servido muito mais a uma movimentação mais ágil de uma elite urbana com maior nível de poder aquisitivo. Parecem ter facilitado, sobretudo, a movimentação para locais de lazer e de consumo dessa elite entusiasmada com o progresso da cidade, circulando pelos espaços portadores dos símbolos de uma modernidade que parece avançar a passos largos neste momento, não apenas na cidade de Campinas, mas sobretudo no mundo capitalista ocidental. Uma modernidade com promessas de melhorias, de avanços na qualidade de vida urbana, mas também incapaz de fazer estender esses benefícios a toda a população.

### **Referências Bibliográficas:**

Almanach Popular de Campinas para o anno de 1879. Organizado e publicado por Carlos Ferreira e Hypolito da Silva. Segundo Anno. Campinas: Typ. Da Gazeta de Campinas.

CARPINTERO, Antonio Carlos C.- Momentos de ruptura: as transformações no centro de Campinas na década dos cinqüenta. Campinas: CMU/Unicamp, 1996. Coleção Campiniana, 8.

CASTRO MENDES, José – História de Campinas. Suplemento especial do Correio Popular, n.8, ano I, 3/10/1968.

LAPA, José Roberto do Amaral – A Cidade: os cantos e os antros. Campinas 1850-1900. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1996.

Jornais diários:

A Gazeta de Campinas –1878 e 1879.

O Diário de Campinas – 1879.

## SER E NÃO SE VER: UMA REFLEXÃO NECESSÁRIA

Rita de Cássia Chagas Henriques

Mestranda da UNICOR – Campus Betim – MG

Professora da Rede Municipal e do Colégio Sacrae Coeur de Marie – BH – MG

rcchenriques@ig.com.br

"Fabricador de instrumentos de trabalho, de habitações, de culturas e sociedades, o homem é também agente transformador da História. Mas qual será o lugar do homem na História e o da História na vida do homem ?"  
(Alaim Guerreau)

Fruto da experiência como professora do ensino fundamental noturno na periferia de Belo Horizonte, este projeto de investigação tem por objetivo identificar a existência de transformações na representação de trabalhador, impressa nos textos de alguns livros didáticos de História, destinados ao 4º ciclo do Ensino Fundamental, nos anos 1990 .

Os Estudos Culturais ampliaram e re-significaram conceitos imprescindíveis para a pesquisa em Educação, além de iluminar o fato de que as lutas por significação se dão em diferentes espaços e por meio de diferentes artefatos. Aqui elegemos a representação de trabalhador, o livro didático de História e, por conseguinte, o saber histórico escolar como os pilares sobre os quais se apóia a questão de fundo a ser estudada.

Considerando que a pós - modernidade suscita a afirmação de identidades numa teia social fluida e fragmentada, onde os sujeitos não são mais ícones de si mesmos mas "seres vazios de sua condição ", nos propomos a refletir como e em que medida o livro didático de História e o saber histórico escolar vem propiciando (ou não) referenciais e reflexões que levem o aluno trabalhador a fazer um inventário de sua realidade. Espera-se que o aluno do último ciclo do ensino fundamental possa apropriar-se de formas eficientes de pensar a realidade e de interagir num meio sócio - político- econômico adverso. Qual tem sido a contribuição do livro didático de História e do saber histórico escolar para a construção deste sujeito na sua dimensão trabalhador?

Os sujeitos que circundam nosso objeto podem ser visualizados neste trecho tomado de empréstimo a Graciliano Ramos :

" [...] mas ia-me pouco a pouco entorpecendo, a cabeça inclinava-se , os braços pendiam \_ e entre bocejos e cochilos, o que me obrigavam a decorar parecia-me insensato. " (RAMOS, 1996.pp.106-7).

Este mesmos sujeitos ganham corpo num espaço não literário e são socialmente definidos:

"[...] Uma caracterização genérica , baseada nas pesquisas existentes, diria que o estudante brasileiro do curso noturno é um trabalhador de ambos os sexos, relativamente jovem , (predominando idades entre 16 e 25 anos ) de baixa renda (com salários mensais inferiores a dois salários mínimos ), que ingressou precocemente no mercado de trabalho .(por volta dos 13 anos) . A condição de trabalhador precede a de estudante : a escola ocupa em sua vida um lugar secundário em relação ao trabalho, já que é o trabalho que assegura sua sobrevivência e lhe permite estudar." (DI PIERRO, 1999)

Desta perspectiva pode-se inferir que muito precocemente nossos jovens têm sido privados de uma ilusão que os fazia acreditar na educação como possibilidade de "ser alguém" (e que vinha embasando sua condição de sujeito em busca de identidade). Assim, já oriundos de uma condição de migrantes , com passagem por várias periferias e com o peso da exclusão e da desterritorialização , num cotidiano de violência e conflitos de diferentes ordens , se vêem na condição de ... trabalhadores ? É impossível o acesso ao que se denomina e se tem representado como "trabalho" . Então, em que categoria sócio - histórica se situam os que vendem balas em ônibus e sinais , ajudam pedreiros, fazem entregas , fazem salgados para vender, conduzem carroça , catam papel e latinha ? Eles vem sendo representados nos livros didáticos de História?

Torna -se necessário portanto explicitarmos a escolha do objeto.

O livro didático tornou-se desde fins dos anos 1980, mais que um objeto de consumo escolar. É um dos eixos das políticas públicas de educação, calcadas no projeto neoliberal e nos investimentos BID / FMI , para o qual a erradicação do analfabetismo passa, necessariamente, pela ampliação do acesso à escolarização e popularização dos recursos inerentes ao processo educativo; daí a oferta e distribuição maciça deste material pelo Brasil . Tomar o ajuste neoliberal como elemento deste cenário significa chamar atenção para suas ramificações sobre o campo educacional : a adoção de uma LDB e de uma série de medidas que estruturam a educação, nas quais a

oferta de livros didáticos aparece como premissa básica (LEI 9394 de 20/12/96 artigo 4º § VIII e IX ). Assim o livro didático ganhou uma política específica , que se justifica :

“Tradicionalmente, nele são organizados e disponíveis os conteúdos básicos dos programas de ensino, estão também as atitudes e valores que se pretendem desenvolver e preservar, procedimentos já testados, orientações para estudo, aberturas para o mundo. Por todas estas razões o MEC cumpre seu propósito de promover educação de qualidade, distribuindo os livros didáticos para os alunos matriculados nas escolas públicas” (PNLD, 5ª a 8ª séries, 1999, pág. 9 ).

Deixando de lado uma visão crítica quanto aos aspectos mercadológicos e ideológicos inerentes , verticalizamos nossa reflexão e encontramos uma problematização sobre o livro didático específico de História, que nos é fornecida por Luis Carlos Villalta :

“O ensino de História tem sido calcado nos livros didáticos, seja como foco, seja como instrumento primordial de informação da História. Os alunos, longe de refletirem ou discutirem a produção do conhecimento histórico, assimilam o que está no livro, onde obviamente, não encontram ressonância de suas experiências concretas. A História torna-se então, a “linguagem incompreensível,” o “conhecimento descartável”. (VILLALTA, 1994)

Tomamos conhecimento de uma pesquisa sobre as principais transformações do mercado de trabalho dos jovens no Brasil nos anos 1990, a qual nos mostra, com riqueza de subsídios sócio- econômicos, que houve uma ruptura no padrão tradicional de inserção ocupacional do jovem neste período, o que redundou na piora das condições de acesso destes ao mercado de trabalho. Assim acabamos por definir nosso recorte temporal : na década de 1990 se encontravam a promoção do livro didático e o recuo da oferta de trabalho para os jovens . Era justamente para o acesso a postos de trabalho via escolarização (sendo o livro didático um dos seus instrumentos ) que as políticas educacionais acenavam . Uma teia a ser desvelada .

No viés da emergência de contradições nos parece ser um campo fértil e elucidativo o do estudo de representações. Através delas, se pode rastrear toda uma trama de construção de identidades sociais que nos possibilitará pensar a função da História na educação de jovens trabalhadores; ao papel que esta disciplina e seus veículos ( no caso o livro didático ) têm assumido, enquanto saber escolar, na formação de novos atores

sociais, numa sociedade em transformação. Quanto a representação social temos, por hora, sem nenhum aprofundamento teórico, a compreensão do termo como sendo os elementos a partir dos quais indivíduos e grupos dão conta da (re)construção de sua realidade. Não é possível pensá-la sem o cotidiano nem sem um horizonte mais amplo de símbolos, ideologias, vale dizer discursos, pelos quais o outro é inscrito, divulgado, identificado. É por meio de significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa existência, àquilo que somos. De antemão, pensamos que o viés apropriado para discutirmos a representação seja o do pós-estruturalismo, o qual nos remete a sua concepção como significante, isto é, marca material, traço, uma forma de atribuição de sentido.

[...] "Para Derrida o que caracteriza a escrita é precisamente o fato de que, para funcionar como tal, uma mensagem escrita qualquer precisa ser reconhecível e legível na ausência de quem a escreveu (SILVA, 2000 p.94)

Cruzamo-nos finalmente com o ensino de História e o saber histórico a ser escolarizado. Tradicionalmente lhe é atribuído a contribuição para a construção de identidade. Os PCN's indicam para o 4º ciclo do ensino fundamental o eixo temático "história das representações e das relações de poder", desdobrado em dois sub-temas: um deles é cidadania e cultura no mundo contemporâneo. Para este estão indicadas algumas questões gerais da atualidade que orientam a seleção de conteúdos e neste rol vamos encontrar: o desemprego e a crise do trabalho assalariado, a expansão dos meios de comunicação, da informática e da robótica, a expansão da vida urbana, a indústria no campo, a sociedade de consumo e a juventude. (PCN, História, 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental, pág 68)

Se é da História a prerrogativa de estudar as ações dos homens no tempo, no sentido estrito, "levantar a problemática vivenciada pelos diferentes sujeitos significa dar-lhes voz, confrontar suas propostas, fazer emergir suas contradições" (CABRINI, 1994). Nos apoiamos ainda em Sônia Nikitiuk na crença de que "a História é principalmente o lugar do outro que se projeta e resiste." (NIKITIUK, 1999)

A hipótese central que norteia esta proposta é a de que nos livros didáticos de História está impregnada uma concepção burguesa, na qual trabalho deixa de ser relação para se tornar algo abstrato, reificado. A mercadoria força de trabalho construída historicamente é explicitada como mão de obra, função, emprego, nos quais se

consolidam os estereótipos de escravo, camponês, operário . Este último como uma "etapa final" da evolução da força de trabalho(em sintonia com o foco do conteúdo proposto para o 4º ciclo ). Se assim é , predomina uma visão marxista de trabalhador urbano (leia-se operário ) identificado por um documento , elemento de uma classe , de um corpo político próprio - sindicato e partido - e portanto imbuído, a- priori , dos elementos ideológicos necessários para o embate político .

Este universo divergiria sobremaneira da realidade a que estão sujeitos os alunos do ensino fundamental noturno : trabalho infante -juvenil e super -exploração , sazonalidade dos postos de trabalho ,segmentos de baixa produtividade , trabalho informal sem a legalização - identificação através da CP, ,marginalização ( nem eles nem a sociedade os vê como trabalhadores ) até o desemprego estrutural que lhes fecha as portas de antemão .

O método que escolhemos é a análise de conteúdo , já que é a variação / atualização (ou não ) da mensagem quanto a "o que é ser trabalhador" (considerando o conteúdo específico do 4º ciclo) inscrita em alguns livros didáticos de História que pretendemos visualizar . Os elementos analíticos e as categorizações não estão a -priori definidos. Mas acreditamos na pertinência deste tipo de análise , considerando que ela vai ao encontro das perspectivas já esboçadas :

“Neste sentido, a análise de conteúdo assenta-se nos pressupostos de uma concepção crítica da linguagem, [...] aqui entendida como uma construção real de toda a sociedade e como expressão da existência humana que, em diferentes momentos históricos, elabora e desenvolve representações sociais...” (FRANCO,2003,p.14)

Uma questão subjacente a hipótese posta é então avaliar até que ponto o livro didático como o veículo do saber histórico a ser escolarizado possibilita aos alunos se espelharem como trabalhadores, sujeitos e atores, com vias a se posicionarem como co-responsáveis por quaisquer processos de superação de uma sociedade perversa . Ao ensino de História cabe contribuir de forma efetiva para a construção de identidades sociais coerentes com esta possibilidade .

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL . Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional . Lei 9394/96 de 20 de dezembro de 1996 .
- BRASIL. SEF/MEC. Guia do livro didático; 5ª a 8ª séries (PNLD, 1999) Brasília, SEF/MEC, 1998.
- BRASIL .Secretaria de Educação Fundamental . *Parâmetros curriculares nacionais: história*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC / SEF, 1998.
- CABRINI, Conceição et al . *O ensino de História -- revisão urgente* . São Paulo : Brasiliense, 1994.
- DI PIERRO, Maria clara . *O ensino noturno e o estudante trabalhador* (mimeo)
- FRANCO, Maria Laura B.P. *Análise do Conteúdo*. Brasília : Plano Editora , 2003 .
- NIKITIUK, Sônia L. (org) *Repensando o ensino de História* . São Paulo : Cortez, 1999. Ensino de História : algumas reflexões sobre a apropriação do saber . pp 9-25
- RAMOS, Graciliano . *Infância* . Rio de Janeiro: Record , 1986 .
- SILVA , Tomás Tadeu da . (org) *Identidade e diferença . A perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis : Vozes, 2003 .
- VILLALTA, Luiz Carlos. Concepções do cotidiano no livro didático. In : ALBUQUERQUE, M.A (org) . *O tempo e o cotidiano na História* . São Paulo: FDE -- Diretoria Técnica ,1994

## HISTÓRIA E ENSINO DE HISTÓRIA: MEMÓRIA E IDENTIDADES SOCIAIS

Profa. Dra. Ismênia de Lima Martins

UFF

Nas três últimas décadas do século XX, ocorreu a implantação, consolidação e expansão dos programas de pós-graduação em História, particularmente nas universidades públicas. A pesquisa histórica ganhou significativo impulso, contexto em que foram surgindo as revisões de interpretações consagradas, inclusive das teses generalizantes produzidas a partir dos centros hegemônicos do país, especialmente São Paulo, onde existia a única universidade do país que, até então, mantinha programa naquele nível.

No panorama internacional, o período conheceu a problematização de novas questões, entre elas as ligadas à *Memória e Identidade*, sobretudo na historiografia francesa, que influenciou fortemente a produção acadêmica brasileira.

O catálogo de dissertações e teses, publicado pela ANPUH, cobrindo o período de 1974 a 1995, comprova a tendência acima apontada.

Inúmeros autores entendem que na base dos estudos sobre a memória estariam as céleres transformações e rupturas, o desenvolvimento científico e tecnológico ou as percepções da velocidade do tempo, que teriam afetado os mecanismos de preservação, dissolvendo as condições de perpetuação vivenciadas por nossos antepassados.

De outra parte, a queda dos paradigmas, o colapso do Leste Europeu e a crise do marxismo ou a interdisciplinaridade – com o peso da influência da Antropologia sobre os estudos históricos, fazendo emergir preocupações com a cultura, o simbólico, o pluralismo ou a diversidade – reforçaram a ampliação desse campo de estudo. As abordagens totalizantes saíram de cena e deram lugar aos fragmentos e caleidoscópios.

Conforme Ulpiano Bezerra de Meneses, *o tema da memória está em voga, hoje mais do que nunca. Fala-se da memória da mulher, do negro, do oprimido, das greves do ABC, memória da Constituinte e do partido, memória da cidade, do bairro, da família. Talvez apenas a memória nacional, tantas vezes acuada (e tantas vezes acuadora) esteja retraída. Multiplicam-se as casas de memória, centros, arquivos, bibliotecas, museus, coleções, publicações especializadas (até mesmo periódicos). Os movimentos de preservação do patrimônio cultural e de outras memórias específicas já contam com força política e têm reconhecimento público. Se o antiquariato, a moda*



*retrô, os revivals mergulham na sociedade de consumo, a memória também tem fornecido munição para confrontos e reivindicações de toda espécie.*

Segundo Márcia D' Alessio, a conseqüente profusão de estudos sobre a memória reduziu a história e, no limite, modificou-lhe a escrita. As emoções do lembrar o seu uso pelo historiador desmancham a rigidez da reflexão científica e a aridez de seu discurso. Embora a oposição permaneça, memória e história – conhecimento estão mais próximas, a primeira em colaboração com a segunda.

Os estudos sobre a memória se universalizaram no momento em que, como nunca, o passado está distante do presente, quando as pessoas não mais identificam sua herança, pela perda dos antigos padrões de relacionamento social e desintegração dos antigos laços entre as gerações.

Eric Hobsbawm, no seu balanço sobre o último século, afirmou: a destruição do passado – ou melhor, dos mecanismos sociais que vinculam nossa experiência pessoal às das gerações passadas – é um dos fenômenos mais característicos e lúgubres do final do século XX. Quase todos os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem. Por isso os historiadores, cujo ofício é lembrar o que os outros esquecem, tornam-se mais importantes do que nunca no fim do segundo milênio.

A idéia de que a memória é um fenômeno individual está inteiramente superada desde Maurice Halbwachs. O sociólogo francês mostrou que a memória deve ser entendida como um fenômeno social, construído coletivamente e sujeito a constantes recriações.

Os elementos da memória, segundo Michael Pollak, podem ser elencados: os acontecimentos, personagens e os lugares.

Os acontecimentos são vivenciados pessoalmente ou pelo grupo e ainda aqueles que o autor chamou de *vividos por tabela*. Em Niterói, por exemplo, o incêndio do Circo Americano, em 1961, pela tragicidade de suas proporções, marcou de tal forma a memória urbana local que, durante décadas, nenhum circo conseguiu atuar na cidade.

Igualmente, as pessoas fora do tempo-espaço de um fato ou mesmo as que lhe foram contemporâneas sem qualquer envolvimento direto, relatam situações como se tivessem participado do acontecimento. No caso brasileiro, um exemplo eloqüente é a ditadura militar – torturas, resistência, luta pela anistia ou campanha das diretas, como se os narradores tivessem tomado parte, tal a força desse acontecimento na memória política do país.

Em relação às personagens, observa-se o mesmo fenômeno. No caso francês, o nome a ser citado é o do General De Gaulle. No caso brasileiro, na dolorosa fragilidade de nossa memória política, parece escapar, para o aplauso ou para a crítica, a figura do presidente Getúlio Vargas.

Quanto aos lugares, além daqueles particularmente ligados aos pertencimentos e lembranças, podem ser destacados os que se relacionam aos aspectos mais públicos da vida das pessoas, que são os lugares das comemorações: maioria das pessoas não esteve na Segunda Guerra, mas conhece perfeitamente o significado dos monumentos aos mortos, em diferentes países.

Da mesma forma, fora do espaço-tempo de vida de uma pessoa, um lugar destacado para a memória coletiva pode se tornar importante para o indivíduo, por sua condição de pertencimento ao grupo. Um exemplo próximo é o caso dos nordestinos no Rio de Janeiro, particularmente em São Cristóvão. A animada feira, que ali se realiza, é o coroamento de uma forte expressão cultural que manteve viva na metrópole as lembranças dos migrantes. Paraibanos, pernambucanos, sergipanos, baianos guardam suas memórias, mas constroem uma identidade coletiva, apresentando-se como nordestinos diante do outro. E a repassam a seus descendentes.

Além dos acontecimentos, personagens e lugares, Pollak mostra que a memória é um fenômeno socialmente construído, resultado de um trabalho de organização, a qual se dá em função das preocupações do presente: *o que a memória individual grava, retém ou exclui é o resultado de um trabalho de organização.*

Não é novidade que o melhor exemplo de memória organizada seja o da memória nacional que, mais do que qualquer outra, representa um trabalho político. Em seu tempo, Halbwachs, seguindo a tradição européia no século XIX, acreditou que a nação fosse a forma mais acabada de um grupo e a memória nacional a forma mais completa de memória coletiva. Também é consabido que a última obra de Fernand Braudel foi sobre a identidade na França, quer dizer, a preocupação na *longa duração* com a memória nacional.

As coisas vêm mudando. Nos últimos tempos, está sendo desmontado o caráter uniformizador e opressor da noção de memória coletiva nacional.

Em artigo sobre a memória e o ensino de história, centrado na temática do patrimônio histórico, Ricardo Oriá mostra que, tradicionalmente, na política de preservação, procurou-se passar *a idéia de uma memória unívoca e de um passado homogêneo e de uma História sem conflitos e contradições sociais. A concepção*

*predominante era a de se forjar uma identidade nacional única para o País, excluindo as diferenças, e a pluralidade étnico-cultural de nossa formação histórica.*

Paulo Knauss, em sua tese sobre imagens urbanas e poder simbólico, dedica dois itens especiais à reflexão acerca da promoção do civismo e recurso didático. Ao analisar um livro sobre monumentos principais do Distrito Federal, mostra a explicitação do método para a promoção do civismo nos “espíritos jovens”, tendo como objeto destacado a vida e os feitos dos grandes homens, como José Bonifácio, citado no exemplo.

A ênfase na biografia não é aleatória. O biografado é um modelo a ser seguido. O amor dedicado ao caso exemplar e um orgulho pela excepcionalidade são elementos de uma identidade afetiva.

O método sustentado no princípio da empatia fixa uma indissociação entre o indivíduo e a ordem social estabelecida, construindo-se uma situação de identidade positiva. Indissociado e confundido, só lhe resta produzir e expandir os padrões sociais determinados.

Nesse trabalho de organização, existe um verdadeiro enquadramento da memória. A tarefa corre em boa parte por conta dos historiadores. A história nacional, hegemônica e monolítica do século XIX, não satisfaz aos questionamentos da complexa sociedade contemporânea, como já vimos.

Revisitar o passado com novas questões, a partir do presente, afeta as memórias cristalizadas e produz novas histórias.

As recentes comemorações de centenários são exemplares. No Centenário da Abolição jogou-se a “última pá de cal” sobre a tese da abolição concedida e ressaltou-se o papel do negro na luta pela sua liberdade. No 5º Centenário da América de do Brasil, o descobrimento foi proclamado conquista e face cruel da colonização ressaltada.

Neste ano, os eventos sobre 1964 referiram-se ao golpe e não à revolução. Os participantes dos diferentes seminários e congressos, alguns deles no próprio campo da esquerda, testemunharam os debates que revelaram, revividos nas discussões acadêmicas, conflitos que permaneciam na memória dos antigos militantes! Foi uma rara demonstração dos limites entre memória e identidade, história e historiografia.

A grande imprensa noticiou fartamente, muitas vezes de maneira incorreta, mas inspirada por aqueles debates, teses que ganharam corpo, como a falta de apoio popular a Jango Goulart, ou que o golpe seria dado de qualquer forma, pela direita ou pela

esquerda! Como vemos, nem sempre a memória, individual ou de grupo, colabora positivamente com a historiografia.

Segundo Jacques Le Goff, a memória é um elemento essencial do que se costuma chamar identidade, individual e coletiva. Para Michael Pollak, a memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual como coletivo, na medida em que ela é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si.

Assim é que a identidade se fundamenta na memória e na interpretação do passado, quase sempre em função do presente e do futuro. E esse trabalho é limitado por exigências de credibilidade e coerência nos sucessivos discursos.

Pollak, que fundamenta suas reflexões na realidade européia, chama atenção para o fato de que toda organização política – partido, sindicato etc – veicula seu próprio passado e a imagem que ela forjou para si mesma. Ela não pode alterar subitamente esta imagem, sob pena de enfrentar tensões, rachas e mesmo o seu desaparecimento, quando seus filiados não mais se reconhecem na nova imagem.

Não quero utilizar uma simplificação provocadora, pois os argumentos não caberiam nos limites desta conferência, mas pergunto-me se, no Brasil de hoje, muitos dos fundadores do partido atualmente no poder não se sentem estranhos.

Assim é que, tal qual a memória, a identidade é uma construção social também sujeita a redefinições no tempo. Ambas podem ser negociadas e estão expostas a rearrumações, questionamentos e disputas.

No Brasil, a memória nacional e a identidade uniformizadora tiveram seus artífices na construção de uma história oficial que preponderou até a primeira metade do século XX, sem qualquer brecha para as disputas de memória ou para a afirmação da diversidade.

A partir dos últimos anos do século passado, com as aceleradas transformações econômicas, sociais e políticas, esfacelou-se a unidade imposta, aflorou a diversidade e explicitaram-se as disputas e conflitos.

Os movimentos populares, na direção da cidadania, ganharam grande força neste período, quando os excluídos e as chamadas minorias adquiriram visibilidade e seus relatos e depoimentos, resgatados pela História Oral, tornaram-se fontes privilegiadas para construção de novas histórias. Neste caso, ressalta-se também a possibilidade de apreender as complexidades do campo da memória que o método propicia.

Entrevistas que realizei com operários comuns da Primeira República revelou a subordinação da memória individual e até da memória do grupo à história oficial ou a ideologia dominante, isolando as lideranças em suas críticas.

Assim, por exemplo, o senhor Alberto, um operário de Petrópolis, que nasceu em 1898 e começou a trabalhar em 1904, com 6 anos na Fábrica Petropolitana, falando sobre o trabalho infantil, tão duramente acusado pelas lideranças anarquistas, o define positivamente dizendo: *como os pais tinham que trabalhar, mal ou bem, a gente não ficava na rua, ganhava um trocado pra ajudar em casa e ainda aprendia um ofício!* Quando inquirido pela entrevistadora sobre os maus tratos, justificou: *A gente era levado mesmo.* E perguntou: *A senhora nunca deu uma palmada nos seus filhos?* Eram os mesmos argumentos arrolados pelo industrialista Roberto Simonsen.

Todos os depoentes da mesma condição, no mesmo projeto, que através de seus filhos ou em alguns poucos casos por esforço próprio, vivenciaram possibilidades de ascensão social e/ou econômica, tiveram grande dificuldade em resgatar as lembranças do tempo da pobreza. Para o entrevistador, visivelmente era um processo inconsciente, mas quando finalmente afloravam as recordações dos tempos difíceis, o seu constrangimento era visível e suas expressões se materializavam no volume da voz que diminuía, na dicção que apresentava problemas e na frequência que se tornava trêmula.

Os *silêncios* também estavam presentes. Variadas censuras se impunham também inconscientemente. Os nomes dos chefes de seção e contramestres, que eram *durões* ou que aplicavam castigos físicos, eram sempre omitidos e quando o entrevistador perguntava, não conseguiam se lembrar.

O tempo retido nas lembranças era muito diferenciado entre os depoentes, homens e mulheres. Mesmo tendo em conta que os dois trabalhavam, as referências de datas da mulher sempre passavam por fatos relacionados ao privado: *a maior greve foi no ano em que eu casei, o incêndio foi no mesmo mês que nasceu minha filha etc.* Os homens, por seu lado, as relacionavam mais com referências públicas.

Praticamente, em todos os campos da entrevista, neste projeto, o aspecto seletivo da memória era evidente. Pode-se, no entanto, afirmar que as lembranças mais detalhadas encontravam-se ancoradas no campo afetivo de forma positiva ou negativa.

Foi surpreendente, por exemplo, constatar que muitos dos depoentes não possuíam lembranças da greve geral de 1917, cuja repercussão é destacada pelos memorialistas militantes, e, por outro lado, davam detalhes minuciosos sobre a *Gripe Espanhola*, ocorrida na mesma época. Neste caso, tratava-se de uma motivação

negativa, porque o processo de produção têxtil do período propiciou o alastramento pelo contágio da doença e, praticamente, não houve família de operário, naquela fábrica, que não tivesse perdido pelo menos um membro.

Em relação às questões da memória e da identidade social, o que caberia ao professor de História? Gostaria de dizer que, neste campo, não consigo estabelecer diferenças entre historiadores, pesquisadores e professores da nossa disciplina.

Minha origem acadêmica é o Departamento de História da Universidade Federal Fluminense que, como tantas universidades, durante anos, diferenciou a formação do bacharel da de licenciado, reduzindo as exigências neste último caso.

Não faz muitos anos, a discussão da reforma curricular alinhou esse desvio. Naquela ocasião, em lugar de debater o número dos créditos e das disciplinas obrigatórias e optativas, discutíamos o perfil dos profissionais que queríamos formar.

Apesar dos acalorados debates, a conclusão era simples. Queríamos formar um profissional de História capaz de exercer a crítica e produzir conhecimento onde quer que atuasse: no instituto superior de pesquisa na universidade, na escola do município e até na TV Globo.

O professor do ensino médio e fundamental que queríamos não seria um repetidor automático. Deveria ser preparado do ponto de vista teórico-metodológico, para aprender os conteúdos tradicionais e apreender as novas questões. E ter respostas!

A perfeição é inatingível. E não se pode deixar de lado as críticas em relação aos problemas na formação dos professores no ensino superior.

A nossa disciplina é um lugar privilegiado para a construção da cidadania. E aí, mais uma vez, quero lembrar Jacques Le Goff dizendo *a memória, onde cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir o presente e o futuro. Devemos trabalhar de forma a que a memória coletiva sirva para a libertação e não para a servidão dos homens.*

Não posso concluir sem dar a essas palavras o meu tom militante que, na certa, justificou o convite para esta participação. Revi recentemente o adesivo, exibido no vidro traseiro de um automóvel, que diz: *Hei de vencer, mesmo sendo professor!*

Desde o anúncio desse encontro, tenho pensado naquele dístico. Existiria uma memória do professor enquanto grupo, enquanto categoria profissional?

A composição social da categoria sofreu expressivas modificações nas últimas décadas. No período de minha formação, a condição de professor era a que detinha a

mais vasta tessitura social: integravam-na preponderantemente as camadas mais favorecidas dos setores médios urbanos.

Atualmente, é difícil que banqueiros, empreiteiros, grandes comerciantes ou bem-sucedidos profissionais liberais incentivem as filhas a ingressar no magistério. Estas são direcionadas, em grande maioria, para as engenharias de ponta, as economias internacionalizadas, as diretorias financeiras, as tramas do mercado (quem sabe o Banco Mundial ou o FMI? ). Ou, ainda, para estudar comunicações na PUC!

Por outro lado, é evidente a mudança sofrida pela profissão, em sua composição por sexo. Nas duas últimas décadas, o ingresso no magistério do elemento masculino foi expressivo e crescente. Essa afluência não traduz a valorização da profissão. Pelo contrário, se situa na contramão das expectativas vigentes acerca das trilhas de ascensão social.

E não se trata de uma redistribuição de campos entre os gêneros, ainda que as mulheres progressivamente ocupem os postos de trabalho outrora reservados socialmente aos homens.

O desprestígio da profissão evidencia-se nos baixos salários, nas péssimas condições de trabalho, que, muitas vezes, leva o professor a trabalhar o tema da cidadania numa escola pública onde os banheiros não funcionam.

Na verdade, o que precisa ser dito é que estamos diante de algo novo e instigante: o acesso à profissão dos setores sociais menos favorecidos. (Meu companheiro de pesquisa é um jovem e inteligente professor, filho de uma merendeira e de um pintor de paredes).

A compreensão desse processo deve ser altamente positiva e estimulante, na medida em que a enriquecedora presença desses novos segmentos leva para a sala de aula, cotidianamente, a pluralidade, a disputa, o conflito, enfim as realidades que ficaram ocultas na sociedade brasileira, graças a sólidos aparatos ideológicos.

A consequência natural dessa inversão é que a imensa maioria dos alunos da rede pública deve se sentir bem mais compreendida e estimulada no convívio com os seus professores e muito mais próxima da conquista de uma efetiva cidadania.

A tarefa não é fácil, mas tenho certeza de que venceremos, não apesar, mas porque somos professores!

## **Referências Bibliográficas**

- D' ALESSIO, Márcia Mansor. "Memória e historiografia: limites e possibilidades de uma aproximação. In: *Revista de História Oral n° 4*. São Paulo, Associação Brasileira de História Oral, 2001.
- HOBBSAWM, Eric. *A Era dos Extremos: o breve século XX (1914-1999)*. São Paulo, Cia das Letras, 1995.
- KNAUSS, Paulo. *Imagens Urbanas e Poder Simbólico: Esculturas e Monumentos Públicos nas Cidades do Rio de Janeiro e Niterói*. Tese de Doutorado, Universidade Federal Fluminense, 1998.
- LE GOFF, Jacques. "Memória-História". In: *Enciclopédia Einaudi*. Porto, Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1985.
- MARTINS, Ismênia de Lima. *Subsídios para a história da industrialização em Petrópolis (1950-1930)*. Petrópolis, Universidade Católica de Petrópolis, 1983.
- MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. "A História, cativa da memória? Para um mapeamento da memória no campo das Ciências Sociais". In: *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros n° 34*. São Paulo, IEB, 1992.
- ORIÁ, Ricardo. "Memória e ensino de História". In: *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo, Contexto, 1998.
- POLLAK, Michael. "Memória, esquecimento, silêncio". In: *Revista de Estudos Históricos n° 3*. São Paulo, Vértice, 1989.
- \_\_\_\_\_ "Memória e identidade social". In: *Revista de Estudos Históricos n° 10*. Rio de Janeiro, CPDOC/FGV, 1992.



## INTRODUÇÃO À ANÁLISE E LEITURA DE IMAGENS

Mario Orlando Favorito

Professor e coordenador do Setor Curricular de Artes Visuais do CAp/UFRJ

Mestre em Filosofia – PUC-Rio

Membro da Sociedade Brasileira de Estudos e Pesquisa da Infância (SOBEPI)

Ler uma imagem é buscar seus sentidos. Essa busca será tão mais ativa e produtora de interpretações quanto maiores forem os meios de que o leitor dispuser para se tornar sujeito ativo nesse processo. A presença da imagem no mundo contemporâneo, graças à sofisticação de seus meios de produção e de veiculação, convive com o empobrecimento da capacidade crítica de sua leitura pelo receptor/leitor. Propomos nesse curso uma abordagem analítica de conceitos de Semiótica, Estética e Teoria da Arte que possibilite aos educadores a elaboração de propostas de trabalho interdisciplinares, pois entendemos que é uma função da escola promover a formação de leitores críticos de imagens no contexto atual de intenso consumo dos meios de comunicação e informação.

### BIBLIOGRAFIA

- ALMEIDA, Milton José. *Imagens e sons: a nova cultura oral*. São Paulo: Cortez, 2001.
- AUMONT, Jacques. *A Imagem*. Campinas :Papirus, 1996.
- BUCCI, Eugênio, KEHL, Maria Rita. *Midiologias*. São Paulo: Boitempo, 2004.
- BURKE, Peter. *Testemunha ocular: história e imagem*. Bauru, SP: EDUSC, 2004.
- CARRIÈRE, Jean-Claude. *A linguagem secreta do cinema*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995.
- DUARTE, Rosália. *Cinema e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- ECO, Umberto. *O Signo*. Lisboa: Presença, 1990.
- JOLY, Martine. *Introdução à análise da imagem*. Campinas: Papirus, 1996.
- \_\_\_\_\_. *L'Image et les signes: approche semiologique de l'image fixe*. Paris: Natan, 1995.
- OSTROWER, Fayga. *A sensibilidade do intelecto*. Rio de Janeiro: Campus, 1998.
- SABAT, Ruth. Quando a publicidade ensina sobre gênero e sexualidade. *Século XXI: qual conhecimento, qual currículo*. Petrópolis: Vozes, 2000.

# O “MAL-ESTAR” DA HISTÓRIA BRASILEIRA: UMA LEITURA DAS "INQUIETAÇÕES" DA REALIDADE CONTEMPORÂNEA PRESENTES NO DISCURSO DOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DE HISTÓRIA

Lillyan Lima<sup>1</sup>.  
lillyanlima@yahoo.com.br

...o conhecimento é uma construção cultural (portanto, social e histórica) e a Escola (como veículo que transporta) um comprometimento político de caráter conservador e inovador que se expressa também no modo como esse mesmo conhecimento é compreendido, selecionado, transmitido e recriado. (CORTELLA, 2000: 17).

Discutir o ensino de história, enquanto processo institucionalizado e formalizado de ensino/aprendizagem, é também refletir sobre o discurso<sup>2</sup> e a natureza inerentes àquele. É entender: *o quê* constitui este *conhecimento histórico*<sup>3</sup>, assim como, *por que*, *para que* e *como*, ele é transmitido – uma vez que: “... o bem de produção *imprescindível para nossa existência é o conhecimento* ...”. (CORTELLA, 2000: 45-grifo do autor).

O *conhecimento histórico* como um produto da cultura é produzido socialmente e transmitido, revestido de uma peculiar importância tanto para os grupos sociais como para os indivíduos, de uma geração à outra. Esse conhecimento, no decurso de um longo processo de produção, seleção, acúmulo e transmissão, assume um “*valor simbólico*” (BOURDIEU, 1989) que se projeta/reflete diretamente no campo das representações sociais, assim, passando a matizar tanto a visão de mundo dos indivíduos, e dos grupos sociais a que estes pertencem, quanto às relações interpessoais (e com o meio que os cerca) desses indivíduos. Assim sendo, entendemos que é a partir da realidade, da “vida concreta” que surgem (e para onde retornam como saber institucionalizado e socialmente valorizado) as inquietações geradoras e transformadoras dos conhecimentos

---

<sup>1</sup> Mestranda em educação da Universidade Metodista de Piracicaba/ Bolsista CAPES.

<sup>2</sup> Uma vez que, como defende Bakhtin: “*A psicologia do corpo social se manifesta essencialmente nos mais diversos aspectos da ‘enunciação’ sob a forma de diferentes modos de discurso, sejam eles interiores ou exteriores*” (BAKHTIN, 1999; 42- grifo do autor)

humanos, uma vez que:

... primeiro pressuposto de toda existência humana e portanto também de toda história, a saber, o pressuposto de que os homens precisam estar em condições de viver para poderem fazer ‘história’. Mas para viver é preciso antes de mais nada comer e beber, vestir, e ainda algumas coisas mais. O primeiro ato histórico é portanto engendrar os meios para a satisfação dessas necessidades, produzir a vida material mesma, e isto é um ato histórico, uma condição básica de toda a história que ainda hoje, como há milênios, precisa ser preenchida a cada dia e a cada hora tão somente para manter os homens vivos” (MARX & ENGELS in FERNANDES, 1989:195).

Contudo a *cotidianidade*<sup>4</sup> (Heller, 1989), o micro, o local, a “vida real” e concreta, os sujeitos “comuns” pouco “espaço” tiveram (ao longo de muitos anos) no discurso da “história oficial”, ou seja, este discurso relega àqueles - “excluídos da história” - uma posição “opaca e desfocada” em suas narrativas, permeadas de imagens, representações e papéis que denotam/definem determinadas visões/posições diante do mundo e da realidade, de resgate e perpetuação da trajetória da humanidade. Assim sendo, se não foram absolutamente esquecidos no discurso formal da história, no mínimo foram obscurecidos e desvalorizados. A realidade descrita, não obstante, nos últimos tempos tem sido modificada pelos “novos rumos” que as “novas inquietações” de nosso tempo tem imprimido à busca de compreensão e apreensão do mundo - e da realidade que nos cerca - desenvolvida em nossa sociedade.

Esta novas inquietações que “novos tempos” trazem, por sua vez, segundo Geertz:

... [são] inquietações não só porque ninguém sabe exatamente onde tudo isso vai parar, mas também porque à medida em que a linguagem de explicação social, com suas inflexões e suas imagens, se modifica, modificam-se também nosso entendimento do que constitui essa explicação, a razão pela qual a queremos, e como ela se relaciona com uma série de outras coisas que valorizamos. Não é só a teoria ou a metodologia, ou a problemática que se alteram, mas o próprio objeto do experimento. (GEERTZ, 1997; 17).

---

<sup>3</sup> Usamos o termo “conhecimento histórico” para identificar uma gama de conhecimentos relacionados ao passado dos sujeitos humanos de maneira tanto individual quanto coletiva, uma vez que todo conhecimento é histórico.

<sup>4</sup> A partir de discussões de Agnes Heller, em “**O cotidiano e a história**”, entendemos este termo tanto como uma qualidade própria da vida cotidiana como uma categoria que distingue as condições concretas de vida.

Inquietações que revelam um tempo que não é o tempo perplexo da revolução industrial; do “admirável mundo novo”; do homem “todo poderoso” que domina a natureza e a realidade ao seu redor, medindo, dosando, quantificando e experimentando. Nem tão pouco um tempo “desencantado”, frustrado, do homem que pode “quase tudo” e que por só poder “quase” se vê atado, vulnerável, estrito e limitado. Um homem que “só em parte sabia”, cujas certezas dos tempos anteriores (que a modernidade prometeu e até mesmo garantiu com suas fórmulas e estatísticas muito bem comprovadas) se perderam e se diluíram diante de tantas respostas incompletas e insuficientes, por não mais poderem responder a outros tempos: tempos pós-guerras mundiais, pós-bomba atômica, de inimagináveis avanços científicos e tecnológicos, que só serviram para provar ao homem o quanto não podia e o quanto não sabia. Um novo tempo que anseia por novas respostas, outras respostas, enfim, um tempo que anseia por suas próprias respostas. Um tempo que quer olhar para si e para suas inquietações com suas próprias lentes. Este tempo se revela/manifesta nas inquietações de seus pensadores, como podemos ver na citação a seguir de Boaventura de Sousa Santos: *“É esta ambigüidade e a complexidade da situação do tempo presente, um tempo de transição, síncrone com muita coisa que está além ou aquém dele, mas descompassado em relação a tudo o que o habita”* (SOUSA SANTOS, 2003; 14).

Dentro desse novo contexto, entender e aceitar o papel do cotidiano, assim como o de outros elementos, antes “pouco valorizados”, na construção e transmissão do *conhecimento histórico* dentro de nossa realidade (ocidental, cristã e moderna), tem assumido considerável importância, marcando assim o surgimento de novas visões, posicionamentos, e conseqüentemente novas narrativas, novos enfoques e novos sujeitos coadjuvantes<sup>5</sup>. Saem de cena os heróis e os grandes épicos, e entram em cena o “homem comum” e sua vida cotidiana. Adentrando, assim, nas discussões e propostas teórico-metodológicas contemporâneas, diferentes das anteriormente utilizadas, com novos elementos que buscam municiar, principalmente nas humanidades, essas novas posturas de investigação científica e de busca de conhecimentos.

Desse modo, é tanto inserida nesse contexto mais amplo quanto dentro uma conjuntura mais local (novas configurações sociais, políticas e econômicas às quais tem

---

<sup>5</sup> Inovações teórico-metodológicas – ligadas aos esforços de reverter essa situação – se materializam através de autores como Ginzburg, que tem sua obra marcada por aspectos tais como: a valorização de diversificadas fontes – dentre as quais a literatura ganha singular espaço e importância –; a preferência por escrever na forma de ensaio, que é construído de forma mais livre, dinâmica; assim como, a valorização do singular e do individual, ou seja, das minúcias e dos indícios.

vivenciado a sociedade brasileira nos últimos tempos) que entendemos muitas das inquietações que têm redefinido discursos e iniciativas na educação formal brasileira. Ou seja, é como tradução de novas inquietações de nossa sociedade que se insere essa mudança no discurso<sup>6</sup> institucional quanto aos saberes e práticas escolares privilegiados nos novos dispositivos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais, que atualmente “orientam” os conteúdos e conhecimentos ministrados nas instituições escolares brasileiras. No trecho abaixo, retirado dos Parâmetros Curriculares Nacionais de História para o Ensino Fundamental (daqui para frente PCNH), podemos perceber a dinâmica descrita na latente proposta de se reformular as formas de lidar com o *conhecimento histórico* - transmissão/apreensão - como uma “necessidade iminente” justificada pela atual conjuntura:

Para a sociedade brasileira atual, a questão da identidade tem se tornado um tema de dimensões abrangentes, uma vez que se vive um extenso processo migratório que tem desarticulado formas tradicionais de relações sociais e culturais. Nesse processo migratório, a perda da identidade tem apresentado situações alarmantes, desestruturando relações historicamente estabelecidas, desagregando valores cujo alcance ainda não se pode avaliar. Dentro dessa perspectiva, o ensino de História tende a desempenhar um papel mais relevante na formação da cidadania, envolvendo a reflexão sobre a atuação do indivíduo em suas relações pessoais com o grupo de convívio, suas afetividades e sua participação no coletivo. (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DE HISTÓRIA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL)

As orientações curriculares da mesma forma que revelam inquietações e as visões de mundo da sociedade de que emergem, buscando compor disposições homogêneas indiferentes às específicas realidades dos distintos grupos sociais que daquela façam parte, também manifestam “latente parcialidade”, uma vez que existem sempre, entre as “*múltiplas vozes*”<sup>7</sup> que compõem o discurso das orientações curriculares, aquelas vozes que são amplificadas e aquelas que são silenciadas. Este outro trecho nos alude exatamente a questão do silenciamento da especificidade do rural:

Os temas ligados à questão urbana, à sua dominância sobre o modo de vida rural, à predominância da cidade sobre o campo e à imposição do ritmo de tempo da fábrica sobre o ritmo de tempo da natureza são

---

<sup>6</sup> Aqui recorremos a Bakhtin, quando este afirma que: “... a palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam...”

<sup>7</sup> De acordo com Bakhtin.....

problemas comuns à maioria da população brasileira e à grande maioria dos indivíduos que vivem no planeta na atualidade. Pode-se dizer, também, que são problemas que estão presentes na realidade local das crianças e que são temáticas comuns às múltiplas realidades nacionais. Não se pode negar que, hoje em dia, a vida rural tem sofrido forte influência do modo urbano, vivendo modificações ou persistindo em suas particularidades. Nesse sentido, **esta proposta opta por trabalhar com temas relacionados às questões urbanas**, mas estabelecendo as articulações constantes com as questões rurais locais ou nacionais (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DE HISTÓRIA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL - grifo nosso).

Revela-se essencial, portanto, entender o contexto social, histórico e cultural do conteúdo oficial do *conhecimento histórico* transmitido. Somente assim é possível dialogar sobre a sua importância e papel; entendê-lo em relação às realidades específicas e peculiares com as quais os conteúdos inter-relacionam-se. As realidades específicas não ficam inertes; há uma força que as impulsiona: lutam e, algumas vezes, com muita resistência contrária conseguem<sup>8</sup> alcançar espaço e alguma visibilidade nos referidos conteúdos. É, portanto, também a partir da compreensão da importância que assume para os indivíduos, e para os grupos em que estes se inserem, que podemos entender a importância e a singularidade de que o *conhecimento histórico* se reveste, por exemplo, no peculiar ambiente de um movimento social. O trecho a seguir dos Parâmetros Curriculares Nacionais de História reflete esse aspecto, ou seja, o alcance do conteúdo das demandas dos grupos inseridos em realidades específicas, pouco valorizadas e não sem muita luta:

Considerando o eixo temático ‘História das organizações populacionais’, a proposta é de que, no segundo ciclo, os alunos estudem: a procedência geográfica e cultural de suas famílias e as histórias envolvidas nos deslocamentos e nos processos de fixação; os deslocamentos populacionais para o território brasileiro e seus contextos históricos; as migrações internas regionais e nacionais, hoje e no passado; os grupos e as classes sociais que lutam e lutaram por causas ou direitos políticos, econômicos, culturais, ambientais; diferentes organizações urbanas, de outros espaços e tempos; as relações econômicas, sociais, políticas e culturais que a sua localidade estabelece com outras localidades regionais, nacionais e mundiais; os centros político-administrativos brasileiros; as relações econômicas, sociais, políticas e culturais que a sua localidade estabelece ou estabeleceu com os centros administrativos nacionais, no presente e no passado; e medições de tempo, calendários,

---

<sup>8</sup> Apresenta-se como exemplo bastante concreto disto o novo olhar assumido, no discurso da educação oficial, com relação às peculiaridades da realidade rural como forma de concessão a demandas reivindicadas pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra do Brasil

quadros cronológicos, linhas de tempo e periodizações, para organizarem sínteses históricas das relações entre as histórias locais, regionais, nacionais e mundiais. (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DE HISTÓRIA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL)

Com base no até aqui discutido – e ainda buscando contextualizar processo de ensino e aprendizagem do *conhecimento histórico* tomado como um produto cultural matizado pelas inquietações de uma determinada época e grupo social – podemos também perceber ainda outra de nossas inquietações contemporâneas que se revela no discurso dos PCNH: a iminência de se (re)pensar inúmeras questões ligadas ao processo institucional de ensino/aprendizagem. E, por sua vez, dentre as referidas questões destacamos como as mais diretamente interligadas com a nossa discussão, as seguintes: a importância da educação na constituição do sujeito – enquanto indivíduo socialmente ativo e consciente de sua cidadania – e de sua “visão de mundo” (FREIRE, 1996); assim como a necessidade da construção de uma educação que dialogue com a realidade cotidiana do aluno<sup>9</sup> e que tenha conexão com a vida “real” do educando.

O mundo não é. O mundo está sendo. Como Subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só de quem constata o que ocorreu mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências (FREIRE, 1996, p. 85)

Segundo Ferreira e Boneti<sup>10</sup>, nas últimas décadas, a percepção do papel/importância da educação na formação de indivíduos socialmente “ativos” e plenamente conscientes de seus direitos e deveres enquanto cidadãos, tem se intensificado cada vez mais. Isto porque, o Brasil, ao longo desse período, tem passado por intensas transformações políticas e sócio-culturais, geradoras tanto de novos movimentos de contestação quanto de novas demandas sociais<sup>11</sup> (RODRIGUES, 2001; RUA & ABRAMOVAY, 2000; MARTINS, 2000; MEDEIROS & LEITE, 1999; NAVARRO, 1996), que têm matizado singularmente as inquietações contemporâneas

---

<sup>9</sup> No caso do ensino de história, como meio de produção e transmissão do conhecimento, esse tipo de posicionamento é fundamental já que “o cotidiano não está fora mas no centro do acontecer histórico” (HELLER, 1989).

<sup>10</sup> FERREIRA, Liliana Soares; BONETI, Lindomar Wessler. Educação e cidadania. 2. Ed. Ijuí(RS): Ed. UNIJUÍ, 2001.

<sup>11</sup> É, dentro desse contexto, que surge e se consolida como uma demanda dos movimentos sociais rurais, uma educação voltada para a realidade de determinadas comunidades rurais (no caso assentadas ou acampadas em núcleos ligados aos Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra), surgindo assim o

da sociedade brasileira e se projetado no discurso educacional oficial, através de redefinições nas orientações curriculares oficiais, uma vez que:

As orientações curriculares oficiais refletem também um ideário que permeia mais amplamente a sociedade através de suas instituições e das forças sociais que as animam, ideário esse que vai além da interpretação particular, que fazem os seguimentos no poder, de certos princípios e pressupostos educacionais (BARRETO, 2000; 7).

Estas orientações curriculares, portanto, para serem entendidas e analisadas, exigem, tanto uma visão retrospectiva e mais abrangente quanto a busca de conexões com situações concretas mais específicas que também matizam seu discurso. Assim sendo, precisamos entender o conteúdo oficial do *conhecimento histórico* transmitido, interligando-o com realidades específicas e peculiares, como a experiência dos assentamentos do MST se nos apresenta com força, para, a partir daí, tanto compreender a importância que o *conhecimento histórico* assume para os indivíduos e para os grupos em que estes se inserem quanto para perceber a singularidade de que se reveste o *conhecimento histórico* (tanto individual como coletivamente) em determinados grupos sociais humanos, isto porque, assim como Morin, entendemos que:

“Todo o conhecimento opera por seleção de dados significativos e rejeição de dados não significativos: separa (distingue ou desune) e une (associa, identifica); hierarquiza (o principal, o secundário) e centraliza (em função de um núcleo de noções mestras). Estas operações, que utilizam a lógica, são de fato comandadas por princípios supra-lógicos de organização do pensamento ou **paradigmas**, princípios ocultos que governam a nossa visão das coisas e do mundo sem que disso tenhamos consciência” . (MORIN, 1996, p. 85)

Os PCNH, enquanto instrumento institucional de “orientação” dos conhecimentos transmitidos nas escolas brasileiras, não só direta mas indiretamente, refletem aspectos das inquietações da realidade em que se inserem, como objeto da cultura em que estão inseridos e ao mesmo tempo como construção, reconstrução e perpetuação de saberes anteriores (aos próprios PCNH), assim como elemento constituinte do próprio processo de produção e transmissão de conhecimentos históricos, socialmente valorizados. Partindo de um ângulo mais geral, que paulatinamente caminha para uma realidade específica mais localizada, nosso ensaio

---

projeto pedagógico do MST, que visa implementar escolas compatíveis/integradas à singular realidade dos seus assentamentos e acampamentos (VENDRAMINI, 2000), (CALDART, 2000)



“caminhou no tempo e no espaço” procurando discorrer sobre a nossa proposição central: *que a realidade em que se inserem os grupos sociais – tomada como uma dinâmica de construção/aperfeiçoamento dos meios de sobrevivência e busca de compreensão, apreensão e posicionamento diante do mundo – denota as inquietações e norteia a busca de conhecimentos desses grupos, assim como, as condições concretas de vida dos indivíduos humanos matiza a transmissão do conhecimento e o discurso educacional institucionalizado.* Os novos tempos em que vivemos (de acelerados, frenéticos e inimagináveis avanços científicos e tecnológicos) nos conduzem a novas perspectivas, conceitos e visões de mundo. Tempos de internet, ciberespaço, globalização, espantosas descobertas (e porque não dizer e reformulações e conformações) na física, química e biologia, o que motiva/mobiliza/conduz a produção, transmissão e apreensão dos conhecimentos em nossa sociedade, não mais se relacionam às mesmas questões de tempos atrás. A sociedade brasileira, inserida no contexto mundial, apresenta inúmeras transformações inerentes ao seu próprio contexto, que assim como as outras se refletem no discurso educacional formal. A consolidação democrática que o país passa a vivenciar no início dos anos 90, a eclosão de novos movimentos e atores sociais (movimento ecológico, negro, gay etc.), assim como a consolidação de outros como o MST, com novas demandas, marcam profundamente o discurso institucional tanto em relação ao saber transmitido quanto ao retorno esperado com relação ao processo de transmissão do conhecimento. O discurso da educação formal, portanto, vê-se obrigado a se adequar a esse novo mundo “sem fronteiras”, diverso, globalizado, plural, e às demandas sociais, econômicas e culturais geradas por essa realidade. O que nos leva a perceber, então, os Parâmetros Curriculares Nacionais de História como uma composição de “*múltiplas vozes*”, em conexão direta com várias dimensões da realidade (econômico, política, social, cultural), silenciadas ou amplificadas, assim como um “espaço” profícuo ao exercício de múltiplas leituras. Leituras através das quais, em muito, o nosso tempo e a nossa sociedade se revelam.

## **REFERÊNCIAS:**

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Marxismo e filosofia da linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

- BARRETO, Elba S. (Org.). **Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras**. Campinas (SP): Autores Associados, 1998.
- BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. M. Alice nogueira e Afrânio Catani (Orgs.). Petrópolis: Vozes, 1998.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- CAIMI, Flávia Eloísa. **Conversas e controvérsias: o ensino de história no Brasil (1980- 1998)**. Passo Fundo (RS): UPF, 2001.
- CALDART, Roseli Salette. **Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2000.
- CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. Tradução de Klauss Brandini Gerhardt. 3. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- CORTELLA, Mário Sérgio. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. 3.ed. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2000. (Coleção Perspectiva; 5)
- FERREIRA, Liliana Soares; BONETI, Lindomar Wessler. **Educação e cidadania**. 2. ed. IJU (RS): Ed. UNIJUÍ, 2001.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 14. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura)
- GEERTZ, Clifford. **O saber local: novos ensaios em antropologia introspectiva**. Tradução de Vera m. de Joscelyne. Petrópolis (RJ): Vozes, 1997.
- GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas e sinais**. São Paulo: Cia. das letras, 1989.
- GRAMSCI, Antônio. **Concepção dialética da história**. Tradução de Nelson Coutinho. 10. ed. Rio de Janeiro; Civilização Brasileira, 1985.
- HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. 3. ed. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.
- LEITE, Sérgio Celani. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1999. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 70)
- FERNANDES, Florestan (Org.). **Marx & Engels**. São Paulo: Editora Ática, 1989.
- MORRAN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.
- PESSOA, Jadir de Moraes. **Cotidiano e história: para falar de camponeses ocupantes**. Goiânia: Ed. Da UFG, 1997. (Coleção Quiron, Série Argos, n. 2).

- RODRIGUES, Domingos Benedetti. **Propriedade rural familiar no Brasil: espaço de conquista da cidadania**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2001. (Coleção Trabalhos Acadêmicos Científicos. Série Dissertações de Mestrado).
- RUA, Maria das Graças; ABRAMOVAY, Miriam. **Companheiras de luta ou “coordenadoras de painéis” ? As relações de gênero nos assentamentos rurais**. Brasília: UNESCO, 2000.
- SADER, Emir. **Quando novos personagens entram em cena**. São Paulo: Paz e Terra, 1988.
- SARUP, Madan. **Marxismo e educação: abordagem fenomenológica e marxista da educação**. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1980.
- SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8.ed. revista e ampliada. Campinas (SP): Autores Associados, 2003. (Coleção educação contemporânea).
- SOUSA SANTOS, Boaventura. **Um discurso sobre as ciências**. 9. ed. Porto Alegre: Editora Afrontamento, 1997.
- TEDESCO, João Carlos. **Terra, trabalho e família: racionalidade produtiva e *ethos* camponês**. Passo Fundo: EDIUPF, 1999.
- VEDRAMINI, Célia Regina. **Terra, trabalho e educação: experiências sócio-educativas em assentamentos do MST**. IJU (RS): Ed. UNIJUÍ, 2000. (Coleção Ciências Sociais).

## ESPAÇOS DA HISTÓRIA: ENSINO E MUSEUS<sup>1</sup>

Regina Maria de Oliveira Ribeiro Lima

Faculdade de Educação – USP

rmribeiro@prefeitura.sp.gov.br

*Nós entramos no museu em fila, bem comportados, porque a gente gosta da nossa professora e nós percebemos que ela parecia muito nervosa, como a mamãe, quando o papai deixa cair cinza do cigarro dele no tapete. Entramos numa sala grande com um montão de quadros pendurados na parede. “Aqui vocês vão ver quadros executados pelos grandes mestres da escola flamenga”, a professora explicou. Ela não pode continuar por muito tempo, porque um guarda chegou correndo e gritando, porque o Alceu tinha passado o dedo num quadro para ver se a tinta ainda estava fresca. O guarda disse que não era para por a mão e começou a discutir com o Alceu, que disse que podia por a mão porque estava bem seco e não tinha perigo de agente se sujar. A professora disse para o Alceu ficar calmo e prometeu para o guarda que ia tomar bem conta da gente... Enquanto a professora continuava explicando, nós começamos a brincar de escorregar; era legal porque o chão era de ladrilho e escorregava bem. Todo mundo estava brincando, menos a professora, que estava de costas para nós, explicando um quadro, e o Agnaldo que estava ao lado dela escutando e tomando nota. O Alceu também não estava brincando. Ele estava parado na frente de um quadrinho que tinha peixes, bifes e uma porção de frutas. O Alceu olhava para o quadro e passava a língua nos lábios... Depois de escorregar nós começamos uma partida de pula-sela, mas aí a gente teve que parar...*

Goscinnny, Sempé. O museu de pinturas. in O pequeno Nicolau. Ed. Martins Fontes, 1991 (Paris, 1960)

A longa epígrafe, nos apresenta de forma primorosa a questão que proponho estudar – qual a contribuição de um museu de história na aprendizagem das crianças e jovens?

Para os estudantes visitar o museu possui muitos significados interessantes: é uma oportunidade de “sair da escola”, dos movimentos repetitivos e previsíveis da sala

---

<sup>1</sup> Texto elaborado a partir do projeto de pesquisa - nível mestrado – *Museu Paulista: leituras e interpretações de alunos-visitantes*, orientado pela Professora Dra. Kátia Maria Abud.

de aula. É também momento de “adquirir conhecimentos”, conhecer um espaço diferente, um lugar bonito, outras pessoas...

E para os educadores, qual o significado dessas visitas aos museus? Por que levam os alunos a esses espaços? O que esperam que seus alunos conheçam, aprendam, questionem?

Durante o período em que frequentei o Museu Paulista como estagiária, encontrei muitos alunos e professores em suas galerias e salas. Tive o privilégio de acompanhar adolescentes em algumas visitas. Esses alunos assemelhavam-se ao pequeno Nicolau: ficavam maravilhados com o espaço, com a monumentalidade do museu, com os objetos “diferentes”, com as “cenas históricas”. Será que uma visita ao museu vale somente por esse maravilhamento, pela surpresa com o diferente, pela interação com outros tempos? Talvez.

No entanto, penso que é pertinente investigar o “fenômeno” que são as visitas de escolas ao Museu Paulista, pois se vale a pena “ver coisas raras, antigas e belas”, mais interessante ainda é compreender a sua produção e chegada até os nossos dias.

O interesse em estudar o papel educativo dos museus surgiu durante o Estágio em Metodologia do Ensino em História<sup>2</sup>, realizado no *Museu Paulista* em 2000. A proposta do estágio era elaborarmos projetos de ensino para o uso pedagógico do museu pelo público escolar. As reflexões e os debates sobre como o museu pode ser utilizado no ensino de História, bem como a construção do projeto *Descobrimentos: uma aventura no museu*<sup>3</sup>, nos aproximou da temática e suscitou as questões que deram origem a este projeto de pesquisa.

O problema de como utilizar o potencial pedagógico do *Museu Paulista* foi o motivador de algumas questões inicialmente levantadas, vistas naquele momento como relevantes para uma pesquisa mais aprofundada e, entre elas, quais as contribuições do trabalho museológico para propostas pedagógicas diferenciadas para o ensino de História?

A partir das questões, pretendia-se reconstruir historicamente o conceito de *ação educativa em museus* e analisar o papel desempenhado pelo *Museu Paulista*, como instituição educativa, ao longo de sua história. Porém, a reelaboração da proposta inicial da pesquisa fez-se necessária. As motivações das mudanças no projeto inicial resultam

---

<sup>2</sup> Disciplina do curso de Licenciatura em História da Faculdade de Educação - USP

<sup>3</sup> Trabalho final de Estágio em Metodologia de Ensino em História, sob a supervisão das professoras Raquel Glezer, Katia M. Abud e Rosa Kulcsar.

da reflexão sobre a atuação e experiência da pesquisadora: sou educadora da área do Ensino de História e não museóloga. A leitura da bibliografia<sup>4</sup> sobre problemas do ensino de História e sobre as características da construção desse conhecimento no ambiente escolar, direcionaram a atenção para a especificidade da aprendizagem em História. Por outro lado o trabalho pedagógico com alunos do Ensino Fundamental<sup>5</sup> interferiu no levantamento de questões relativas às hipóteses e interpretações dos alunos sobre a história ensinada. Atualmente, o trabalho com Formação de Educadores na Coordenadoria de Educação da Subprefeitura de São Miguel<sup>6</sup>, propiciou pensar outras questões relacionadas à docência, à natureza da História Ensinada, à construção de uma *consciência histórica* e da memória como direitos fundamentais para o desenvolvimento e exercício da cidadania. Estes aspectos interferiram na avaliação dos caminhos a serem percorridos na pesquisa relativa ao potencial pedagógico de um Museu de História e Cultura Material com as especificidades do Museu Paulista.

As relações entre Museu de História e ensino de História propuseram a problematização da pesquisa. Mais do que investigar e analisar o *Museu Paulista*, trata-se de compreender suas contribuições para a construção de conhecimento e consciência histórica por seus visitantes.

### **O contexto da pesquisa**

Os estudos que têm o *Museu Paulista* como objeto de análise historiográfica privilegiam dois aspectos da instituição: o período como Museu Científico e a sua transformação como Museu de História. No primeiro caso, os trabalhos partem do aparato teórico do campo da História das Ciências; no segundo, devido a sua característica monumental, os estudos trabalham principalmente as questões da construção do imaginário da Independência e da Memória e Identidade Nacional.<sup>7</sup>

---

<sup>4</sup>Os trabalhos de ASENSIO, Mikel. *Aprender no Museu./O marco teórico da aprendizagem informal*; BARCA, Isabel. *O pensamento Histórico dos Jovens*; BITTENCOURT, C. *O saber histórico na sala de aula*. GUILHOTI, Ana Cristina. *O Museu de História para se aprender História*. MARANDINO, Marta. *Educação e Museu*. ROSSI, V. L. e ZAMBONI E. *Quanto tempo o tempo tem!*.

<sup>5</sup> COLEGIO CAVLAC – 5ª a 8ª séries, 2000 – 2001.

<sup>6</sup> Órgão da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura do Município de São Paulo. Refiro-me especialmente ao projeto de formação *Educação, Cidadania e Direitos Humanos*.

<sup>7</sup> O *Museu Paulista* possui que tem sido estudado por diferentes temáticas da história de São Paulo, da museologia, no desenvolvimento de pesquisas sobre a cultura material. Alguns destes trabalhos foram publicados nos Cadernos do Museu Paulista.

## Museu Paulista: História e Memória em Monumento

As primeiras discussões sobre a ocupação do prédio - monumento nas colinas do Ipiranga, consideravam a possibilidade de organização uma instituição com finalidades educativas. Porém, a proposta de ocupação do monumento por uma escola ou universidade foi descartada devido a insalubridade de suas instalações,<sup>8</sup> “vencendo” a proposta de criação de um museu do Estado, depois denominado Museu Paulista.

De 1894, quando foi instituído como Museu de História Natural até 1917, as atividades do *Museu Paulista* o caracterizaram como uma instituição científica<sup>9</sup>. Entre 1917 e 1946, sob a direção de Affonso de Escagnolle Taunay ocorreram as maiores e mais significativas transformações no espaço e na atuação do *Museu Paulista*. A História deixou de ser apenas mais uma de suas seções e segundo o próprio Taunay<sup>10</sup>, estabeleceu-se no Museu a sua *verdadeira finalidade*.

O projeto museológico implementado a partir de 1917, baseou-se no princípio de evocação e celebração da memória da Independência, da História Nacional e, principalmente, de São Paulo.

No *Museu Paulista*, a análise da iconografia é fundamental para a compreensão da sua dimensão educativa. A partir da concepção, elaboração e organização da seção histórica por Taunay entre 1917 e 1946, o *Museu* adquiriu uma identidade, incorporou-se ao imaginário paulista como símbolo da Independência e da cidade, difundindo uma visão da História Nacional.

Taunay entendia que a exposição deveria inculcar amor a pátria e ao Estado, enaltecendo os valores nacionais. Taunay era também um historiador e acreditava na história e na exposição de séries documentais que explicassem *todos* os atos, causas e conseqüências dos acontecimentos históricos, como positivista buscava a história total, a informação completa. Privilegiava o documento escrito como fonte para o trabalho historiográfico: copiava, transcrevia, armazenava, publicava e **expunha**. Os documentos informavam sobre o passado. Os objetos e imagens serviam à evocação, celebração e educação das pessoas comuns. Nessa concepção a consciência do passado nacional só seria alcançada através de uma exposição didática, metodologicamente organizada, que narrasse a saga paulista desde os primeiros tempos da colonização.

---

<sup>8</sup> ELIAS, M. J. *Museu Paulista: Memória e História*, p. 118. Segundo a autora, a proposta de um monumento-escola foi uma estratégia para o levantamento de fundos para a sua construção.

<sup>9</sup> Nesse período o Museu Paulista foi dirigido pelo zoólogo Herman Von Ihering.

<sup>10</sup> TAUNAY, A. E. *Guia da Seção Histórica*, 1937, p. 50-51.

As motivações para privilegiar a iconografia como registro do passado encontram-se nas concepções de História e de Museu vigentes nas primeiras décadas do século XX e da quais Taunay compartilha: o Museu é um *monumento*<sup>11</sup> e a História o meio para definir e garantir a sua legitimidade.

Taunay, ao fazer uso sistemático da reprodução de cenas – paisagens e situações – da São Paulo colonial e imperial; abriu mão do “rigor positivo” em relação a autenticidade das imagens. Se “necessário”, as complementava ou retirava-lhes elementos, ressaltando aqueles que considerava dignos de registro. Primava pelo colorido vibrante, a grandiosidade das telas e da “mensagem”, procurando perpetuar visualmente os fatos históricos considerados relevantes.<sup>12</sup>

Para Alberto Manguel a leitura de imagens pode ser no contexto medieval ... *era quase instantânea, pois o “texto” oferecia-se iconograficamente como um todo, sem graduações semânticas, e o tempo da narração em imagens coincidia necessariamente com o da leitura do leitor.*<sup>13</sup>

Ao se oferecerem aos sentidos num relance único, pois a princípio não existem códigos pré - estabelecidos para sua “leitura”, as imagens convertem-se em meio privilegiado para a difusão de conhecimentos. A visualidade torna-se suporte de ensinamentos, contemplação ou celebração do passado, sem necessitar, *a priori* de mediação verbal ou escrita.

Contudo, ao representar um conjunto de concepções, idéias, contextos sociais, políticos, técnicos e culturais, tendo sido construídas para “evocar” algo que não está presente (o passado), essas imagens (e objetos) tornam-se mensageiras de um discurso histórico, de uma construção. Portanto, para serem compreendidas é necessário conhecer os processos de sua produção, circulação e apropriação.<sup>14</sup> Não são retratos fiéis do passado. Mais uma vez, é J. Le Goff quem alerta: *...o que sobrevive não é o conjunto daquilo que existiu no passado, mas uma escolha efetuada quer pelas forças que operam no desenvolvimento temporal do mundo e da humanidade, quer pelos que se dedicam à ciência do passado e do tempo que passa, os historiadores.*

---

<sup>11</sup> *Monumento* no sentido de “sinal do passado” como explica J. Le Goff “...tem como característica ligar-se ao poder de perpetuação, voluntária ou involuntária, das sociedades históricas...” in Documento/Monumento, Enciclopédia Einaudi, vol 1, p. 95.

<sup>12</sup> LIMA, Solange F. *As fontes iconográficas e a pesquisa histórica*. In Museu Paulista: novas leituras, p. 24 –31.

<sup>13</sup> MANGUEL, *Uma história da leitura*, p. 125.

<sup>14</sup> Consideramos as proposições metodológicas de Ciro Flamarion Cardoso e Ana Maria Mauad no ensaio *História e Imagens: os exemplos da fotografia e do cinema*. In. *Domínios da História*, pp. 401-417.



O Museu – o prédio, objetos, imagens - é fruto de uma série de forças e interesses que operaram na sua construção, instituição e manutenção. O que se permite visualizar é a ponta de um *iceberg* cujas bases são profundas, além do que é inicialmente captado pelo olhar, exigindo o mergulho na história problematizada, matizada, construída pela reflexão, motivada nos visitantes por curiosidade e surpresa, por questionamentos surgidos do contato com temporalidades diferentes.

### **Educação, Ensino de História e Museu**

As discussões em torno da função educativa dos museus, de como implementá-la, quais as suas possibilidades e alcances têm sido aprofundados por museólogos, historiadores e educadores.<sup>15</sup>

A dimensão educativa do museu não se caracteriza pelas relações formais de ensino-aprendizagem, situando-se no âmbito das práticas não – formais de educação, isto é, as práticas de ensino não se processam de forma regular e sistemática como na escola. Porém, muitas vezes, a falta de uma política educativa que atinja a maioria dos visitantes faz com que os museus, em seus programas e serviços educativos, privilegiem o público escolar. De seu lado, escolas e outras instituições formais de ensino vêm no museu uma fonte de informação diferenciada, lúdica e complementadora de suas ações, de modo que museu e escolas se aproximam.

A exposição, momento em que se estabelece a comunicação entre o museu e o público, é o meio pelo qual a instituição exerce explicitamente seu papel educativo, porque : ... *a exposição enquanto instrumento de comunicação, constitui a ação central de difusão dos museus, pois oferece ao visitante não só a oportunidade de ver, mas de pensar, descobrir, explorar, desejar e investigar, explicita aí o seu papel educativo, na medida em que difunde mensagens e conhecimentos extraídos da análise de um acervo preservado, a partir de diferentes formas e atendendo diferentes perspectivas e temáticas...*<sup>16</sup>

A proposta da pesquisa é abordar o *Museu Paulista*, um museu de História e Cultura Material, como uma instituição educativa. O *Museu Paulista* como objeto de

---

<sup>15</sup> ALMEIDA, Adriana M. e VASCONCELLOS, Camilo M. *Por que visitar museus ?* in BITTENCOURT, C. *O saber histórico na sala de aula*; MENESES, Ulpiano T. B. *Como explorar um museu histórico*; e OLIVEIRA, Cecília H. S. *Museu Paulista: Novas Leituras* ; SEF / MEC *Parâmetros Curriculares Nacionais – História*, 1996.

<sup>16</sup> VALENTE, Maria Esther Alvarez. *Educação em museus*, p.8

estudo sob a perspectiva da relação estabelecida por grupos de visitantes - professores e estudantes do Ensino Fundamental – com a exposição museológica. Mais do que compreender como o espaço do prédio-monumento e as concepções de história ali representadas foram utilizados na difusão de determinados conhecimentos e visões da História Paulista e Nacional, o que se está buscando é caracterizar e analisar leituras e interpretações dos visitantes sobre o museu e suas representações.

Educadores e historiadores têm, há bastante tempo, criado propostas pedagógicas que trabalhem as formas de escrita da História, como se constrói uma visão histórica com a atuação de diferentes grupos e interesses e quais as fontes utilizadas nessa construção.<sup>17</sup> Nesse sentido, a importância dos museus e sua relação com o público, principalmente o escolar, está indicada em propostas acadêmicas e oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais. O esforço educativo deve ser o de superar a mera visita contemplativa cujo objetivo seja “ver a História”, promovendo aos estudantes e público em geral, uma experiência com versões e representações do passado, contribuição bem mais interessante ao processo educacional.

Outro problema abordado pela pesquisa no ensino de História é o de como se aprende História, quais processos estão envolvidos na aprendizagem histórica, que habilidades e significações são construídas a partir do contato com o conhecimento histórico sistematizado. Esses processos têm sido investigados principalmente no ensino formal, no contexto da sala de aula<sup>18</sup>. A relação dos estudantes com o conhecimento, em contextos não formais de ensino é uma abordagem recente<sup>19</sup> e pouco desenvolvida nas investigações sobre o ensino de História.

O objetivo proposto por esta pesquisa é identificar leituras, apropriações e interpretações de professores e alunos do ensino fundamental, visitantes do Museu Paulista acerca da História representada neste espaço. Analisar as leituras, interpretações e re-significações do Museu e da História, construídas durante a visita, contribuirá no entendimento da construção do saber histórico.

Nesse estudo privilegia-se o olhar do visitante. A presença de alunos do Ensino Fundamental nas galerias e salas é constante, pode-se dizer que a rotina do Museu

---

<sup>17</sup> Destacam-se os trabalhos de Circe Bittencourt, Kátia Abud, Ernesta Zamboni, Marcos A. Silva, Jaime Pinsky (bibliografia)

<sup>18</sup> Trabalhos significativos foram desenvolvidos pela pesquisadora portuguesa Isabel Barca. Atualmente os pesquisadores brasileiros da área do Ensino de História tem se debruçado sobre estas questões.

<sup>19</sup> Para os espaços museológicos, ver os trabalhos de Marta Marandino (sobre os museus de Ciências) e Mikel Asensio.

Paulista. A visita os coloca em contato com espaços e exposições de imagens e objetos de diversos sentidos, promovendo uma *experiência única com o passado musealizado*.

No Museu Paulista, os alunos entram em contato com aspectos da sociedade brasileira em diversas épocas e dimensões dos mundos público e privado. O prédio-monumento, a linguagem da exposição, os objetos e pinturas narram histórias, cristalizam memórias e, também, originam outras histórias. A característica dessa narrativa implica na decodificação de diferentes linguagens e os sujeitos a realizam de modo ativo, buscando primeiro a sua compreensão literal ou *substantiva*<sup>20</sup>, mas também lhes atribuindo novos significados.

### **Considerações Finais**

Para a realização da pesquisa estamos construindo um instrumental de pesquisa que possibilite dialogar com os visitantes e registrar suas impressões, leituras e interpretações sobre o espaço museológico e sobre a História representada na exposição do Museu Paulista. Os critérios de seleção do espaço / exposição para a pesquisa serão levantados a partir de observações de visitas de estudantes ao Museu Paulista e do acompanhamento de um projeto de ensino numa turma do Ensino Fundamental – Ciclo II (5ª à 8ª séries).

Para compreender as leituras e interpretações dos sujeitos, abordaremos o prédio-monumento, sob a dimensão de que existe uma multiplicidade de sentidos estabelecidos numa relação *dialógica* entre sujeitos e objeto – no caso as representações expostas no Museu. Assim, a compreensão dos processos históricos através de imagens e objetos presentes nos museus de história é precedida de uma relação interpretativa, dialógica e valorativa dos sujeitos (visitantes) com o espaço, os objetos, a exposição.<sup>21</sup>

Segundo Rizzi<sup>22</sup>, *reconhecer essa realidade é assumir a importância do contexto, do público, das múltiplas vozes envolvidas no contar histórias através dos artefatos articulados em uma narrativa histórica. Se considerado como fórum e não como templo, o museu torna-se um lugar de confronto de experiências e debates.*

---

<sup>20</sup> Isabel BARCA cita o conceito de *idéias substantivas* como sendo os conteúdos concretos sobre o passado, conceitos ontológicos sobre a realidade humana: nobre, camponês, império, descobrimento...

<sup>21</sup> Terra, A. *História e Dialogismo*. In O saber histórico na sala de aula, p. 91-103

<sup>22</sup> RIZZI, Maria Cristina S. L. *Além do artefato: apreciação em museus e exposições*, 1998.

## **Bibliografia**

- ALVES, Ana Maria de A. **Um museu científico na história de São Paulo: o Museu do Ipiranga**. Dissertação de Mestrado: FFLCH – USP, 1998.
- Às margens do Ipiranga: 1890 –1990**. Catálogo da exposição do centenário do edifício do Museu Paulista. SP: Museu Paulista – USP, 1990.
- ASENSIO, Mikel. **Aprender no Museu**. IBER - Didática das Ciências Sociais, Barcelona, 27: p. 17 – 40, 2001.
- BARCA, Isabel. **O pensamento histórico dos jovens: idéias dos adolescentes acerca da provisoriedade da explicação histórica**. Braga: Universidade do Minho, 2000.
- \_\_\_\_\_ (org.) **Educação Histórica e Museus - Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica**. Braga: Universidade do Minho, 2003.
- BITTENCOURT, C. (Org.) **O saber histórico na sala de aula**. SP: Contexto, 1997.
- CARDOSO, C. F. e VAINFAS, R. **Domínios da História – ensaios de teoria e metodologia**. R J: Campus, 1997.
- DE ROSSI, V. L. e ZAMBONI, E. **Quanto tempo o tempo tem!** Campinas, SP: Editora Alínea, 2003.
- DUARTE, Ana. **Educação Patrimonial**. Lisboa: Texto Editora, 1993.
- ELIAS, Maria José. **Museu Paulista: Memória e História**. Tese de Doutorado: FFLCH – USP, 1996.
- GRINSPUM, Denise. **Educação para o patrimônio: museus de arte e escola, responsabilidade compartilhada na formação de públicos**. Tese de Doutorado: Faculdade de Educação – USP, 2000.
- GUILHOTTI, Ana Cristina. **O museu de História para se aprender História**. III Encontro Perspectivas do Ensino de História. UFPR – Curitiba – PR, 1998.
- HILSDORF, Maria L. Nas colinas do Ipiranga: palacete – asilo, escola ou museu? **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, SP: (35), 1993, pp. 145 –155.
- HUYSEN, Andreas. Escapar de la amnesia. El museo como medio de masa. **El Paseante**, Madrid, vol. 23 –25, 1995, p. 56 –79.
- LOPES, Maria Margaret. **As Ciências Naturais e os Museus no Brasil no século XIX**. Tese de Doutorado. SP: FFLCH – USP.

- LOPES, Maria Margareth. A favor da desescolarização dos museus. **Educação & Sociedade**, n.º 40, dezembro/ 1991.
- MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. SP: Cia das Letras, 1997.
- MENESES, Ulpiano T. B. Do teatro da memória ao laboratório da História: a exposição museológica e o conhecimento histórico. **Anais do Museu Paulista**. SP: Nova Série, vol. 2 - jan./ dez. 1994; vol.3 – jan./ dez. 1995.
- \_\_\_\_\_ **Como explorar um museu histórico**. SP: Museu Paulista da USP, 1991.
- RIZZI, Maria Cristina S. L. Além do artefato: apreciação em museus e exposições. **Revista do MAE**. SP, n. 8: 215-220, 1998.
- RUSEN, J. El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. **Propuesta Educativa**, año 4, n. 7: 27-37, outubro de 1992.
- SANTOS, Miriam S. **História, tempo e memória: um estudo sobre museus a partir das observações feitas no Museu Imperial e no Museu Histórico Nacional**. Dissertação de Mestrado: IUPERJ, 1989.
- TAUNAY, A. E. **Guia da Secção Histórica do Museu Paulista**. SP: Imprensa Oficial do Estado, 1937.
- VALENTE, Maria Ester A. **Educação em Museu: o público de hoje no museu de ontem**. Dissertação de Mestrado: PUC – RJ, 1985.

## UMA EXPERIÊNCIA – AGRADÁVEL SURPRESA – JUNTO À GUARDA MUNICIPAL DE CAMPINAS

Fátima Faleiros Lopes

Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Unicamp

fatimafaleiros@uol.com.br

A nossa vida profissional nos revela surpresas de toda ordem, algumas delas, inclusive, inesquecíveis. Esta retenção na memória de algo que se passou conosco é, por si só, um indicativo de alguma significância do ocorrido e o ato de recordar algo vivido aponta para a multiplicidade de sentidos subjacentes ao mesmo, seja a memória analisada enquanto *trabalho* ou como *sonho*<sup>1</sup>.

Sinto-me imensamente honrada e feliz por ter tido a chance de participar de um projeto desenvolvido junto à Guarda Municipal de Campinas<sup>2</sup> cujo objetivo mais amplo se relaciona à formação cidadã da mesma. Neste sentido, o nosso trabalho enquanto professores de História se pautou no objetivo fundamental de possibilitar aos guardas municipais a produção de conhecimento histórico relativo à cidade e estimulá-los para que trouxessem à tona suas memórias, suas experiências vividas. Memórias e experiências vividas em tantos outros tempos e lugares e, também, enquanto sujeitos situados no presente e na cidade de Campinas. E é sobre esta agradável surpresa – agora rememorada – que aqui escrevo.

A temática das cidades vinculada ao ensino de História é algo que me fascina, que me estimula profissionalmente desde há alguns anos. As cidades são espaços onde afloram histórias e lembranças pois se configuram enquanto *locus* de intensa sociabilidade. As marcas destas relações tecidas pelos grupos sociais se inscrevem nas paisagens urbanas – estas últimas são, por isso mesmo, indicativas de temporalidades múltiplas dispostas em camadas que se interpenetram. O espaço urbano no Brasil

---

<sup>1</sup> Há, aqui, uma referência às posições teóricas relativas à *memória* de, respectivamente, Maurice Halbwachs e Henri Bergson. Cf BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: lembranças de velhos**. 7.ed. São Paulo: Companhia das letras, 1999.

<sup>2</sup> Este projeto é fruto de uma parceria entre a Prefeitura Municipal de Campinas, tendo como Secretária de Segurança Pública Maria Cristina Von Zuben de Arruda Camargo, e a Faculdade de Educação da Unicamp, com a Prof<sup>a</sup> Dra. Maria Carolina Bovério Galzerani como responsável pela proposta teórico-metodológica e coordenação do mesmo. Profissionais ligados às áreas da História e Educação compuseram o grupo de trabalho que atuou no que diz respeito tanto à pesquisa e seleção de documentos, tais como os iconográficos, quanto no ministrar das aulas. Foram parceiros nesta trajetória: Ana Uhle,

tornou-se cada vez mais crescente e fragmentado, pleno de tensões e contradições decorrentes das transformações mais aceleradas pelas quais o país vem passando desde o final dos oitocentos. O ideal de Modernidade, intensamente veiculado no Brasil a partir do final do século XIX, se afigura como decorrente e, ao mesmo tempo, como elemento propulsor do sistema capitalista. A idéia de Modernidade aqui explicitada não é a única mas é a prevalecente e se funda na celebração do tempo presente com vistas a um futuro de progresso e prosperidade para poucos. Sendo assim, este *frenesi* calcado no tempo presente – único e excludente – contribuiu e vem contribuindo fortemente para o apagamento de pegadas – ou dos rastros, tal como Brecht assim se referiu, em contundente crítica à anulação do homem enquanto sujeito da história.<sup>3</sup> O ensino de História tem uma importância para os processos de constituição de identidades e da cidadania participativa e, nestes, a dimensão destes espaços mais próximos – que pertencem ao universo do que se denomina *história local* – não pode ser ignorada; o trabalho com história local pode contribuir para o fortalecimento dos alunos e professores enquanto sujeitos históricos; a valorização das particularidades e singularidades dos micro espaços sociais, em diálogo e contraponto com macro-espços, pode contribuir para o questionamento de discursos homogeneizadores, tão presentes na contemporaneidade.<sup>4</sup>

Refletir sobre Campinas junto à Guarda Municipal se constituiu em um desafio interessante e, como todo desafio, recheado de curiosidades, dúvidas e aprendizado.

Se o ponto de partida da proposta desenvolvida em sala de aula era a cidade de Campinas hoje – sua população, potencialidades e desafios contemporâneos – o eixo da mesma foi pensado no sentido de extrapolar tanto o atual presenteísmo quanto a linearidade cronológica constitutivos do que Walter Benjamin denominou de

---

Arnaldo Pinto Júnior, Cláudia Fortuna, Elison Antônio Paim, Márcia Regina P. Bichara, Maria Sílvia H. Duarte, Taís Otani Cipolin, Telma Maria Ximenes.

<sup>3</sup> BENJAMIN, Walter. Experiência e Pobreza. **Documentos de Cultura/ Documentos de Barbárie. Escritos Escolhidos**. Seleção e apresentação: Willi Bolle. São Paulo: Cultrix/Edusp, 1986.

<sup>4</sup> Considera-se a história local não como campo reflexivo e de produção do conhecimento histórico auto-suficiente, centrado em si próprio a partir de condicionantes geográficos, econômicos e outros, muitas vezes naturalizados e dados como “prontos” mas sim, como campo no qual interagem os contextos micro e macro históricos, ou seja, dimensões múltiplas de espaço e tempo – tempo não só cronológico e linear mas também os tempos da memória. Sobre estas questões ver, dentre outros: FIGUEIREDO, Haidée et al. Entre moscas e monstros: construindo escalas, refletindo sobre a história local. **Anais do IV Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História**. Ijuí, RS: Unijuí, 2000, (Série Eventos Acadêmicos); GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Percepções Culturais do mundo da escola: em busca da rememoração. **Anais do III Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História**. Campinas, SP: Gráfica da FE/UNICAMP, 1999, p.99-109.; SILVA, Marcos A. da (coord.) **República em Migalhas**: a história local e regional. São Paulo: Marco Zero, [Brasília]:CNPQ, 1990, 200 p.

*continuum* da história.<sup>5</sup> Ou seja, ao focarmos o avanço da modernidade capitalista em Campinas, no final do século XIX e início do século XX, e transformações decorrentes no cenário urbano local, objetivávamos a recuperação de dimensões espaciais e temporais múltiplas da cidade por parte dos alunos. Para tanto, visávamos estimulá-los na busca de estabelecimento de relações de permanências e mudanças, semelhanças e diferenças entre tempos e espaços concernentes ao *locus* em questão; na elaboração de reflexões em torno de conceitos como “modernidade” e “progresso”; na busca de uma mirada mais ampliada sobre os elementos constitutivos de uma cidade: espaço de sociabilidade, cenário arquitetônico, campo de disputas, dentre outros; na inter-relação da história local campineira com a história nacional e mundial ao se abordar assuntos tais como produção cafeeira, processo de desenvolvimento industrial, abolicionismo, movimento republicano.

As imagens iconográficas relativas a Campinas foram amplamente utilizadas em nossas aulas, e não no sentido de ilustração seja do passado ou do presente. As imagens iconográficas, especialmente as fotografias, podem nos ajudar na compreensão do passado desde que possamos analisá-las criticamente. Reconhecemos que tais imagens se relacionam muito com a forma pela qual nós percebemos a realidade e, sendo assim, uma questão se coloca: as fotografias são meros espelhos do real? Que significados contêm? Mais do que a referência explícita a algum aspecto da realidade as fotografias são possibilitadoras de leituras multidimensionais sobre o espaço em que habitamos desde que sejam interrogadas enquanto documentos de uma época. Além do mais, em projetos como este que desenvolvemos, elas têm um papel importante no que se refere ao processo de rememoração já que o estimula. Da mesma forma, uma música, um poema: linguagens que atuam nas dimensões sensível e intelectual do ser humano e que fizeram parte de nossas aulas.

Dois encontros em um total de seis horas-aula por turma de alunos. Não seria suficiente se tivéssemos um programa que intencionasse “dar conta de toda a história campineira” mas, ao termos objetivos a serem alcançados e um eixo teórico-metodológico bem definido norteando o desenvolvimento da proposta, o trabalho pôde ser realizado como menos angústia em relação a esta questão do “tempo”. E qual é o tempo da Educação? Qual o tempo e como “medir” os desdobramentos posteriores de

---

<sup>5</sup> BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas I**. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução: Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1985.



algo que foi apre(e)ndido, elaborado? De algo rememorado, repensado? Do que foi semeado?

Poder multiplicar esta experiência – agradável surpresa – em outros *cantos e antros* da cidade de Campinas<sup>6</sup> é um desejo que me move principalmente quando releio as considerações que alguns componentes da Guarda Municipal escreveram e que são fruto dos momentos por nós compartilhados.<sup>7</sup>

*Vejo que esta aula me faz lembrar de muitas coisas que a gente acaba esquecendo com o tempo e aprender ao mesmo tempo. Vejo que a vida simples de muito tempo atrás era tranqüila mas em compensação o conforto praticamente não existia; e hoje vemos praticamente o contrário, temos um conforto que até então não era esperado mas em compensação não temos praticamente mais tranqüilidade. ( A.)*

*Considero instruções como a que recebemos nesta data ( sobre um assunto de vital interesse para o servidor público municipal) um novo marco na vida do Guarda Municipal (...) Uma vez que temos como secretária uma professora, esse fato não nos surpreendeu. Apenas espero que não estacionemos aí, e que haja continuidade nas instruções dessa natureza, que contribuem para melhor performance da G. M obrigado, Profª ! ( sem identificação do autor)*

*O Mundo, o Brasil, as cidades giram em torno do capitalismo, desenvolvimento, progresso científico, trazendo consigo coisas boas, mas como nos remédios que causam alguns efeitos colaterais às vezes irreversíveis. Precisamos ter qualidade de vida, não visando apenas enriquecimento próprio, para que possamos no futuro darmos condições aos nossos descendentes de também viverem no nosso mundo. ( R. C. P.)*

*Pessoalmente o que percebi é que nós moradores do interior paulista, estamos perdendo o preconceito de nós mesmos, ou seja, estamos resgatando as nossas origens, a nossa cultura “caipira” está sendo motivo de orgulho pois nossa herança histórica é muito rica culturalmente (...) Valorizarmos a nossa música, a nossa arte, e as pessoas que lutam para manter essa história viva, é ver o Brasil se encontrando com ele mesmo. ( sem identificação)*

*O fato da febre amarela ter freado o crescimento de Campinas, imagine se Campinas não tivesse esta epidemia do passado, hoje como será que estaria? (K. S.)*

---

<sup>6</sup> Faço aqui uma referência ao trabalho do historiador campineiro: LAPA, José Roberto do Amaral. **A Cidade:** os cantos e os antros. Campinas 1850-1900. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1996.

<sup>7</sup> Optei por colocar apenas as iniciais dos nomes dos que assinaram seus textos

*A evolução traz a modernidade mas também destrói os marcos antigos da região.(sem identificação)*

*Ficou claro que as contradições fazem a história de uma cidade. E a história de nossas vidas. ( sem identificação)*

*Desde os tempos de freguesia até os dias de hoje, nossa cidade cresceu, se modificou, se modernizou, embruteceu. Mas não perdeu o charme. Para mim é a 'cidade maravilhosa' ” (S. S.)*

*De acordo com a aula, a reflexão me faz perceber que a cidade em que resido transformou-se tanto em qualidade, em malefício, o progresso nos cega a beleza que existe ao nosso redor e o movimento que é o dia a dia veda a realidade do meio caótico em que vivemos. Visto esses fatores, nós como parte integrante dessa transformação temos a obrigação de resgatar a história de nossa cidade e valorizar o próximo, respeitando-o como gostaríamos de ser respeitados. ( sem identificação)*

*Eu me lembrei de algumas coisas da minha infância, como nasci em 1971, lembro poucas coisas que mudaram, a principal é a transformação do Viaduto Cury ( hoje Terminal Central). Apesar de tanta destruição para a cidade se desenvolver ( necessárias ou não?) acredito que a consciência do povo está evoluindo no sentido de preservação da natureza(ex. reciclagem de lixo, tratamento de esgoto...). Obrigado ( L.)*

*A nossa Campinas de hoje nasceu dos sonhos de brasileiros que buscavam terras e por aqui pararam, trazendo seus conhecimentos e necessidades emergentes. Estas necessidades impulsionaram o crescimento e desenvolvimento da cidade nos seus mais variados campos, tanto comercial, industrial, quanto cultural e de lazer. Hoje nós somos o resultado de todas as experiências e expectativas de vida destas pessoas que nos precederam.(sem identificação)*

*Aprendi na aula de hoje que tudo que somos hoje vem de uma história, história do país, da sociedade e da nossa própria família (...) Aprendi também pensar mais sobre tudo que nos cerca e observar os fatos, as atitudes dos outros para acertarmos mais no futuro como pessoa e como cidadão. Quero agradecer também por essa oportunidade de aprender um pouco mais sobre a cidade de Campinas. ( A.)*

*Um povo sem história seria como uma folha voando pelo vento frio do outono. A História faz parte intrínseca de uma nação, de uma cidade, de uma pessoa. O que seria de nós se não tivéssemos nada para contar os nossos filhos, netos...? Então, esta aula que tivemos faz com que aprendamos o valor de se preservar, cultivar amor ao local*

*onde vivemos, respeitar acima de tudo sua vivência e sua história de vida. ( sem identificação)*

*Alguém, como eu, que conheço a Campinas de hoje, só imagina a grandeza da cidade pelo que ouve. Pena que a riqueza de seu passado, bem como a beleza de seus lugares só estejam disponíveis por meras fotos e a uma minúscula parcela da população. Sem saber o passado, o presente é só a espera de um futuro qualquer. (R. C.)*

*(...) Já não se vê mais as estrelas através das copas das árvores quando passamos pelas praças, a poluição do ar não permite; não se ouve mais os pássaros, a poluição sonora não permite; já não se pode mais pescar, a poluição dos rios não permite; já não podemos mais ser românticos, a tecnologia não permite; não podemos conviver nas ruas, a violência não permite. Só nos restam duas alternativas: ou ficamos presos em nossa jaula que chamamos de lar, ou saímos à rua, todos, para reconquistar nosso espaço, nossa praça, nossa cidade, nossa vida. ( R. M. P. )*

Não gostaria de fazer uma conclusão mas, sim, deixar reverberar estas falas dos guardas destacando das mesmas algumas imagens que considero provocativas.

Imagens do *passado* tanto de forma unidimensional na qual o tempo longínquo idealizado aparece como tranqüilo e sem violência quanto um passado rememorado que confere sentidos ao tempo presente.

Imagens de *Modernidade* plenas de aspectos significativos, tais como o questionamento do individualismo da sociedade atual; a percepção das coisas e gestos simples que nos tornam mais humanos e que são apagados por este movimento rumo ao moderno – este, em sua acepção excludente e presentificadora.

Imagens de uma *cidade* que se transforma, que caminha rumo ao progresso; que carrega consigo as marcas da destruição, do aparente e do que fica velado; que é plena de contradições, que suscita interrogações, que também é amada.

Imagens de *História*: seja a evolutiva, linear, compartimentada ou uma História que se faz na inter-relação de tempos, espaços e sujeitos. De uma *História* em suas interseções com os fios da *Memória* transmitida de uma geração para outra; de um encadeamento de tempos e abertura de perspectivas futuras através da rememoração do experienciado.

Imagens de *sujeito* que ousa assumir uma *identidade* frente a um movimento de globalização, de hierarquização de saberes, que ousa se apresentar como “ simples”,

como “caipira”; sujeito que se constitui no movimento contraditório da História; sujeito que se sente mais autônomo ao interrogar o passado e, ao mesmo tempo, se queixa do difícil acesso à História local por parte da maioria dos cidadãos; sujeito que se constitui na relação com o outro, com a herança cultural herdada e com as ações efetivas, enquanto cidadão, no tempo presente; sujeito múltiplo que além das variadas instruções técnicas pertinentes à sua formação profissional traz à tona suas sensibilidades: “*Um povo sem história seria como uma folha voando pelo vento frio do outono(...)*”

## **BIBLIOGRAFIA**

- BENJAMIN, Walter. Experiência e Pobreza. **Documentos de Cultura/ Documentos de Barbárie**. *Escritos Escolhidos*. Seleção e apresentação: Willi Bolle. São Paulo: Cultrix/Edusp, 1986.
- \_\_\_\_\_. **Obras escolhidas I**. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução: Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: lembranças de velhos**. 7.ed. São Paulo: Companhia das letras, 1999.
- FIGUEIREDO, Haidée et al. Entre moscas e monstros: construindo escalas, refletindo sobre a história local. **Anais do IV Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História**. Ijuí, RS: Unijuí, 2000, ( Série Eventos Acadêmicos)
- GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Percepções Culturais do mundo da escola: em busca da rememoração. **Anais do III Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História**. Campinas, SP: Gráfica da FE/UNICAMP, 1999, p.99-109.
- LAPA, José Roberto do Amaral. **A Cidade: os cantos e os antros**. Campinas 1850-1900. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1996.
- SILVA, Marcos A. da (coord.) **República em Migalhas: a história local e regional**. São Paulo: Marco Zero, [Brasília]:CNPQ, 1990, 200 p.

## **O ENSINO DE HISTÓRIA NO CURSO NORMAL SUPERIOR DO ISERJ: PRIMEIROS RESULTADOS**

Maria Carolina Granato  
mcarolinagranato@hotmail.com

Sonia de Castro Lopes  
sm.lopes@globo.com

Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ)

O presente trabalho tem como proposta relatar os primeiros resultados das reformulações contínuas que vêm sendo implementadas no curso de História do CNS/ISERJ, fruto de um trabalho de cinco anos. A disciplina é componente curricular obrigatória da área de Conhecimentos Básicos e Metodológicos, sendo ministrada em três períodos para o curso de formação de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil. Há ainda um elenco de disciplinas eletivas que procuram contemplar áreas de interesse dos alunos com recortes específicos, dando ênfase aos aspectos metodológicos. O ensino da História, assim como as demais disciplinas, visa, fundamentalmente, à articulação entre ensino e pesquisa e à prática pedagógica interdisciplinar, em consonância com o projeto pedagógico do Curso Normal Superior do ISERJ.

Das primeiras turmas que se formaram em 2002 e 2003, as reflexões desenvolvidas nas disciplinas de História aparecem em alguns Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs), como *As datas comemorativas e os atos cívicos no cotidiano escolar*: uma análise das tradições inventadas no ensino da História, de autoria de Adriana Leite Silveira; *Cariocas na história: repensando a presença das camadas populares nos livros didáticos e paradidáticos*, de Valéria Pires Silveira e *Macunaímas e homens cordiais vivendo em uma democracia racial*, de Maria Luiza Lopes. Uma outra pesquisa, ainda em desenvolvimento, focaliza o ensino de história para as séries iniciais através de filmes passados no Rio de Janeiro, protagonizados por crianças, a saber: *Como nascem os anjos*, *Central do Brasil* e *Cidade de Deus*. Seu autor é o aluno Fernando Rodrigo dos Santos.

No sentido de conferir maior clareza e organização a nossa exposição, optamos por dividir o texto em dois momentos. Primeiramente faremos uma breve análise das concepções e conteúdos programáticos que orientam nosso trabalho, a partir de um

diálogo fértil com nossos alunos, muitos dos quais já professores da rede pública e privada. Num segundo momento passaremos à análise dos TCCs aos quais já nos referimos.

### ***A discussão metodológica e o recorte temático***

O perfil do curso teve como base nossa formação em História. Nosso caminho então foi procurar apropriar para os primeiros segmentos da educação básica as discussões e reflexões mais gerais sobre o ensino e a pesquisa em História. Ao mesmo tempo, não podíamos esquecer que estávamos trabalhando com formação de professores, daí a preocupação em remeter nossos alunos, logo no primeiro período, à leitura de alguns textos e documentos que lhes permitissem refletir sobre a natureza do ensino e a concepção de história com a qual desejávamos trabalhar. No sentido de fundamentar teoricamente nossa proposta de estudo, optamos pela discussão de duas leituras, que segundo nosso ponto de vista, seriam imprescindíveis no sentido de “formar as almas”, por assim dizer, dos futuros professores. Tais leituras foram: “*O que achamos importante lembrar sobre o ensino da História*” da professora Conceição Cabrini (1986) e o texto do professor Antonio Flávio Moreira (1996), “*Os parâmetros curriculares nacionais em questão*”.

Após cuidadoso exame dos PCN de História e dos dois textos, realizou-se um debate, que nos conduziu a algumas reflexões:

1. Os PCN nos alertam para a necessidade de se distinguir o “saber histórico” produzido no meio acadêmico do “saber histórico escolar” produzido no âmbito da sala de aula. Segundo esse documento, é preciso reelaborar o conhecimento produzido pelos historiadores e especialistas onde “*devem estar implícitas as representações sociais do mundo e da história que são constituídas pelas vivências dos alunos e dos professores*”

<sup>1</sup>. Cabrini concorda com essa reelaboração do saber histórico, mas levanta uma questão fundamental, que na maioria das vezes é esquecida e inviabiliza a realização desse trabalho que deveria ser coletivo. Tal questão refere-se à relação de poder estabelecida na sala de aula e que deriva da concepção positivista onde saber = poder. Em suma, o professor se julga competente porque detém o saber dos especialistas (muitas vezes esse saber se limita mesmo ao livro didático) e acredita possuir o privilégio de escolher os

---

<sup>1</sup> Parâmetros Curriculares Nacionais: história, geografia / Secretaria de Educação Fundamental . Brasília: MEC/SEF, 1997, p. 35

objetos de estudo e os recortes históricos que lhe convém. É o que a autora chama de mecanismo do “discurso competente”.<sup>2</sup>

2. Sugerem ainda os PCN que “*os conteúdos sejam selecionados a partir das problemáticas locais, não perdendo de vista que as questões que dimensionam essas realidades estão envolvidas com problemáticas nacionais e mundiais*”<sup>3</sup>. Cabrini também concorda que se deva partir da realidade do aluno e do tempo presente, para que não haja divórcio entre a escola e a vida. Porém, a insistência para que não se perca de vista as dimensões maiores em que os problemas locais estão inseridos (país e mundo) nos levaram a refletir sobre o tão decantado “conhecimento pluralista ou multifacetado da realidade” que nos é imposto atualmente. Apoiando-nos em Moreira (1996, p.11), identificamos no enfoque multicultural proposto pelos PCN a existência de uma preocupação dominante em se colocar o currículo a serviço da proposta de “homogeneização cultural”. Estariam os especialistas formuladores dos PCN influenciados pela visão neoliberal da educação, perspectiva que se processou na Espanha, EUA, Inglaterra e Argentina ao longo dos anos 80? Dentro desse raciocínio, que tipo de indivíduos queremos formar? Seres competitivos, pragmáticos, orientados para o lucro e o consumo? Para Moreira, o “*desenvolvimento de uma sociedade verdadeiramente democrática não se afina com o discurso neoliberal*” (p.12).

3. Procedendo à análise dos objetivos gerais de História para os primeiros ciclos do ensino fundamental contidos nos PCN, concluímos que essa “nova história” ali proposta tem como meta primordial a constituição da noção de identidade, a partir do reconhecimento das semelhanças e diferenças dos diferentes grupos sociais. Mais do que propor o “*respeito pela diversidade*”<sup>4</sup> é preciso refletir sobre elas, questionar a razão dessas desigualdades, dimensionar suas conseqüências. É o mínimo que se espera de um professor, sobretudo de um professor de História.

4. Uma outra questão suscitada no debate: Que concepção de História iremos transferir para nossos alunos? Tradicionalmente se processa uma visão de história europocêntrica, linear, progressista, que é, na verdade, a visão burguesa ocidental dominante no século

---

<sup>2</sup> Ver a respeito CHAUI, Marilena, 1982, p.3-13.

<sup>3</sup> PCN, p. 43.

<sup>4</sup> PCN, p. 41

XIX, ou seja, uma visão positivista, caracterizada por priorizar o excesso de conteúdos e que fatalmente nos levará a uma dimensão reducionista e equivocada dos fatos históricos. Na concepção de Cabrini (p.29), mais do que esgotar os conteúdos ou repassá-los como “verdades absolutas”, é preciso provocar nos alunos uma reflexão de natureza histórica, levando-os à análise das causas e dos processos das transformações sociais.

No desenrolar do curso, a troca com os alunos, sobretudo aqueles que já desenvolviam uma “arte de fazer” (Certeau, 1994), isto é, práticas cotidianas de seu ofício, nos fez reavaliar esta experiência no sentido de uma maior articulação entre as discussões conceituais e o conteúdo programático, entre intenção e gesto, entre teoria e prática.

O confronto entre as intenções confessas do materialismo histórico e o positivismo das ações ainda hoje é vivido principalmente por professores formados a partir da década de 1970, quando o primeiro foi introduzido no ensino em sua versão ortodoxa, hegemônica na época, e o último enjeitado. Esta contradição aparece através de diferentes terminologias, que tem como ponto comum a fundamentação na concepção positivista: a História conhecimento como mera reprodução da história processo e a teleologia, a idéia de progresso, da luta entre a civilização e a barbárie, que marcou o surgimento da História como disciplina escolar<sup>5</sup>. No texto-documento referido acima, a autora revela as duas facetas mais comuns em que estas concepções se apresentam: a primeira, a clássica, e a outra, adotando a terminologia marxista, que podemos chamar de pseudo-materialista: De acordo com a primeira, a História seria o caminho que leva da Pré-História, relegada a condição “pré”, inferior, diante da ausência de documentos escritos, até a História Contemporânea, passando pelas Idades Antiga, Medieval e Moderna. Na versão de esquerda, tudo começa com o comunismo primitivo, com variantes para o modo de produção asiático ou direto no escravismo, seguido do feudalismo e do capitalismo, chegando até o “socialismo realmente existente” etapa necessária ao inexorável caminho para o comunismo.

Embora esta contradição seja uma das mais presentes, e vale lembrar que ela não é privilégio de nossa disciplina, o positivismo e materialismo histórico não esgotam a discussão sobre os fundamentos do ensino de História. Posteriormente, os textos de Itacy Basso e Ana Maria Monteiro, publicados em 2001, enriqueceram estas reflexões acrescentando as influências mais remotas do historicismo, priorizando o processo



cognitivo em detrimento da construção do conhecimento, e, mais recentemente, as contribuições da história cultural, relativizando questões colocadas pelo materialismo histórico, como a da ideologia. A máxima de Marx e Engels (1976, p. 55-6) “Os pensamentos da classe dominante são também em todas as épocas, os pensamentos dominantes, ou seja, a classe que tem o poder material dominante numa dada sociedade é também a potência dominante espiritual” - a história cultural, sobretudo através das sínteses de Roger Chartier (2002), acrescenta as diferentes possibilidades de apropriação, de reapropriação, de desvio, de resistência à ideologia dominante. O filósofo Michel Foucault é uma das importantes referências para a história cultural sintetizada por Chartier, ao distinguir, por exemplo, em *Vigiar e Punir* (1996), uma sociedade disciplinar de uma sociedade disciplinada, explicitando posteriormente sua divergência com a máxima de Marx e Engels citada acima: “Quando falo da difusão da disciplina, isso não significa afirmar que os franceses são obedientes!” (Foucault, op. cit. apud Chartier, op. cit. p. 53)

A partir destas discussões a cronologia foi cedendo espaço aos temas trabalho, cidadania e cultura como eixos norteadores. Como criar condições para que a construção do conhecimento em História aconteça desde o início da formação escolar? Como fazer com que o aluno construa sua percepção como sujeito da história e a partir daí construa conhecimento? Além da história cultural estas preocupações nos remeteram a relevância para o nosso curso da discussão do tempo presente. Apesar de ter sido instituído como campo de pesquisa somente a partir do final dos anos 1970, sua importância já fora ressaltada, desde os anos 1930, por Lucien Febvre, um dos fundadores dos *Annales*, ao afirmar “que ‘a análise do presente’ podia dar ‘a régua e o compasso’ à pesquisa histórica”.<sup>6</sup> É a partir do presente que colocamos questões ao passado, portanto só discutindo a partir das questões de seu tempo que os alunos poderão investir o ensino de história de sentido não só para sua vida escolar, pois como destaca o texto-documento de Cabrini (1986) , já citado, é necessário ...

Fazer com que o aluno produza uma reflexão de natureza histórica; para que pratique um exercício de reflexão, que o encaminhe para outras reflexões, de natureza semelhante, em sua vida e não necessariamente só na escola; pois a história produz um conhecimento que nenhuma outra

---

<sup>5</sup> Ver a respeito NADAI, Elza. (1997)

<sup>6</sup> Apud CHAVEAU, Agnes e TÉTARD, Philippe (1999, p. 10).

disciplina produz – e ele nos parece fundamental para a vida do homem, indivíduo eminentemente histórico. (p. 23)

### ***Os primeiros resultados : os trabalhos de pesquisa dos alunos***

1. *Cariocas na História: repensando a presença das camadas populares nos livros didáticos e paradidáticos*, de Valéria da Silveira Pires (orientação: Maria Carolina Granato)

Este trabalho, como declara a autora, nasceu da inquietação em relação à máxima “aproveitar a realidade do aluno”, recorrentemente ouvida nas aulas do Curso Normal Superior. Partindo da discussão das concepções de História presentes no ensino e das orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais, Valéria procurou entender o que as produções acadêmicas revelavam sobre a participação das camadas populares da cidade do Rio de Janeiro na história e investigou se esse segmento social vem sendo, de fato, incorporado à história revelada pelos livros didáticos e paradidáticos destinados aos alunos das séries iniciais do ensino fundamental. Através de um diálogo fértil entre a produção acadêmica, os PCNs e as fontes de que se utilizou em sua pesquisa, discute a possibilidade de se aproveitar efetivamente a “realidade dos alunos” das primeiras séries, com o objetivo de conduzi-los a uma reflexão sobre a sua realidade e à produção do conhecimento.

2. *As datas comemorativas e os atos cívicos no cotidiano escolar: uma análise das tradições inventadas no ensino da História*. (orientação: Sonia de Castro Lopes)

Nessa pesquisa, Adriana Leite Silveira buscou analisar de que forma as datas comemorativas e os atos cívicos foram incorporados ao calendário escolar e como eles são trabalhados no cotidiano da prática pedagógica. Partindo do referencial teórico do historiador Eric Hobsbawm (1984), de quem se apropriou da categoria “tradição inventada” e da utilização da história oral como metodologia de pesquisa, Adriana procurou ouvir o relato de professoras das primeiras séries do Ensino Fundamental de uma escola da rede privada do município do Rio de Janeiro. Observando como pensam e como desenvolvem atualmente tais conteúdos cívicos, a autora concluiu que não basta o professor investir em métodos e técnicas para trabalhar esses conteúdos, se não o fizer de forma crítica, levando seus alunos a refletirem sobre a relevância dessas práticas. Segundo a autora, “é necessário que os professores ofereçam a seus alunos elementos

que os façam perceber de que forma a memória oficial desejável para a nação foi construída ao longo da História, sendo a escola o principal agente dessa operação” (p. 39)

3. *Macunaímas e homens cordiais vivendo em uma democracia racial*: os projetos de nação que aparecem nos programas de ensino das primeiras séries do ensino fundamental. (orientação: Sonia de Castro Lopes)

Este estudo de Maria Luiza Lopes objetivou trazer à tona os modelos teóricos sobre a formação do povo brasileiro, especialmente pelo estudo das obras *Macunaíma* de Mário de Andrade, *Casa Grande & Senzala* de Gilberto Freyre e *Raízes do Brasil*, de Sérgio Buarque de Holanda. Partindo da indagação se o ensino de história seria uma reprodução de modelos onde o processo de miscigenação é usado como prova do não preconceito, discriminação e racismo, Maria Luiza procurou mostrar como os conteúdos de História apareciam nos programas de ensino dos anos 1960 / 70 e de que forma continua sendo abordado o assunto nos livros didáticos atuais. Com base nessas fontes de pesquisa verificou que o modelo nelas encontrado ainda é o que atende aos interesses da “classe dominante”, ou seja, a visão paternalista de Freyre. Concluiu, então, que o modelo de nacionalidade desenvolvido por Mário de Andrade foi o grande derrotado. Além de retratar a conjuntura das décadas de 1920/30, férteis em projetos nacionalistas, a autora traz a opinião de diversos autores e críticos sobre as três obras que lhe serviram de referência, discute sobre o ensino de História, sobre preconceitos, e tenta mapear as possíveis razões que dificultam o aprendizado da disciplina por parte dos alunos praticamente em todos os segmentos da vida escolar.

4. *Cinema e ensino de história*: a representação da infância no “cinema de retomada” (orientação: Maria Carolina Granato)

Fernando Rodrigo dos Santos pretende, através de sua pesquisa, refletir sobre as representações da infância popular na filmografia brasileira produzida entre 1996 e 2002, com destaque para as películas *Como nascem os anjos*, de Murilo Salles (1996), *Central do Brasil* de Walter Salles Jr. (1998) e *Cidade de Deus*, de Fernando Meirelles (2002). Balizado pela proposta de Marc Ferro (1992), trata o filme como documento que oferece uma contra-análise da sociedade. A peculiaridade do trabalho consiste em centrar a análise dos filmes no pólo receptor – os alunos das primeiras séries do ensino

fundamental - tendo como fundamentação teórica o texto *O mundo como representação* (Chartier, 2002)

### ***Considerações finais***

O referencial comum a todas essas produções traduz-se pelo olhar crítico lançado por nossos alunos às matrizes interpretativas consagradas da historiografia brasileira. Por outro lado, eles não se afastam, em momento algum, do objeto que lhes motivou a busca por um curso dessa natureza: o desejo de intervir, dentro de suas limitações, no processo ensino-aprendizagem de História nas séries iniciais do ensino fundamental.

O que procuramos passar a esses alunos ao longo do curso é a idéia de que tanto para a história (processo) quanto para a historiografia, a questão da dominação/exclusão é muito mais do que um tema integrador, é um fundamento. No processo histórico, a dominação exercida pela combinação de força e consenso oculta, silencia, as resistências explícitas ou implícitas ao seu exercício (Gramsci, 1968). Quanto à historiografia, à história político-administrativa oficial da Nação, contrapõem-se as histórias da sociedade em seu diversos aspectos: sociais, econômicos, culturais e também políticos. Nestas duas dimensões da história dominação/exclusão acontecem a ação das classes sociais. Partimos do famoso “Prefácio” de Edward P. Thompson (1979) como referência teórica para refletir sobre o processo histórico.

A classe acontece quando alguns homens, como resultado de experiências comuns (herdadas ou partilhadas), sentem e articulam a identidade de seus interesses entre si, e contra outros homens cujos interesses diferem (e geralmente se opõem) dos seus. A experiência de classe é determinada, em grande medida, pelas relações de produção em que os homens nasceram – ou entraram involuntariamente. A consciência de classe é a forma como essas experiências são tratadas em termos culturais: encarnadas em tradições, sistemas de valores e formas institucionais (p.9)

É na dinâmica da formação da classe: identidade, comunhão e organização emergindo da consciência da diferença à oposição que nos propomos a apresentar o processo histórico e a historiografia.

Quando orientamos os alunos/as a atentar para os sujeitos – protagonistas e coadjuvantes – tratados pelos historiadores, a questão não se esgota na escolha entre

dominantes e dominados. Há exemplos clássicos, e são muitos, da visão do dominado sob o ponto de vista do dominante. Para ficarmos em dois clássicos: *Os Sertões* de Euclides da Cunha e *Casa Grande e Senzala* de Gilberto Freyre. Nosso olhar volta-se para a abordagem, o tratamento das questões. Isso requer uma atenção permanente para não reproduzir a exclusão em sala de aula.

Colocando os alunos/as professorando/as diante destas obras implica em torná-las fonte comum de reflexão. Para nós professores/as o exercício é extremamente enriquecedor, pois nos permite a cada nova leitura de um mesmo texto colocar outras questões originadas nos diferentes contextos pessoal, sócio-profissional e político. A partir desta reflexão comum nos debruçamos sobre as práticas sociais efetivas dentro e fora de sala de aula com o objetivo de formar professores realmente comprometidos com a sociedade em permanente transformação na qual vivemos, buscando construí-la de uma forma mais justa e solidária. Este compromisso começa conosco professores/as, como alerta Marilena Chauí, simples mediadores.

## REFERÊNCIAS

- BASSO, Itacy. “As concepções de História como mediadoras da prática pedagógica do professor de História” In; DAVIES, Nicholas (org) *Para além dos conteúdos no ensino de história*. Rio de Janeiro: Access, 2001.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: história, geografia* / Secretaria de Educação Fundamental . Brasília: MEC/SEF, 1997
- CABRINI, Conceição. “O que achamos importante lembrar sobre o ensino da história ou fundamentação teórica da proposta” In: *O ensino de História: revisão urgente*. São Paulo: Brasiliense, 1986, p. 19-51.
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994)
- CHARTIER, Roger. *A História Cultural entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 1990
- \_\_\_\_\_. *À beira da falésia: a história entre incertezas e inquietações*. Porto Alegre: Ed. UFRS, 2002.
- CHAUÍ, Marilena “O discurso competente” In *Cultura e Democracia*, 3. ed., São Paulo: Moderna, 1982.

- CHAVEAU, Agnes e TÉTARD, Philippe. *Questões para a história do tempo presente*. Bauru: EDUSC, 1999
- FERRO, Marc. *Cinema e História*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- GRAMSCI, Antonio. *Maquiavel, a Política e o Estado Moderno*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.
- HOBBSBAWM, Eric; RANGER, Terence. *A invenção das tradições*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.
- LOPES, Maria Luiza. *Macunaímas e homens cordiais vivendo em uma democracia racial: os projetos de nação que aparecem nos programas de ensino das primeiras séries do ensino fundamental*. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao CNS / ISERJ, 2004.
- MARX, K. ; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. Lisboa / São Paulo: Presença / Martins Fontes, 1976.
- MONTEIRO, Ana Maria. “Ensino de História: das dificuldades e possibilidades de um fazer” In: DAVIES, Nicholas (org), op.cit. p. 17-31.
- MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. “Os parâmetros curriculares nacionais em questão”: In *Educação e Realidade*. Rio de Janeiro: 21(1), p. 9 -22, jan/jun. 1996.
- NADAI, Elza. “O ensino de história e a ‘pedagogia do cidadão’ ” In: PINSKY, Jaime (org.) *O ensino da história e a criação do fato*. São Paulo: Contexto, 1997, p. 23-29
- PIRES, Valéria. *Cariocas na História: repensando a presença das camadas populares nos livros didáticos e paradidáticos*. Rio de Janeiro: CNS / ISERJ, 2003.
- SANTOS, Fernando R. *Cinema e ensino de história: a representação da infância no “cinema de retomada”*. Rio de Janeiro: CNS / ISERJ, 2004.
- SILVEIRA, Adriana Leite. *As datas comemorativas e os atos cívicos no cotidiano escolar: uma análise das tradições inventadas no ensino de História*. Rio de Janeiro: CNS / ISERJ, 2003.
- THOMPSON, Edward P. *A Formação da Classe Operária Inglesa. A árvore da liberdade*. Vol I. Rio de Janeiro:, Paz e Terra, 1987.

## **DO POPULAR AO GÓTICO: REFERENCIAIS JOVENS NA ESCOLA, UMA INTERPRETAÇÃO HISTÓRICA**

André Luiz Correia Lourenço

Bacharel e Licenciado em História – IFCS-UFRJ

Mestre em Antropologia Social – PPGAS/MN-UFRJ

Professor da UNESA

A juventude atual que frequenta nossas escolas é, em grande parte, influenciada pelos meios de comunicação de massa. Esses meios “oferecem” diferentes referenciais, os quais são trabalhados pelos jovens. É visível o fato de que os tradicionais padrões de comportamento não possuem uma grande importância para uma parte da juventude atual – apolítica, descrente, individualista.

A partir da nossa experiência de magistério – no ensino estadual, municipal e particular, bem como fundamental, médio e superior – foi possível perceber que há jovens com alguns referenciais relativamente comuns de valor, de comportamento e de consumo. Esses referenciais se manifestam de diferentes formas: estojos, pastas, “grafites”, “pixações”, rabiscos, desenhos, músicas, roupas, “piercings”, etc.

Na atividade educativa diária percebemos, no decorrer do tempo, que os alunos utilizam um certo conjunto de referências. Esses referenciais são produtos da indústria cultural que acabam por ser manipulados, de acordo com a identificação particular de cada jovem. Essa recorrência nos permite postular que tais referências seriam tentativas de materializar representações de valores particulares desses jovens.

Nesse momento atual, de ocaso do “fim” das ideologias, e do início da pós-modernidade, novos modelos se tornaram disponíveis para esses jovens. Alguns desses referenciais são preocupantes para os pais e para a maior parte da sociedade civil. Através de uma visão histórica - percebendo como se deu o aparecimento de tais modelos e como a História (em sala de aula) pode, explicitando sua historicidade, discuti-los - é possível ter uma perspectiva mais clara dos mesmos. De tal forma o professor de História pode, utilizando referências do educando, dialogar com o mesmo e contribuir para a sua formação ética e moral.

Essa discussão sobre os modelos éticos e comportamentais da juventude atual é essencial para que compreendamos a especificidade que constituiu o estado de juventude e aquele que o vive. O jovem, nas sociedades capitalistas ocidentais onde os

limites entre a infância e a maturidade são fluidos e imprecisos, é marcado por um estigma. Ele é um ente indefinido, por isso perigoso - principalmente para si mesmo. Por não poder mais ser tratado como criança e por ainda não poder interagir socialmente como um adulto pleno, o jovem aparece como um ser marginal no limiar entre a infância e a idade adulta.<sup>1</sup> Esse estado nos possibilita discutir a natureza dessa marginalidade; podemos perceber a partir de que valores a sociedade o exclui e de que forma ele se reconhece como estando fora da mesma - o que é fundamental para percebemos a sua construção de si.

Apoiando-nos em observações, podemos ver que essa construção se dá em referência em função não só ao estigma social do qual o jovem é vítima, mas também a outros elementos relacionado aquele.<sup>2</sup>

Desse modo, podemos ver que a identificação social do jovem está consideravelmente ligada a inserção em um grupo – uma “pequena comunidade” que, diferentemente da “grande sociedade” que o excluiu por sua diferença, o aceita por causa da mesma.<sup>3</sup>

Por isso, podemos perceber a formação de grupos que consistem de associações geralmente espontâneas e informais estruturadas a partir de preferências e/ou gostos comuns. Nos referimos as mesmas dessa forma singela devido a natureza dessa apresentação para simplificar uma questão razoavelmente vasta para ser discutida aqui e que já possui uma literatura rica e sempre crescente.<sup>4</sup>

Sem querermos entrar dentro dos grupos em si, mas sim nos temas, objetos em torno dos quais se formam, podemos destacar alguns, sendo que teceremos comentários a respeito da utilização dos mesmos pelos professores em sala de aula. O que denominamos referencial “popular”, sem estarmos incorrendo em juízos de valor é

---

<sup>1</sup> Essa situação é claramente vivida, pelos jovens em geral principalmente no momento da adolescência, como mostrou o jovem entrevista por Lucia Rito: “Nós adolescentes somos tratados às vezes como crianças, às vezes como adultos.” RITO, Lucia. Adolescência: um lance que rola. Rio de Janeiro: Rocco, 1993. p. 26.

<sup>2</sup> Boa parte de nossas considerações a respeito dessa concepção estigmatizada do jovem apóia-se em GOFFMAN, Erving. Estigma. Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

<sup>3</sup> Para nós, essa “comunidade de estigmatizados”, estando prenhe de um valor diverso daqueles ideais cristalizados característicos do mundo ocidental e adulto, poderia lida dentro da perspectiva de Victor Turner e da sua oposição entre “communitas” e “societas”, vide TURNER, Victor. O Processo Ritual: Estrutura e Antiestrutura. Petrópolis: Vozes, 1974.

<sup>4</sup> ABRAMO, H. W. Cenas juvenis: punks e darks no espetáculo urbano. São Paulo: Scritta/Anpocs, 1994, CAIAFA, Janice. Movimento Punk na Cidade: a invasão dos bandos sub. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, s/d, KEMP, K. Grupos de estilo jovens: o rock underground e as práticas (contra)culturais dos grupos “punk” e “trash” em São Paulo. São Paulo: 1993. (Dissertação de mestrado, antropologia, Unicamp) e VIANNA, Hermano. O mundo Funk Carioca. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, s/d, dentre outros



composto, principalmente, pelos gêneros musicais pagode, “pop” e “funk”. Samba, usualmente considerado um ritmo popular, está fora dessa classificação – os jovens que se referem a nomes mais tradicionais (sejam eles Beth Carvalho, Zeca Pagodinho ou Tony Garcia e “Monsieur” Limá) já o fazem como uma estratégia de diferenciação intragrupo.

Dentro dessa preferência, está claro o fato de estarem próximos de estilos que são considerados como menores pela maioria adulta, letrada, rica e poderosa que ocupa os níveis mais elevados. Sendo assim, jovens (muitos de comunidades carentes, excluídos e iletrados) se identificam com uma proposta que é claramente vista como sendo contrária ao sistema, embora ela própria geralmente não possua tal posicionamento.

Uma influência anti-sistema, muito presente na realidade atual das escolas é a do narcotráfico, cujos líderes estão presentes nas mochilas, mesas e paredes. Nem sempre essa presença significa uma vinculação do jovem com o “movimento” – como o tráfico de drogas é chamado pelos nativos – porém há uma clara consciência de que os traficantes são poderosos, principalmente nas comunidades onde muitos alunos de escolas públicas vivem.

É interessante notar que, ao contrário do que geralmente se pensa, não há na maioria dos casos uma ligação real entre o jovem que utiliza símbolos e vocabulário originário do meio do narcotráfico com o mesmo. É claro que existem simpatizantes e até mesmo traficantes freqüentando escolas, entretanto muitos jovens, pelo menos a maioria daqueles com os quais convivo, fala sem maiores temores do tráfico. Isso pode se dever a questões geográficas (ausência do domínio de uma facção específica) ou de maior autoridade da direção da escola – por isso não ousou extrapolar minhas considerações e universalizá-las.

Contudo, podemos dizer que longe de serem vistos como bons ou maus, os elementos do tráfico são reconhecidos como uma realidade com a qual se deve conviver. Nesse caso, uma problematização da questão pode ser feita pelo professor através de discussões sobre o poder no passado e no presente – da dominação dos senhores feudais a política intervencionista de Bush.

Com isso os alunos percebem que a questão da luta pelo poder, existente nas lutas dentro do “movimento” e desse com as autoridades legais, é um problema perene e que envolve fatores sociais, econômicos, etc. A utilização de termos advindos desse meio pode ser útil, ela permite fazer ver ao aluno que o adulto de classe média/média-

alta que está interagindo com ele na sala de aula tem alguma noção do que envolve a sua vida como jovem fora dessa – tal uso, porém deve ser feito de modo cuidadoso para evitar confusões e conflitos, que devem ser amenizados e não estimulados.

Uma outra linha, malvista por parte das autoridades escolares, contudo não está (a princípio) ligada à criminalidade, apesar de ser associada à violência: a dos “roqueiros”. Com seus “piercings”, correntes e unhas pintadas de preto, como são chamados tanto os “metaleiros” ou “headbangers” quanto os que gostam de Titãs e de Charlie Brown Jr., podem ser lidos dentro de uma perspectiva próxima.

O diferencial aqui é a referência explícita a um estilo que se propõe a ser transgressor e, em certa medida, revolucionário e transformador: o “rock”. Um pouco diferente das tendências anteriores – que quando criticam a realidade a atacam sem maiores perspectivas de ação – alguns dos jovens dessa linha de “roqueiros” com os quais tive contato, fazem um investimento cultural relativamente intenso.

Por se apropriarem de um produto da cultura estadunidense (o “rock”) esses jovens, mais do que reconhecerem sua condição de excluídos, buscam superá-la para poderem ter acesso a plenitude do que admiram. É visível o interesse por questões como a história dos Estado Unidos além de que há uma preocupação maior em aprender inglês. Tais elementos podem ser úteis para uma aproximação professor-aluno.

Essa aproximação talvez seja relativamente mais fácil para professores que viveram o momento da constituição de um “rock” tupiniquim ou que possuem contato com o mesmo. O fato de conhecerem, e divulgarem, essa experiência lhes permitem acenar com a possibilidade de uma similitude com o aluno. Esse, ao tomar ciência de que o professor, (senhor e instrumento do poder) já viveu uma situação de “exclusão” semelhante a sua faz com que esse jovem consiga uma empatia que se dá mais no nível inconsciente da afetividade do que da racionalidade.<sup>5</sup>

Essa fascinação pelo “rock”, produto estadunidense por excelência, não pode ser simplesmente desqualificado como prova de uma forma de penetração cultural. Há a oportunidade de mostrar que esse estilo musical e comportamental está ligado a uma crítica à sociedade de consumo – embora tenha sido assimilado pela mesma. Assim, o professor pode, através da discussão sobre o movimento “hippie”, a contracultura, etc. – temas que fascinam esses jovens – fazer-lhes ver o caráter transformador que o “rock”

---

<sup>5</sup> Muitas vezes professores de origem social humilde tentam estabelecer vínculos com os alunos utilizando esse elemento como base. Tal estratégia não é sempre funcional porque há alunos que, ao saberem disso pensam que o professor está manipulando esse ponto como um meio de ganhar sua confiança.

se atribuiu estimulando-os a refletir sobre cidadania, ação voluntária, entre outras coisas.

Dentro dessa linha de contato com produtos de indústrias culturais diversas da nossa, uma em particular tem chamado atenção recentemente: o fascínio pela cultura nipônica – mais especificamente a cultura pop japonesa, geralmente desvalorizada por uma visão simplista que a associa a violência. O diferencial nesse caso é que o Japão, por ser uma referência não ocidental, aparece como lugar de qualidades e de valores perdidos no Ocidente.

Os “animes” (desenhos animados) e os “mangás” (revistas em quadrinhos) são os meios pelos quais os jovens brasileiros são capazes de entrar em contato com universo onde honra, esforço, etc. ainda são valorizados, onde os vilões não são simplesmente maus e onde os mocinhos guardam mistérios. Nesse mundo com referenciais diversos dos nossos em que há histórias nas quais jovens estão sempre sendo assediados por belas moças e onde as jovens encontram sempre rapazes atraentes e íntegros, o jovem se refugia o seu mundo real de pequenos e grandes fracassos e/ou problemas.<sup>6</sup>

Esse culto aos heróis e histórias produzidos no Japão se reverte na confecção ou compra de objetos dos mais variados, indo desde estojos até baralhos de cartas – muitos desses objetos são caríssimos (acessíveis a poucos) ou contrabandeados/falsificados (ao alcance de muitos). Além do investimento em objetos de consumo há também o interesse pela cultura, visível no uso recorrente de “kanjis” (ideogramas) em desenhos, tatuagens, etc. – muitos tentam aprender a língua em cursos para comunidade, existentes na UERJ e UFRJ.

Tem-se aqui espaço para o professor discutir a alteridade e a pluralidade, através do recurso da cultura nipônica. Com isso podemos questionar a situação da crise de valores que os jovens percebem no Brasil atual, de escândalos constantes – o recurso a um universo onde a honra é um valor importante serve para afirmar a simpatia de muitos pelo que é justo. Perceber tais possibilidades e utiliza-las pode ser interessante ao permitir perceber que a diferença pode nos auxiliar a compreender a nós mesmos; bem como o respeito pelo derrotado, pode ser usado para discutir noções como solidariedade.

---

<sup>6</sup> Com relação à disseminação da cultura “pop” japonesa pelo mundo, podemos citar o texto já clássico SCHODT, Frederick L. Dreamland Japan. Writings on Modern Manga. Berkeley: Stone Bridge, 1996.

Um último segmento que poderíamos destacar está ligado a uma aura um tanto romântica, no sentido de crítica (senão descrença) da sociedade atual. São os aficionados pelo mágico, pelo oculto, pelo sombrio. Esse grupo possui uma presença maior entre os jovens de classe média, sendo composto principalmente por aqueles com maior acesso à literatura. São os leitores das séries “Harry Potter” e “Senhor dos Anéis”, bem como os aficionados por “Guerra nas Estrelas”, culto “Wicca” e de grupos como “Nightwish” e “Evanescence”.

É interessante notar que esse segmento atende a múltiplos grupos, que dentro de uma proximidade considerável, guardam diferenças sutis. É fácil compreender porque o mago Harry Potter, pelo fato de ser um adolescente com grandes poderes, é um personagem de grande identificação com o público jovem – que como ele sofre e aprende na sua luta no caminho tortuoso da passagem para a maturidade.

Já a saga do “Senhor dos Anéis”, com sua miríade de personagens oferece uma série de possíveis modelos de comportamento. Entretanto, a força dessa série está no retrato de um mundo diverso do nosso, onde a nobreza, a amizade são recompensadas e o mal vencido.<sup>7</sup>

Os fãs de “Guerra nas Estrelas” e os interessados no culto Wicca – sendo um tema preferencialmente, senão majoritariamente feminino – podem ser interpretados como manifestações de um espírito um tanto diverso. Indo contra a maré weberiana, eles buscam um re-encantamento do mundo.<sup>8</sup> A crença em uma Força, em uma presença maior, manipulável e que nos une a todos, são temas que já estavam fascinando adultos no final dos anos 80 com o impacto da literatura de Paulo Coelho.<sup>9</sup>

Indo além de simplesmente ler e se identificar com tais idéias é possível conversar com jovens que vão a convenções de cavaleiros “Jedi” e que afirmam seguir a “Religião de Guerra nas Estrelas”, bem como pedir a opinião de moças que afirmam ser bruxas Wicca e podem explicar o porque do uso de pentagramas.

---

<sup>7</sup> Do ponto de vista teórico é possível nos reportarmos à LEVI-STRAUSS, Claude. “A Gesta d’Asdiwal”. In: Antropologia Estrutural 2. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1976., bem como do ponto de vista “etnográfico” são interessantes as considerações de Oliver Sacks no seu texto “Um Antropólogo em Marte” onde destaca o fascínio que os autistas têm por esse mundo estruturado, criado por Tolkien a partir de mitos e lendas – SACKS, Oliver. Um Antropólogo em Marte. Sete Histórias Paradoxais. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

<sup>8</sup> A idéia de “desencantamento do mundo” pode ser vista em WEBER, Max. “A Ciência como Vocação” In: WEBER, Max. Ciência e Política. Duas Vocações. São Paulo: Martin Claret, 2001.

<sup>9</sup> Essa questão já era sinalizada, dez anos atrás, por HORTA, Luiz Paulo. “Retorno do Sagrado; Sedução da Magia” In: HORTA, Luiz Paulo (coord.) Sagrado e Profano. XI Retratos de um Brasil Fim de Século. Rio de Janeiro: Agir, 1994.

Essa tendência de descrença do mundo real para se recorrer à fuga para um mundo de fantasia ou ao uso de artifícios mágicos não é a única saída. Com alguma relação com os grupos acima, sendo que muitos transitam entre essas diferentes preferências, temos os góticos com sua fascinação pelo mórbido, pela morte pela putrefação libertadora. Nem todos sejam radicais na prática de tais sinais, existindo um espectro bastante amplo que vai desde jovens que usam camisas negras e maquiagem soturna até aqueles que possuem “fotologs” (páginas na “internet” onde são disponibilizadas fotos e textos) onde pode se ver fotos de cemitérios e pessoas com olhos sangrando.<sup>10</sup>

Mais do que recriminar essa opção pelo irreal, cabe ao professor de História contextualizar o universo do mágico, situá-lo na Antiguidade, como um saber específico característico de comunidades carentes de recursos materiais e dependentes da natureza, na Idade Média, onde a ligação com o místico (pagão ou cristão) ainda é presente. Com isso, o professor contribui para a desmistificação da magia – bem como o que talvez seja mais importante – a dessacralização do mal ao mostrá-lo como uma manifestação pertencente ao humano. Não sendo mais uma força exterior aos seres humanos, mas um produto de nossas inseguranças e medos, ele pode ser destruído por nós mesmos.

Fazendo isso, tornamos possível a percepção de que tais realidades não são mais ou menos perfeitas do que a nossa, mas que todos compartilham de qualidades e defeitos, que devem ser conhecidos para serem trabalhados, e quem sabe, resolvidos. Para conseguir isso é necessário superar preconceitos acadêmicos e reconhecer o valor dessas visões de mundo.

No contato com esses jovens – independente da tendência a qual se filiem – qualquer sinal de que o professor conhece ainda que minimamente seu universo de referências funciona como um sinal de merecimento de prestígio. Os alunos se sentem prestigiados, pois um representante da cultura ortodoxa tradicional conhece e trata de forma respeitosa e digna a manifestação cultural com a qual eles se identificam; além disso, eles atribuem maior valor e respeito ao mestre, porque percebem que, ao contrário de outros professores que têm ou tiveram, esse profissional não está cristalizado dentro de uma cultura tradicional antiquada, obsoleta, preconceituosa, etc – como costumam

---

<sup>10</sup> Esse interesse pelo tema do decadente, do subterrâneo, do maligno, do oculto pode ser melhor entendido a partir dos comentários mais gerais de MUCHEMBLED, Robert. Uma História do Diabo. Séculos XII-XX. Rio de Janeiro: Bom Texto, 2001, ou de forma mais específica (do caso brasileiro) através de GUIMARÃES, Alba Zaluar. “O Crime e o Diabo na Terra de Deus” In: HORTA, Luiz Paulo (coord.) op.cit.

ver as preferências artísticas dos adultos da elite – podendo ser uma pessoa acessível e confiável.

Logo, ao professor deve fazer ver ao jovem o porque dessa associação com essa preferência, trazendo ao nível da consciência essa insatisfação com a sua situação estigmatizada, não apenas por ser jovem, mas também por ser negro, pobre, mulher, de periferia, etc.

O professor de História seria o mais capacitado para discutir essa situação e mostrar a historicidade que gerou a referida manifestação artística que atraiu esses jovens. Dessa forma, além de levar o jovem a uma reflexão crítica sobre suas preferências e sobre si mesmo, também o levará a perceber como seus gostos se inserem no tempo bem como dentro de uma dinâmica própria da indústria cultural vigente. Mais do que indicar as escolhas dos jovens, cabe a nós fazê-los pensar o porque das mesmas, para que sejam feitas de forma consciente e crítica.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMO, H. W. Cenas juvenis: punks e darks no espetáculo urbano. São Paulo: Scritta/Anpocs, 1994.
- CAIAFA, Janice. Movimento Punk na Cidade: a invasão dos bandos sub. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, s/d.
- GOFFMAN, Erving. Estigma. Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.
- HORTA, Luiz Paulo (coord.) Sagrado e Profano. XI Retratos de um Brasil Fim de Século. Rio de Janeiro: Agir, 1994.
- KEMP, K. Grupos de estilo jovens: o rock underground e as práticas (contra)culturais dos grupos “punk” e “trash” em São Paulo. São Paulo: 1993. (Dissertação de mestrado, antropologia, Unicamp)
- LEVI-STRAUSS, Claude. Antropologia Estrutural 2. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1976.
- MUCHEMBLED, Robert. Uma História do Diabo. Séculos XII-XX. Rio de Janeiro: Bom Texto, 2001.
- RITO, Lucia. Adolescência: um lance que rola. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.
- SACKS, Oliver. Um Antropólogo em Marte. Sete Histórias Paradoxais. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

SCHODT, Frederick L. Dreamland Japan. Writings on Modern Manga. Berkeley: Stone Bridge, 1996.

TURNER, Victor. O Processo Ritual: Estrutura e Antiestrutura. Petrópolis: Vozes, 1974.

VIANNA, Hermano. O mundo Funk Carioca. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, s/d

WEBER, Max. “A Ciência como Vocação” In: WEBER, Max. Ciência e Política. Duas Vocações. São Paulo: Martin Claret, 2001.

## **CRIATIVIDADE E TRABALHO PEDAGÓGICO NA PERSPECTIVA DE PROFESSORES DE HISTÓRIA\***

Maria de Fátima Magalhães Mariani

*Universidade de Brasília*

magalian@zaz.com.br

A organização do trabalho pedagógico foi o espaço escolhido pelo presente estudo para identificar aspectos relativos à expressão da criatividade na prática docente. O professor de História foi a principal fonte de informação e relatou situações que configuram sua percepção acerca do fenômeno da criatividade e de suas habilidades criativas.

As pesquisas sobre criatividade no contexto educacional (Alencar, 1991, 1996b, 2002; Necka, 1994; Renzulli, 1992) têm apontado o professor, parte principal da organização do trabalho pedagógico, elemento necessário para incentivar a criatividade nos seus alunos. Por outro lado, como pessoa ativa e interativa, com traços de personalidade e forma particular de configuração social, a conduta do professor na sala de aula é permeada por uma complexidade de fatores que agem como facilitadores e inibidores da expressão das suas habilidades criativas.

Perrenoud (1995) aponta alguns fatores que induzem um sistema de trabalho pedagógico pouco favorável à criatividade. Um desses fatores é o peso das tarefas fechadas, dos exercícios e das rotinas marcadas por uma relação utilitarista do trabalho. A própria arquitetura das salas de aula reforça o modelo individualista, isolando o professor, tornando-o um “combatente solitário”. A estrutura dos sistemas educacionais, em grande parte, não constitui um ambiente favorável ao desenvolvimento do potencial criativo e de estímulo à eficácia do trabalho docente.

Se o potencial criativo, conforme enfatizam Alencar (1995) e Cerna (1999), dentre outros autores, é algo que todos nós temos em diferentes medidas e que pode ser desenvolvido e aprimorado, significa que a criatividade é algo que se constrói. Para isso

---

\* Este artigo é parte da dissertação de Mestrado da autora – Criatividade e Trabalho Pedagógico: Limites e Possibilidades na Expressão da Criatividade do Professor de História – defendida no Mestrado em Psicologia da Universidade Católica de Brasília, em agosto de 2001, sob a orientação da Professora Dr<sup>a</sup> Eunice Maria Lima Soriano de Alencar.



o indivíduo precisa contar com as condições favoráveis e os mecanismos adequados para desenvolver o seu potencial criativo.

Os elementos que contribuem para a fluência da expressão criativa foram aqui definidos como facilitadores da criatividade. Os elementos que bloqueiam a fluência da criatividade foram definidos como inibidores da expressão criativa. Estes elementos, que na percepção do professor limitam e/ou possibilitam a expressão da sua criatividade, foram analisados considerando o trabalho escolar em dois aspectos: na relação com a organização do trabalho pedagógico (condições de natureza externa) e com o contexto pessoal ou individual (condições de ordem interna).

O sentido de criatividade neste estudo baseia-se nas definições propostas por diversos teóricos, como Torrance, Csikszentmihalyi, Amabile e Alencar. Criatividade está relacionada com o processo de construção de algo novo, original, reconhecido, considerado útil, adequado a situações específicas que requer soluções cada vez mais aprimoradas, eficazes. Csikszentmihalyi (1997) a relaciona com um complexo sistêmico cujos componentes isoladamente não a definem.

A organização do trabalho pedagógico foi analisada com base nas reflexões de Freitas (1995) acerca da didática contextualizada na relação com o trabalho produtivo. A concepção “dialético-materialista” do ensino veio enriquecer a discussão a respeito da organização do trabalho pedagógico, bem como contribuir na trajetória da pesquisa.

Os resultados do presente estudo indicaram que um número significativo de professores se considera criativo e procura realizar um trabalho inovador. Os docentes ressaltaram aspectos que na sua percepção contribuem para a fluência do potencial criativo. A criatividade foi relacionada com a busca de alternativas que possam inovar o modelo de aulas, visando maior interesse e participação do aluno. Por outro lado, os depoentes apontaram certas barreiras que interferem na expressão de suas habilidades criativas. Esses dados serão apresentados a seguir.

## **1. Facilitadores da Criatividade**

Vários elementos da organização do trabalho pedagógico foram considerados importantes pelos docentes para a expressão do potencial criativo em seu trabalho: liberdade, recursos materiais, apoio do grupo de trabalho, receptividade dos alunos, orientação efetiva, relação professor-aluno, tempo disponível, valorização do professor.

A liberdade no trabalho é um componente muito valorizado nas oficinas de criatividade. Amabile (1999) ressalta que a autonomia no trabalho não apenas estimula a motivação intrínseca como proporciona um melhor aproveitamento dos talentos básicos, conhecimentos e técnicas, liberando o raciocínio criativo das pessoas. Também Craft (1998), ilustra que os educadores consideram relevante estimular a autonomia pessoal e a autoconfiança, percebendo-se capazes para resolver situações concernentes às suas atividades pedagógicas e tomar decisões.

Csikszentmihalyi (1997), ressalta a natureza sistêmica do processo criativo enfatizando a influência das condições de natureza pessoal e de ordem externa, como os recursos tecnológicos e metodológicos adequados à produção criativa. Por outro lado, Bruno-Faria e Alencar (1996) identificaram a importância de equipamentos, recursos financeiros e materiais diversos no processo de produção e implementação de idéias.

A respeito do apoio do grupo de trabalho ou o trabalho em equipe, Amabile (1999), dentre outros, destaca a relevância de se criar no ambiente de trabalho grupos mutuamente encorajadores, com uma diversidade de perspectivas e formação. Isso facilita uma maior fluência das idéias e o seu desenvolvimento. Perrenoud (1995) ressalta a relevância da cooperação entre colegas no contexto do trabalho pedagógico e, ainda, a transformação das formas de exercício da autoridade para a construção de uma maior autonomia e responsabilidade das escolas.

Contar com uma receptividade positiva dos alunos foi considerado pelos depoentes um estímulo à criatividade. Cunha (1998, Apud. Castanho, 2000) destacou que ter o aluno como referência é um dos mecanismos metodológicos de um trabalho inovador. Observou-se que outros elementos considerados relevantes à expressão da criatividade no trabalho docente, nem sempre estão disponíveis na realidade dos professores e se constituem barreiras à expressão criativa. Esses elementos foram ressaltados mais como uma condição favorável do que como elementos disponibilizados. Expressões como, *seria ideal que existissem, seria bom se contássemos*, foram citadas enfocando aspectos relativos a melhores condições de vida e de trabalho. Tais condicionantes refletem anseios e ideais.

Dentro do contexto pessoal/individual, o facilitador mais ressaltado foi “ter paixão pelo trabalho”. Gostar da disciplina que lecionam, melhor dizendo, da História, foi outro aspecto enfatizado, tanto por professores de escola pública como de escola particular. Alencar (1997), em seu estudo com pesquisadores que se destacavam por um

alto nível de produção e criatividade, identificou que essas pessoas indicaram ter em comum um intenso envolvimento e dedicação com as atividades de pesquisa.

De forma similar, o gosto pelo estudo foi outro aspecto muito pontuado, sendo ressaltada por alguns professores a busca da transformação pessoal e profissional através do estudo. Expressaram o desejo de atualização e informação contínua e informaram gostar muito de ler e pesquisar.

Gostar de artes também foi outro aspecto destacado e alguns docentes enfatizaram o seu talento em música e em teatro. Possivelmente esse aspecto reflete a tendência de associação do conceito de criatividade com as artes (Amabile, 1999; Miel, 1972). Por outro lado, leva-se a pensar no conjunto das habilidades do pensamento criativo que engloba flexibilidade, originalidade, elaboração e sensibilidade que são interdependentes.

Foram ressaltados com uma certa frequência entre professores de escola particular os seguintes elementos: bom humor, descontração e espontaneidade. Segundo Wechsler (1993) o humor, a impulsividade, a espontaneidade, a brincadeira, o prazer, ajudam a aliviar as tensões e constrangimentos e, ainda, a dissipar a rigidez. Esses elementos estão associados à criatividade porque possibilitam a construção de um ambiente descontraído, favorecendo a fluência de idéias, a troca de informações e experiências.

A influência da formação familiar e acadêmica e de algumas condutas pessoais vivenciadas na infância, também foram mencionados. Esses dados apresentam pontos comuns com os obtidos em pesquisas realizadas por vários autores, tais como Csikszentmihalyi (1997) e Gardner (1996) que destacam a importância da família, da escola, do meio sócio-cultural na atividade criadora.

Deve-se inferir que há, por parte dos docentes, uma consciência da importância de encontrar métodos apropriados que visem tornar suas aulas mais atrativas ao aluno. Alguns depoentes informaram que alguns alunos consideram a disciplina (História) “chata”. Isso exige uma renovação constante das metodologias para facilitar o acesso às informações de uma forma mais prazerosa.

Elementos disponibilizados por um maior número de professores em sua conduta de trabalho, tais como, trazer o novo para a sala de aula, sair do estilo tradicional, dar aulas sempre dinâmicas, realizar atividades lúdicas, visam facilitar a apreensão do conhecimento por parte do aluno, garantindo aos professores a manutenção da atenção, do interesse e da participação deste nas atividades. Isso reflete

que as relações pedagógicas continuam centradas nas aquisições cognitivas e, ao mesmo tempo, o sucesso escolar é definido pelo nível de apropriação dos conteúdos curriculares.

Demais aspectos ressaltados numa menor frequência - fazer uso das modalidades artísticas, utilizar a contextualização do conteúdo, fazer da sala de aula um ambiente descontraído, fazer atividades fora da escola -, refletem também a presença de formas diferenciadas para a abordagem do conteúdo.

## **2. Inibidores da Expressão Criativa**

Ademais, os docentes apontaram algumas barreiras de ordem externa e de natureza pessoal que dificultam a expressão da criatividade.

A mudança de escola foi citada entre as barreiras de ordem externa que influenciam na qualidade da prática docente. Na percepção dos professores pesquisados, as remoções interrompem projetos já iniciados e geram constrangimentos, em virtude de serem locados, muitas vezes, em um ambiente que não corresponde às perspectivas de trabalho. Também foi ressaltada a reação negativa dos alunos no tocante às atividades propostas. A formação acadêmica foi mencionada como uma barreira à expressão da criatividade, por ter tido por base um modelo fechado, direcionado às ações programadas e não estratégicas.

Alencar (1997), ao investigar o estímulo à criatividade no contexto universitário, entrevistou estudantes de universidade pública e particular, e estes informaram que há pouco incentivo a distintos aspectos da criatividade por parte de seus professores. Magalhães (1999), no seu estudo sobre a criatividade e inovação em organizações públicas e privadas, observou que os profissionais que participaram do estudo não receberam nenhum treinamento de criatividade em sua formação acadêmica, e que não recebiam nenhum estímulo, nem reconhecimento por seus esforços inovadores por parte da empresa. Também Cunha (1996) assinala que as competências do professor são reforçadas pela estrutura social acadêmica fragmentada e dissociada dos contextos escolares.

A falta de motivação, participação, responsabilidade ou compromisso, a imaturidade, as brincadeiras na sala de aula, a agressividade e a timidez, condutas manifestadas pelos alunos, foram aspectos que, na percepção dos docentes, frustram suas perspectivas de otimizar um trabalho dinâmico e inovador. O embate existente

entre duas partes principais do trabalho escolar, ou seja, entre professor e aluno, segundo Perrenoud, (1995), está aí refletido. O primeiro faz uso de sua autoridade visando emancipação do educando através da apropriação do saber. O último cria estratégias defensivas visando controlar a construção do sentido concreto de seu ofício, ou seja, tornar menos dependente dos programas, regulamentos e normas impostos pela instituição.

A sobrecarga de trabalho, outro elemento considerado pelos professores do presente estudo como limitador de sua expressão criativa, foi abordado nos seguintes aspectos: quantidade de horas/aulas, necessidade de trabalhar em várias escolas tendo de agrupar suas aulas em um único dia em cada instituição, exercício de várias funções como o de docência e coordenação pedagógica, excesso de alunos na sala de aula, excesso de burocracia, sendo ressaltado o tempo que se gasta com o preenchimento de diários e fichas de avaliação. Foi enfatizado, por alguns docentes, que o intervalo entre os turnos de trabalho é muito estreito, exigindo do professor muito esforço e resistência física e emocional para atender a demanda da instituição.

Conforme Perrenoud (1999), qualquer situação que resulte na fragmentação do tempo e nas intervenções do professor, interfere na regulação das aprendizagens, comprometendo a qualidade do trabalho individualizado e diferenciado. Uma consequência visível nessa problemática é a característica “inacabada” das intervenções e do processo de construção do professor. O docente, muitas vezes, é impedido de aprofundar-se em suas ações pedagógicas e de tomar caminhos alternativos, por ser requerido em outras urgências.

A falta de recursos materiais e/ou estrutura física deficitária da escola obteve também uma frequência significativa nas respostas analisadas, sendo ressaltados os seguintes aspectos: biblioteca com insuficiência de recursos para atender os interesses de pesquisa, carência de sala com recursos audiovisuais, espaço físico inadequado para a realização de dinâmicas diferenciadas como teatro, exposições de trabalhos, debates e brincadeiras.

A estrutura educacional foi apontada como um limite e o distanciamento entre o discurso e a prática foi um aspecto bastante enfatizado. Para os professores o modelo teórico da organização do trabalho pedagógico é progressivo e inovador, e sua realidade prática permanece quase que inalterada.

A pressão que o administrativo da escola exerce sobre o professor com relação às normas e procedimentos legais, na percepção de alguns professores, é um limite à

produção criativa porque a maior parte dos seus projetos é indeferida ou impedida de ser colocada em prática. Tal estrutura inibe iniciativas à inovação e a circulação de novas idéias. Este aspecto é também enfatizado por Alencar (1996a), Berger e Luckmann (1983, Apud. Cunha, 1996).

Alguns professores ressaltaram a ineficiência administrativa em decorrência da falta de conhecimento e de experiência das pessoas que dirigem a escola e, também, da equipe à frente da Secretaria de Educação. Foi ressaltada a rigidez com que a direção lida com os aspectos legais, reforçando o que alguns docentes percebem com relação à estrutura organizacional, isto é, a prioridade da organização no cumprimento das normas e procedimentos administrativos.

A falta de apoio à pesquisa na área de História, a carência de bolsas de estudo, de oferta de cursos e o elevado custo dos mesmos, a indisponibilidade do acesso às atividades culturais como congressos e conferências, foram aspectos apontados como limitações à criatividade no trabalho docente.

Outros limitadores considerados foram: a falta de colaboração dos colegas, a crítica negativa por parte desses, a falta de estímulo e de reconhecimento com relação aos projetos e idéias, a falta de colaboração dos pais (falta de acompanhamento nas atividades escolares dos filhos e resistência aos novos modelos de aprendizagens por parte de alguns pais) e o salário (má remuneração do professor que busca outras fontes de renda, gerando a sobrecarga de trabalho, a depressão tanto física como mental e emocional).

Alguns limitadores de ordem pessoal, citados pelos professores, são coerentes com aqueles já referidos no contexto da organização do trabalho pedagógico. Notou-se, ainda, que há uma consciência por parte de alguns docentes, de que certas barreiras de ordem externa também são influenciadas pela sua conduta pessoal.

A maioria dos docentes destacou a falta de habilidade na relação com o aluno um limite à sua expressão criativa. Os aspectos mais salientados foram: dificuldade na comunicação e na utilização da linguagem adequada de acordo à faixa etária do aluno, de forma que enquanto uns professores têm facilidade de se relacionar com alunos das séries iniciais, outros preferem as séries mais adiantadas. Outra dificuldade destacada é referente ao controle da disciplina e à inabilidade em articular formas diferenciadas de aulas, tornando-as mais prazerosas sem comprometer o exercício da autoridade.

Alguns professores consideram o medo um elemento que limita sua expressão criativa, sendo ressaltados: o medo de ser mal interpretado pelos alunos e pelos pais

desses, de passar uma informação errada para o aluno, de não atingir os objetivos propostos na aula e de ser criticado pelos colegas. Esse resultado é similar ao encontrado em estudo de Alencar e Martinez (1998) onde foi identificado no conteúdo das barreiras pessoais, o medo de errar, do fracasso, da crítica, do ridículo e de expor as próprias idéias.

O arrependimento e a frustração foram elementos também abordados por alguns professores, com ênfase a não realização do idealizado e, também, ao insucesso com a aplicação das habilidades artísticas na sala de aula. Também foi ressaltada a frustração por se acomodar numa única escola, tendo a consciência de que poderia estar em outras mais abertas onde pudesse expandir mais suas habilidades e seu talento. O arrependimento foi apontado no sentido de que deveria ter prosseguido nos estudos e aprimorado as habilidades artísticas. Shaw (1989, Apud. Cropley, 1997), em seu estudo com engenheiros e físicos criativos, observou que estes demonstram frustração quando não obtêm o êxito esperado na atividade que realizam.

Um outro elemento limitador que reflete uma relação conseqüente com o destacado no contexto da organização do trabalho pedagógico refere-se à falta de tempo. O limite do tempo é apontado como uma das conseqüências da sobrecarga de trabalho. Foi enfatizada a falta de tempo para estudar, para planejar as aulas, para trocar experiências com os colegas, para dialogar mais com os alunos. Notou-se que esse aspecto diferencia do identificado no estudo de autoria de Alencar e Martinez (1998) onde a falta de tempo foi apontada como uma barreira de ordem social, sendo aqui considerada uma barreira de natureza pessoal.

Também foram apontados como um limite à criatividade os problemas de saúde (alergias, rouquidão e o cansaço) porque, na percepção dos professores pesquisados, estas patologias geram certa indisposição para ministrar aulas mais dinâmicas e diferenciadas. Runco, Nelmiro e Walberg (1998) identificaram os elementos *indisposição*, na categoria que definiram como traços físicos, e *a impaciência*, na categoria que chamaram de distúrbios de personalidade.

Esses resultados mostram a contribuição da análise de situações particulares para observar a criatividade no contexto da organização do trabalho docente, sugerindo a construção de um ambiente pedagógico aberto às ações criativas. Também devem servir como um referencial para estudos posteriores sobre as relações pedagógicas e sobre o sentido do ensino de História.

## REFERÊNCIAS

- ALENCAR, E. M. L. S. (1991). O estímulo à criatividade no contexto educacional. *Revista Portuguesa de Educação*, O Porto, v. 4 n. 1, p. 111-117, jan.
- ALENCAR, E. M. L. S. (1995). *Criatividade*. Brasília: Editora Universidade de Brasília.
- ALENCAR, E. M. L. S. (1996a). *A gerência da criatividade*. São Paulo: Makron.
- ALENCAR, E. M. L. S. (1996b). La escuela y el desarrollo del talento creativo. *Ideación*, Valladolid, n. 9, p. 12-16.
- ALENCAR, E. M. L. S. (1997). O estímulo à criatividade no contexto universitário. *Psicologia Escolar e Educacional*, Campinas, v. 1 n. 2 -3, p. 29-37.
- ALENCAR, E. M. L. S. (2002). O contexto educacional e sua influência na criatividade. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 8 n. 15, p. 165-178.
- AMABILE, T. M. (1999). Como não matar a criatividade. *HSM Management*, São Paulo, 12, p. 110-115.
- BRUNO-FARIA, M. F. e ALENCAR, E. M. S. L. (1996). Estímulos e barreiras à criatividade no ambiente de trabalho. *Revista de Administração*, São Paulo, v. 31 n. 2, p. 50-61.
- CASTANHO, M. E. L. M. (2000). A criatividade na sala de aula universitária. In VEIGA, I. A. e CASTANHO, M. E. L. M. (Orgs.). *Pedagogia universitária: aula em foco*. Campinas: Papyrus, p. 75-89.
- CERNA, M. Á. C. (1999). Aspectos importantes de la creatividad para trabajar en el aula. *Educar Revista de Educación*, Guadalajara, n. 10, p. 10-18.
- CRAFT A. (1998). Educator perspectives on creativity: An English study. *The Journal of Creative Behavior*, v. 32 n. 4, p. 244-233.
- CROPLEY, A. J. (1997). Fostering creativity in the classroom: General principles. In RUNCO, M. A. (Org.). *The creativity research handbook*. Creskill, New Jersey: Hampton Press, p. 83-114.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. (1997). *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*. New York: Harper Perennial.
- CUNHA, M. I. (1996). A relação professor-aluno. Em I. P. A. Veiga (Org.), *Repensando a didática*. Campinas: Papyrus, p. 145-158.
- FREITAS, L. C. (1995). *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. Campinas: Papyrus.



- FURMAN, A. (1998). Teacher and pupil characteristics in the perception of the creativity of classroom climate. *Journal of Creative Behavior*, Buffalo, NY, v. 32 n. 4, 258-277.
- GARDNER, H. (1999). Os padrões dos criadores. In BODEN, M. A. (Org.). *Dimensões da criatividade*. Porto Alegre: Artes Médicas, p. 149-163.
- MAGALHÃES, M. G. M. S. (1999). *Criatividade e inovação em organizações públicas e privadas do Distrito Federal*. Dissertação de Mestrado, Universidade Católica de Brasília, Brasília.
- MARTÍNEZ, A. M. (1997). *Criatividade, Personalidade e Educação*. São Paulo: Editora Papirus.
- NECKA, E. (1994). *Teaching creativity in the classroom. General principles and some practical methods*. Comunicação apresentada no Congresso Internacional Educação para o Futuro, São Paulo.
- PAGANO, A. L. (1979). Learning and creativity. *Journal of Creative Behavior*, v. 13, p. 127-137.
- PERRENOUD, P. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.
- RENZULLI, J. S. (1992). A general theory for the development of creative productivity in young people. In MONKS, F. W. P. (Org.). *Talent for the future*. Assen/Maastricht, The Netherlands: Van Gorcum, p. 51-72.
- RUNCO, M. A., Nemiro, J. & Walberg, H. J. (1998). Personal explicit theories of creativity. *The Journal of Creative Behavior*, Buffalo, NY, v. 32 n. 1, 1-17.
- TORRANCE, E. P. (1974). *Pode-se ensinar criatividade?* São Paulo: E.P.U.

## HISTÓRIA LOCAL E ENSINO DE HISTÓRIA

Ismênia de Lima Martins

UFF / APERJ

A relevância das possibilidades didático-pedagógicas do recorte de história local e de bairro são já consagradas nas práticas de ensino da disciplina, mesmo antes de vigorarem os atuais parâmetros curriculares nacionais, referentes ao primeiro ciclo do ensino fundamental.

É importante, no entanto, ressaltar que, muitas vezes, o novo serve de roupagem para o velho: crianças de sete e oito anos acabam decorando nomes de prefeitos, de ruas, praças no entorno da escola, etc.

Alguns dos grandes objetivos da disciplina para o primeiro ciclo tornam-se, na prática, inatingíveis. Entre eles:

- *“reconhecer algumas permanências e transformações sociais, econômicas e culturais nas vivências cotidianas das famílias, da escola e da coletividade, no tempo, no mesmo espaço de convivência;*
- *caracterizar o modo de vida de uma coletividade indígena, que vive ou viveu na região, distinguindo suas dimensões econômicas, sociais, culturais, artísticas e religiosas;*
- *identificar diferenças culturais entre o modo de vida de sua localidade e o da comunidade indígena estudada;*
- *estabelecer relações entre o presente e o passado;*
- *identificar alguns documentos históricos e fontes de informações discernindo algumas de suas funções”<sup>1</sup>.*

Se considerarmos o número de alunos e a carga do professor, sobre o qual recai a responsabilidade de ministrar os conteúdos de todas as outras disciplinas, sendo enfatizado o ensino de português e matemática, comprometendo o desenvolvimento pretendido nos parâmetros para a história.

---

<sup>1</sup> Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: história, geografia. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. p. p. 50-1.

## A Pós-Graduação

Do primeiro ciclo, a história local só aparece, de maneira muito destacada, nos programas de Pós-Graduação em História, implantados na década de 1970, sobretudo nas universidades federais, que propiciou uma relevante produção de história local e regional.

Não se tratava, apenas, de preencher vazios historiográficos ou de questionar as teses tradicionais, eivadas de grande ufanismo, produzidas, em sua maioria, pelos institutos históricos locais e/ou revisar e refutar as grandes explicações, elaboradas a partir dos centros hegemônicos, política ou economicamente, para todo o país.

Um exemplo fartamente trabalhado pela historiografia dos anos oitenta, do século passado, foi o da contestação de teses produzidas em universidade paulistas sobre o Rio de Janeiro, mormente, àquelas relativas ao declínio desta região comparada com São Paulo. É importante ressaltar, que a renovação historiográfica, até então, aprisionada em modelos explicativos, que não mais atendiam aos questionamentos da sociedade contemporânea, foi impulsionada por outras ciências sociais como a economia e a sociologia paulista, que sem maiores respaldos empíricos, explicavam a decadência do Rio de Janeiro.

A UFF (Universidade Federal Fluminense) tornou-se pioneira na formação de um grupo de pesquisa integrado pela prof<sup>a</sup> Eulália Maria Lahmeyer Lobo, Maria Bárbara Levy e por mim própria, Ismênia de Lima Martins. Constituiu-se um conjunto de dissertações de mestrado, de fato, verdadeiras teses, e trabalhos doutorais que trouxeram novas contribuições expressivas para compreensão da História Econômica e Social do Brasil. Todos os argumentos paulistas, sobre a decadência do Rio de Janeiro, foram revistos e muitos deles refutados, após larga pesquisa nas fontes documentais, nunca antes exploradas.

O livro de Wilson Cano – *Raízes da Concentração Industrial em São Paulo* – belíssimo trabalho, de grande coerência interna, apresentava, porém, uma visão ensaística ou respaldada em algumas fontes gerais, que cotejadas com uma pesquisa documental, não resistiram. Neste caso, a “*decadência*” da indústria têxtil do Rio de Janeiro não podia ser explicada pela abolição da escravidão, uma vez que, os livros das empresas demonstraram grande volume de exportação para outras regiões do país e um contínuo crescimento do setor, inclusive no século XX, sobretudo, no período da

Primeira Guerra Mundial. O que se passou a admitir, então, foi a diminuição do ritmo de crescimento em relação a São Paulo, e não, a decadência.

Da mesma forma, Ana Maria Monteiro, com seu importantíssimo trabalho de mestrado – *EMPREENDEDORES E INVESTIDORES EM INDÚSTRIA TÊXTIL NO RIO DE JANEIRO: 1878-1895. UMA CONSTRUÇÃO PARA O ESTUDO DO CAPITALISMO NO BRASIL* – pesquisa inteiramente original e até hoje referência obrigatória para os estudiosos do campo, refutou as explicações paulistas, referentes a circulação e emprego do capital, no Rio de Janeiro, nos setores não produtivos: bancos comércios, etc. A autora demonstrou de forma exaustiva que os mais importantes estabelecimentos fabris tinham como grandes acionistas e empreendedores, pessoas ligadas a bancos, firmas comerciais de importação, e até as próprias firmas.

Além desses exemplos que enfatizam mais o regional, centenas de teses foram defendidas no mesmo programa sobre história local. Histórias de municípios, de bairros, de fábricas, de sindicatos, de manifestações culturais locais, etc.<sup>2</sup>

Assim, a história local encontra-se nas duas pontas do sistema de ensino: Primeiro ciclo do ensino fundamental e nos programas de pós-graduação estrito senso ou lato senso.

### **O que é História Local?**

É necessário refletir sobre o potencial das abordagens locais/regionais na História Integrada que articule estes níveis aos conteúdos da História do Brasil e da História Geral, nos demais ciclos da disciplina, previstos nos parâmetros.

As potencialidades pedagógicas e didáticas deste processo são riquíssimas, desde que haja uma apreensão contemporânea do que se entende por História Local. Já, nos anos setenta, quando se renovou, nas universidades, o ensino de história e a pesquisa, principalmente na pós-graduação, procedeu-se uma grande discussão sobre história local e regional.

Na verdade, a proposta do recorte não deveria implicar na compreensão de uma história fechada sobre si mesma ou uma história de partes, que poderiam compor um todo.

---

<sup>2</sup> FRÓES, Vânia Leite (coord). **Catálogo de Teses e Dissertações, 1974-1995**. Programa de Pós-Graduação. Universidade Federal Fluminense. Niterói:UFF; Brasília:CNPq, 1996.

Era necessário chamar a atenção dos alunos e jovens pesquisadores para o fato de que o recorte constituía-se em uma estratégia de pesquisa que permitia esgotar de forma exaustiva as fontes.

No entanto, a história não se fazia com as fontes apenas, mas, sobretudo, com as questões que lhe eram colocadas. Na maioria das vezes, as questões extrapolavam os limites do recorte, emergindo de quadros mais amplos.

Estudando um município cafeeicultor fluminense, por exemplo, mesmo que se esgotassem todas as fontes locais: atas da Câmara, da Prefeitura, fontes cartoriais, imprensa local, documentação privada pessoal (cartas, diárias, etc) ou de empresas (atas, livros de correspondência, etc), ainda assim não se conseguiria explicar a razão do declínio do município estudado. Apenas a articulação a quadros mais amplos, regionais, nacionais e internacionais, levariam a explicação do problema, neste caso, a política de defesa do café, a concorrência estrangeira, os preços declinantes no mercado europeu, a política cambial e o interesse dos importadores e exportadores. Enfim, o quadro geral do capitalismo internacional no início do século XX.

Enfaticamente, pode-se afirmar que a história local deve dar conta das respostas específicas às questões que se geram no quadro mais amplo. Neste sentido, é que se compreende as imensas possibilidades destas abordagens nos níveis subseqüentes ao primeiro ciclo, sobretudo nos mais adiantados.

Estudando as guerras napoleônicas, articulam-se: as independências latino-americanas; no caso do Brasil, a transmigração da Família Real; no caso do Rio de Janeiro, a prosperidade da cidade, transformada em município da Corte; e no caso de Niterói, que nos interessa particularmente, o adensamento populacional da região, a criação da Vila Real em 1819, e, a partir daí, uma série de questões que permanecem materializadas no espaço urbano contemporâneo, permitindo ao professor trabalhá-las como âncoras para todo o processo anteriormente descrito.

### **Problemas na Formação do Professor – Ensino de Graduação**

Há várias décadas, se debatem novas/velhas idéias sobre o ensino de graduação. Além dos eventos acadêmicos (simpósios, congressos, seminários) as discussões se materializam na universidade, sobretudo, nos departamentos, no exame das propostas de mudanças curriculares.

No caso da Universidade Federal Fluminense, desde a década de 1990, ultrapassou-se a grande barreira, que diferenciava a formação do licenciado e do bacharel.

Na licenciatura previa-se, antes daquela época, um número de créditos menores nas disciplinas de conteúdo e não se exigia a monografia de final de curso. Era a discriminação com o professor, ou seja, ele não precisava saber tanto, quanto o pesquisador e cursaria as disciplinas didáticas, que deveriam, em princípio, prepará-lo, na prática, para sua atividade docente.

A nova proposta do Departamento, desde então, é de formar o profissional de história.

Desde então, quem pretende se dedicar ao magistério, deverá cumprir as mesmas exigências previstas para aqueles que vão se dedicar à pesquisa, além das disciplinas didático-pedagógicas.

O que aí se revela é que o professor que se quer formar não deve ser mais um repetidor e sim um profissional preparado, teórica e metodologicamente, para exercer a crítica e produzir conhecimento.

Se este avanço é considerável, no entanto, outros problemas persistem. Um deles refere-se à circulação do conhecimento produzido pelo departamento nas salas de aula. Tal fato, afeta particularmente a formação do professor, no que diz respeito à história local/regional. Como afirmamos anteriormente, é grande nestas áreas a produção da pós-graduação.

Os departamentos de história, em geral, sobretudo das universidades federais, por força da legislação universitária, inclusive, têm por obrigação a produção de um conhecimento articulado com a região em que estão inseridas, mantêm disciplinas de história regional (História do Paraná, História do Rio Grande do Sul, História Fluminense, etc).

Na prática, estas disciplinas não renovam seus conteúdos com a produção de ponta da pós-graduação de seus próprios departamentos. Mais grave ainda! Não estabelecem esforços para integrar os seus conteúdos com aqueles das disciplinas mais gerais.

Assim, por exemplo, para compreender as profundas transformações ocorridas no antigo Vale do Paraíba cafeicultor, a articulação com disciplinas de História do Brasil, História da América e História Geral são fundamentais, pois permitem a compreensão da conjuntura em que se dá a crise do café, a implantação dos regimes

ditatoriais na América Latina, o quadro do imperialismo e a deflagração da Segunda Guerra Mundial, as relações entre Brasil e Estados Unidos e a criação de Volta Redonda que repercutirá de forma expressiva na vida da região.

Desta forma, o aluno, futuro professor, não se beneficia da produção acadêmica e, sobretudo, não encontra no ambiente universitário, oportunidades efetivas para integrar os conteúdos das disciplinas e preparar-se para o melhor desempenho na sala de aula.

Por outro lado, as atividades da prática de ensino pouco acrescentam no preparo do jovem docente: a situação mantém ainda um clima de artificialidade, pois está sendo observado para receber um grau, o que na certa inibe sua criatividade, e tem que se adaptar ao planejamento da escola onde está estagiando, etc.

### **Da Universidade a Sala de Aula**

Com esse conjunto de preocupações, iniciamos neste último ano uma série de discussões sobre a história do bairro, novo programa do Laboratório de História Oral e Iconografia (LABHOI) da Universidade Federal Fluminense (UFF), e suas possíveis articulações com as escolas da rede municipal e estadual.

Os dois trabalhos que se seguem: *Ensino e Vivências: As apreensões da História Local no Cotidiano da Sala de Aula – o caso de São Lourenço* e *Ensino e Vivências: A construção da História Local na sala de aula – o caso do Engenho da Rainha*, são os primeiros resultados neste sentido.

Uma grande questão motivou os dois professores: a resistência das turmas em relação à disciplina – *POR QUE ESTUDAR HISTÓRIA?*

De forma isolada optaram pelo mesmo encaminhamento para enfrentar a questão, partir do local e do tempo presente.

A trajetória de suas relações com a universidade é bastante diferenciada. No primeiro caso, o de Anderson Fabricio, sua atividade na universidade como monitor e sua experiência como auxiliar de pesquisa, para o projeto de história do bairro, levou-o a escola.

No caso de Cláudia Calmon, o caminho foi inverso. Da sala de aula volta a universidade preparando-se para o mestrado.

Diferenciam-se também seus trabalhos, pelo grau de historicidade retida pelas comunidades estudadas, em que se inserem as escolas.

No bairro do Engenho da Rainha a destruição material de testemunhos históricos, monumentais ou arquitetônicos, e as transformações da região em um bairro de periferia foram responsáveis por um baixíssimo grau de consciência histórica, pois a única informação de três gerações: avós, filhos e netos é que o bairro, assim se chama porque a rainha ali teve uma casa. Nem todos sabiam que se referia a Carlota Joaquina.

Já no caso de São Lourenço, apesar de ser também um bairro de periferia, as sobrevivências materiais como a capela do século XVII, o busto de Araribóia, além da ritualização coroada pelo reconhecimento oficial da data da concessão das terras da aldeia como data da fundação da cidade, transformada em feriado, imprimem na comunidade local um sentimento de guardião do mito fundador.



## **A DISCIPLINA DE PATRIMÔNIO CULTURAL BRASILEIRO: RELATO DE UMA ATIVIDADE DOCENTE**

William de Souza Martins

UGF/F. I. Simonsen

williamsmartins@uol.com.br

Aqueles cidadãos que acompanham com alguma regularidade as manchetes da imprensa já se habituaram a constatar o descaso com que o patrimônio cultural é tratado em nosso país. Para dar alguns exemplos, que não esgotam a lista dos bens patrimoniais ameaçados ou irremediavelmente perdidos em tempos recentes, podem ser mencionados o incêndio do casarão setecentista localizado na Praça Tiradentes, em Ouro Preto (*O Globo*, 16 de abril de 2003) e o furto de diversos objetos pertencentes ao acervo do Museu Nacional do Rio de Janeiro (*O Globo*, 7 de maio de 2004), cujo prédio fez parte da primeira leva de imóveis tombados pelo Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (doravante, SPHAN; nos dias atuais, tal órgão se chama IPHAN), em 1938 (TELLES, 2001, p. 148). A primeira reação diante desses episódios é de indignação, sucedida pela tentativa de apurar responsabilidades. Longe de querer deslegitimar a pronta reação da opinião pública, o presente trabalho tem por objetivo refletir sobre a formação de um patrimônio cultural que pretende representar a nação brasileira. O desprezo a que é submetida uma parcela expressiva dos bens patrimoniais no Brasil deita raízes, talvez, na história da política de preservação dos referidos bens, cujo marco institucional decisivo foi a criação do SPHAN por intermédio do decreto-lei n.º 25, de 30 de novembro de 1937. Com base no programa da disciplina Patrimônio Cultural Brasileiro, que leciono desde 2002 na Universidade Gama Filho, pretende-se discutir em primeiro lugar a formação da política patrimonial no Brasil, efetuada na década de 1930. Em seguida, serão considerados alguns aspectos legais do referido processo, sobretudo o instrumento jurídico do tombamento e as atribuições do SPHAN. A reflexão em torno desses dois pontos pretende mostrar de que modo o patrimônio permaneceu, durante muitas décadas, afastado dos interesses de amplos setores da sociedade brasileira. A segunda parte desta comunicação visa apresentar, de modo esquemático, as tentativas que têm sido feitas para reaproximar o patrimônio das referidas demandas.

A política patrimonial principiada no Estado Novo está situada numa série de iniciativas na área de preservação, tomadas isoladamente por governos nacionais ou conduzidas coletivamente por meio de tratados internacionais. No que tange às iniciativas do primeiro grupo, Françoise Choay argumenta que a formação de patrimônios nacionais principia com as medidas tomadas pelo governo francês no contexto da Revolução de 1789. Ao nacionalizar os bens pertencentes ao clero, à Coroa e aos nobres emigrados – transformando portanto patrimônios privados em bens públicos – o objetivo do governo revolucionário era construir um “homem novo” a partir da releitura da memória histórica deixada pela monarquia e pelos estados privilegiados do Antigo Regime. Para realizar a referida tarefa, foram criados no ano de 1790 uma Comissão de Monumentos e o Museu dos Monumentos Franceses, que objetivavam formar através da educação as bases de uma nova identidade, em que o pertencimento à nação deveria apagar os particularismos tão típicos da sociedade do Antigo Regime (CHOAY, 2001, p. 95-123; NORA, 1989, p. 803-814). Pode-se dizer que a forma encontrada para se efetuar a preservação do patrimônio cultural no Brasil, isto é, mediante a criação de instituições por parte do Estado, sobretudo em nível federal, segue de perto a experiência francesa. Ainda que este fator seja sem dúvida mais importante, pode-se também tentar relacionar o desenvolvimento do interesse pelo patrimônio no Brasil com algumas iniciativas tomadas por fóruns internacionais. Fazendo parte da série de Congressos Internacionais de Arquitetura Moderna (Ciam), na quarta reunião foi elaborada a Carta de Atenas (1933), cujos itens finais contemplam a proteção do patrimônio arquitetônico urbano (SILVA, 2003, p. 51-52; CURY, 2000, p. 51-53).

Se havia no plano internacional modelos mais antigos e iniciativas institucionais recentes para inspirar a criação no Brasil de órgãos de preservação do patrimônio, não se pode dissociar a formação deste da conjuntura política e cultural da chamada “Era Vargas” (1930-1945). Torna-se visível nesse momento a ampliação da interferência do Estado em diversos aspectos da vida social que, durante o domínio político da oligarquia cafeeira, mostravam deficiências na atuação dos poderes públicos. Dentre os referidos aspectos, um dos mais visíveis foi a área da cultura, com a criação de diversas repartições a ela vinculadas, tais como o Instituto Nacional do Livro, o Serviço Nacional de Teatro e o próprio SPHAN (FALCÃO, 1984, p. 26-30). No anteprojeto elaborado por Mário de Andrade em 1936 para servir de norma ao funcionamento do referido órgão, percebe-se a preocupação do intelectual modernista em transformar a

área do patrimônio em um instrumento para a construção de uma ampla tradição cultural brasileira, em que os ingredientes eruditos e científicos figuravam ao lado daqueles oriundos das camadas populares e das populações ameríndias. Não obstante, apesar dos propósitos inicialmente amplos, a concepção de patrimônio e das práticas relativas à sua preservação que acabaram prevalecendo tornaram-se mais restritas. A primeira característica é nítida quando se examina o texto do decreto-lei n.º 25, de 1937 que, ao definir o tombamento como o instrumento jurídico na área de preservação do patrimônio, praticamente afastou do interior deste as tradições culturais imateriais, na medida em que o tombamento só se aplica às coisas (objetos ou construções) (BRASIL, 1994, p. XII-XVIII). Por sua vez, quando se examinam as práticas de preservação concretizadas através dos tombamentos, verifica-se que a extrema maioria dos processos diz respeito a bens construídos no período colonial, vinculados quase sempre à atuação do colonizador português e de seus descendentes: templos católicos, fortificações, edifícios administrativos, casas-grandes, etc. (FALCÃO, 1984, p. 29-30; FONSECA, 1997, p. 87-117).

Para discutir com os alunos por que a política de patrimônio efetuada na época “heróica” (de finais dos anos de 1930 a meados da década de 1970), tornou-se tão limitada, são trabalhados os argumentos utilizados pelos autores supracitados. No momento da definição da política patrimonial, o Estado estava mais preocupado em delinear um arcabouço institucional e jurídico que guardasse da destruição monumentos históricos e artísticos com grande visibilidade no espaço urbano ou originalidade plástica. Tais monumentos estavam quase sempre vinculados à herança artística e arquitetônica luso-brasileira (FALCÃO, 1984, p. 29-30; FONSECA, 1997, p. 117, 132-139). Segundo as próprias palavras do primeiro diretor do SPHAN, o Dr. Rodrigo Melo Franco de Andrade, o principal responsável pela condução da política federal de preservação em sua primeira fase, os monumentos que prioritariamente deveriam ser incorporados ao patrimônio no Brasil não ficavam aquém das obras de arte e de arquitetura que compunham o patrimônio histórico e artístico do Velho Mundo: “A poesia de uma igreja brasileira do período colonial é, para nós, mais comovente do que a do Partenon. E qualquer das estátuas que o Aleijadinho recortou na pedra-sabão para o adro do santuário de Congonhas nos fala mais à imaginação que o Moisés de Miguel Ângelo” (ANDRADE, 1987, p. 48).

Quanto à originalidade plástica dos bens que mereceram prioridade na política federal de preservação, Rodrigo Melo Franco de Andrade confere relevância particular

às obras de arte e arquitetura do chamado barroco mineiro. No prefácio que o diretor do Serviço do Patrimônio dedicou à obra de Zoroastro Viana Passos relativa à igreja da Ordem Terceira do Carmo do Sabará, encontram-se bem definidas as idéias que o orientaram na apreensão da arte colonial, especialmente aquela desenvolvida no território mineiro, que em determinado momento teria supostamente assumido um conteúdo “nacional”. Assim, a construção do referido templo dos terceiros do Carmo representou o “momento de transição da fase em que mantinham o espírito tradicional dos arquitetos portugueses para a quadra privilegiada em que, libertando-se daquele espírito, puderam realizar as obras mais genuínas da arquitetura brasileira” (ANDRADE, 1987, p. 95). Nesta passagem, é visível uma característica associada aos intelectuais modernistas, e particularmente ao grupo mineiro, ao qual Rodrigo Melo Franco de Andrade estava ligado, segundo a qual o barroco representaria uma espécie de “aura de origem” da cultura brasileira (FONSECA, 1997, p. 99-100).

O discurso que acabou vingando na política patrimonial brasileira da fase “heróica” foi aquele delineado pelo primeiro diretor do órgão federal do patrimônio. Rodrigo Melo Franco de Andrade analisava o seu empenho e o de seus colaboradores no SPHAN como a continuidade de uma “obra de civilização”, cujas origens estariam situadas nos séculos de colonização portuguesa do território brasileiro (GONÇALVES, 1996, p. 43-46). Pode-se inclusive esboçar uma aproximação entre o sentido dado por Rodrigo Melo Franco de Andrade e seus seguidores ao patrimônio brasileiro, e a cultura elaborada pelos intelectuais do Segundo Reinado, muitos dos quais mantinham fortes laços institucionais e políticos com o próprio Império. Neste contexto, nas manifestações mais elaboradas, como o romance indianista de Alencar e os estudos históricos de Varnhagen, os valores da cultura européia, dos quais o Estado imperial era o principal representante, exerciam um papel civilizador em relação ao substrato cultural do Novo Mundo, onde havia uma natureza selvagem e exótica a ser domesticada (SALLES, 1996, p. 75-113).

Assim, na visão de Rodrigo Melo Franco de Andrade, o que dava unidade à cultura nacional eram os monumentos históricos e artísticos vinculados à tradição luso-brasileira. A cristalização desta visão restrita, em termos históricos e sociais, do patrimônio cultural brasileiro, foi ajudada pelo cerceamento dos canais democráticos de participação política na época do Estado Novo. Ao invés disto, neste momento, Estado e intelectuais modernistas se apóiam mutuamente, tendo em vista a busca de elementos unificadores da cultura nacional. Nesta troca, o SPHAN adquiria uma certa autonomia

administrativa no âmbito do Ministério da Educação e Saúde, e o governo de Vargas adquiriria maior legitimidade política, ao integrar no aparelho de Estado intelectuais com passagem pelo movimento modernista. Mesmo depois do Estado Novo, e até aproximadamente meados da década de 1970, o distanciamento da política federal de preservação em relação às demandas da sociedade, e o pequeno interesse que os setores mais organizados desta mostravam em relação à política patrimonial, podem ser vistos como marcas prejudiciais deixadas na área do patrimônio, provenientes da época em que este se delineara em nível federal (FONSECA, 1996, p. 155, 1997, p. 134-139).

Não que a política patrimonial efetuada pelo Dr. Rodrigo Melo Franco de Andrade à frente do SPHAN tivesse sido uma mera mistificação política a serviço dos interesses ideológicos do Estado Novo. A historiografia reconhece que a preocupação dos modernistas que atuaram no SPHAN com a formação de uma tradição brasileira tinha poucos elementos em comum com os valores ligados ao catolicismo e aos símbolos patrióticos defendidos pela política cultural e educacional do Estado Novo. Não obstante, o peso de tais fatores, e das forças sociais que os sustentavam – a Igreja Católica, de um lado, e os militares, de outro – talvez tenham influenciado na opção por uma política patrimonial socialmente menos abrangente que aquela pretendida por Mário de Andrade (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000, p. 69-104).

Já foi visto um pouco mais acima de que maneira o tombamento restringiu o tipo de manifestação cultural que poderia ser assimilado ao patrimônio. Falta ainda referir alguns aspectos legais do referido instrumento jurídico, que reforçaram o perfil centralizado da formação da política patrimonial no Brasil. Na medida em que constitui limitações ao direito de propriedade, o tombamento apenas se tornou possível quando a Constituição de 1934 estabeleceu que o referido direito não poderia ser exercido “contra o interesse social ou coletivo, na forma que a lei determinar” (BRASIL, 1975, p. 532; CASTRO, 1991, p. 9-23). A referida cláusula abriu portanto caminho para que o Estado, em nome do interesse público, exercesse uma tutela sobre bens móveis e imóveis de valor histórico, artístico, arqueológico, bibliográfico ou etnográfico através do instrumento jurídico do tombamento, conforme estabelecia o texto do decreto-lei de 1937. Ao instituir para fins de preservação a co-responsabilidade do Estado e do proprietário da coisa tombada, o tombamento contornava o oneroso procedimento da desapropriação mediante uma justa indenização, cláusula contida na primeira constituição republicana, que garantia a plenitude do direito de propriedade privada (BRASIL, 1975, p. 352).

Definido como um processo administrativo complexo, o processo de tombamento visa atender uma dupla finalidade: o interesse público e a conservação material do bem incorporado ao patrimônio nacional. Após receber a notificação expedida pela autoridade competente, que no nível federal se chamava na época SPHAN, a reação do proprietário do bem a ser tombado pode transcorrer de duas maneiras: concordar com o pedido de tombamento, o que configura um processo voluntário; ou contestar o referido pedido, o que torna o referido procedimento involuntário ou compulsório. O caráter voluntário do processo fica também caracterizado quando o proprietário do bem é que solicita o tombamento do mesmo ao SPHAN. A impugnação do proprietário deve ser encaminhada ao Conselho Consultivo do SPHAN, que constitui a instância maior do referido órgão, num prazo de quinze dias não prorrogáveis. Uma vez recebida a referida contestação, o Conselho Consultivo deve se pronunciar num prazo de sessenta dias, em cujo término emitirá um parecer dando razão ou não aos motivos alegados pelo proprietário. Segundo o texto do decreto-lei de 1937, que ainda vigora, não há possibilidade do proprietário recorrer da decisão tomada por aquela instância do órgão federal de preservação. O parecer do Conselho não é um ato político, mas administrativo, para o qual deve se basear em estudos técnicos na área do patrimônio que sustentem a relevância e a legitimidade para o interesse público no ato de tombamento em questão. Cumpridos os referidos prazos, a decisão do Conselho seria encaminhada à homologação do ministro ao qual o órgão federal da preservação está vinculado (em 1937, era o ministro da Educação e Saúde, e nos dias de hoje o ministro que ocupa a pasta da Cultura). A lei estipula que o ministro pode concordar com o parecer do Conselho ou rejeitar o mesmo, alegando outros interesses públicos que deveriam ser considerados. Uma vez feita a homologação por parte do ministro, o processo de tombamento se conclui quando o bem em pauta é inscrito em um dos livros do tomo do patrimônio, que em 1937 eram em número de quatro, contemplando os bens de interesse arqueológico, etnográfico e paisagístico; os de interesse histórico; as obras de arte erudita nacional ou estrangeira; e as artes aplicadas (CASTRO, 1991, p. 43-92).

Os autores que refletiram recentemente a respeito das conseqüências institucionais e jurídicas das decisões tomadas desde a década de 1930 na área federal do patrimônio são unânimes em apontar que o processo de tombamento é por demais centralizado, moroso e autocrático. Conforme deve ter ficado evidente a partir do comentário da legislação referido acima, a possibilidade de recurso dos cidadãos mais

diretamente interessados ou atingidos é bastante limitada, pois o órgão do patrimônio possui um poder discricionário (mas não arbitrário) para julgar o valor do bem cultural em processo de tombamento (FALCÃO, 1984, p. 35-37; FONSECA, 1996, p. 162). O poder Legislativo não tem participação no tombamento, enquanto que o Judiciário só pode ser acionado quando o referido processo for feito em desacordo com o que estipula o decreto-lei n.º 25, de 30 de novembro de 1937. Quando se considera que a notificação dos proprietários cujos bens se deseja incorporar no patrimônio da nação é feita pelo mesmo órgão que detém o controle final do processo, nota-se de forma bem evidente o caráter centralizado do mesmo. Em termos quantitativos, a política federal de tombamento carrega ainda a marca de seu momento de formação, que coincide com o período autoritário do Estado Novo. Para considerar apenas uma pequena amostragem estatística, constituída pelos 134 tombamentos realizados pelo órgão federal na cidade do Rio de Janeiro no período compreendido entre 1938 e 1993, 75 processos foram concluídos no ano inicial de 1938, o que equivale a 55,9% do total. Os bens tombados no ano em questão eram constituídos, em sua quase totalidade, por templos, chafarizes, fortalezas e outras construções erguidas no período colonial (BENS MÓVEIS..., 1994, p. 134-161).

As interferências políticas tomadas num sentido centralizador também não foram negligenciáveis. Previstas na legislação editada em 1937, foram ampliadas pelas disposições contidas no decreto-lei n.º 3866, de 29 de novembro de 1941, que atribuiu ao presidente da República a competência de cancelar tombamento de bens do patrimônio nacional “atendendo a motivo de interesse público” (CASTRO, 1991, p. 54). Em princípio, a referida lei poderia ser usada como um recurso extra pelos proprietários de bens tombados que contestavam as decisões do SPHAN. Não obstante, quando se examina o contexto imediatamente próximo a sua formulação, marcado pela construção, na capital federal, da avenida Presidente Vargas, percebe-se que o suposto interesse público na verdade encarna as decisões tomadas por um Estado autoritário, que age contra segmentos influentes da opinião pública e, inclusive, contra o próprio diretor do SPHAN. Refere-se aqui, concretamente, à demolição, em 1942, das igrejas de São Domingos, do Bom Jesus do Calvário e de São Pedro dos Clérigos, para dar passagem à referida avenida. (ANDRADE, 1987, p. 62-36; COARACY, 1988, p. 247-248).

Tudo o que já foi discutido parece evidenciar que a constituição do patrimônio histórico e artístico nacional foi um processo que passou ao largo dos interesses e das necessidades de amplas parcelas da população brasileira. Esse fator parece explicar o

freqüente descaso a que são submetidos os bens tombados. Não obstante, a partir da década de 1970, as limitações encontradas na política patrimonial do período “heróico” foram apontadas por diversos intelectuais, entre os quais se destacou o *designer* Aloísio Magalhães. À frente do CNRC (Centro Nacional de Referência Cultural), vinculado ao Ministério da Indústria e Comércio, desenvolveu uma nova abordagem relativa aos bens culturais do Brasil. As idéias de Aloísio Magalhães em relação ao patrimônio estavam mais próximas de uma concepção antropológica da cultura, em que o agente que a produz não é encarado como um objeto passivo de estudo dos intelectuais, mas como um sujeito autor de sua própria história, consciente das suas necessidades. Para o referido autor, a identidade da cultura brasileira não estava situada no distante passado colonial, podendo ser encontrada nos fazeres cotidianos de amplas parcelas da população. Por fim, Aloísio Magalhães enfatizava também o caráter heterogêneo e complexo da formação da cultura brasileira, muito distante da homogeneidade que o patrimônio de “pedra e cal” da primeira fase do SPHAN conferia à mesma. A própria terminologia usada pelo autor – “bens” e “referências” culturais, ao invés dos consagrados monumentos históricos e artísticos – enfatizava essa diferença de perspectivas (FALCÃO, 1984, p. 53; GONÇALVES, 1996, p. 51-58; GONÇALVES, 2002, p. 108-123; MAGALHÃES, 2002, p. 45-65). Em princípios da década de 1980, quando Aloísio Magalhães assume a função de diretor do SPHAN, tem início a política de incorporação ao patrimônio da nação de bens e fazeres culturais de caráter muito diverso daqueles presentes na primeira fase do referido órgão (FONSECA, 1996, p. 159-162). Em anos bem recentes, nota-se a contínua apropriação das ritos, das linguagens, e dos usos cotidianos ao patrimônio, mediante o registro dos bens imateriais (ABREU; CHAGAS, 2003; SANTOS, 2001, p. 11-21).

O que o professor de História pode fazer para reacender em seus alunos o interesse por um patrimônio cultural ainda visto de forma tão distante, apesar das últimas mudanças da política oficial de preservação? Com relação ao patrimônio mais consagrado, nada substitui o contato direto com os museus e construções de diferentes épocas, em cujos locais poderá ser feita a discussão dos valores históricos e artísticos associados aos mesmos, os motivos que levaram ao tombamento, etc. Entretanto, antes de proceder à visita, o professor deve ter bem claro que tipo de objetivos pretende construir com os seus alunos. Em segundo lugar, as alterações no perfil dos bens que foram considerados patrimônio de interesse coletivo dão ao professor a oportunidade de investigar também os objetos, linguagens e fazeres que, situados no cotidiano do aluno,



estão repletos de significados culturais, ainda que nem sempre conscientes (HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, 1999, p. 5-37). Por meio dessas atividades educativas, espera-se desenvolver nos alunos uma visão da cultura e uma concepção do patrimônio presentes no lazer, no trabalho e no estudo de cada um, superando a visão dos mesmos como heranças estáticas, conforme ensina o mestre Alfredo Bosi (1987, p. 31-58).

### **Bibliografia:**

- ABREU, Regina; CHAGAS, Mário (Org.). *Memória e Patrimônio: Ensaio Contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- ANDRADE, Rodrigo Melo Franco de. *Rodrigo e o SPHAN: Coletânea de Textos sobre o Patrimônio Cultural*. Rio de Janeiro: Fundação Nacional Pró-Memória, 1987.
- BENS Móveis e Imóveis Inscritos nos Livros do Tombo do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. 4. ed. rev. Rio de Janeiro: IPHAN, 1994.
- BRASIL. Constituição (1891). Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 24 de fevereiro de 1891. In: DIAS, Floriano de Aguiar. *Constituições do Brasil*. Rio de Janeiro: Liber Juris, 1975, v. 1.
- \_\_\_\_\_. Constituição (1934). Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de julho de 1934, DIAS, Floriano de Aguiar. *Constituições do Brasil*. Rio de Janeiro: Liber Juris, 1975, v. 1.
- \_\_\_\_\_. Decreto-lei n.º 25, de 30 de novembro de 1937. In: BENS Móveis e Imóveis Inscritos nos Livros do Tombo do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. 4. ed. rev. Rio de Janeiro: IPHAN, 1994, p. XII-XVIII.
- BOSI, Alfredo. Cultura como Tradição. In: *Cultura Brasileira: Tradição/Contradição*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar; Funarte, 1987, p. 31-58.
- CASTRO, Sonia Rabello de. *O Estado na Preservação dos Bens Culturais: O Tombamento*. Rio de Janeiro: Renovar, 1991.
- CHOAY, Françoise. *A Alegoria do Patrimônio*. Tradução de Luciano Machado. São Paulo: UNESP; Estação da Liberdade, 2001.
- COARACY, Vivaldo. *Memórias da Cidade do Rio de Janeiro*. 3. ed. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Edusp, 1988.
- CURY, Isabelle (Org.). *Cartas Patrimoniais*. 2. ed. rev. e aum. Rio de Janeiro: IPHAN, 2000.

- FALCÃO, Joaquim. Política Cultural e Democracia: A Preservação do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. In: MICELI, Sérgio (Org.). *Estado e Cultura no Brasil*. São Paulo: Difel, 1984, p. 21-39.
- FONSECA, Maria Cecília Londres. *O Patrimônio em Processo: Trajetória da Política Federal de Preservação no Brasil*. Rio de Janeiro: UFRJ; IPHAN, 1997.
- \_\_\_\_\_. Da Modernização à Participação: A Política Federal de Preservação nos Anos 70 e 80. *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*. Rio de Janeiro, n. 24, p.152-163, 1996.
- GONÇALVES, José Reginaldo Santos. Monumentalidade e Cotidiano: Os Patrimônios Culturais como Gênero de Discurso. In: OLIVEIRA, Lúcia Lippi (Org.). *Cidade: História e Desafios*. Rio de Janeiro: FGV, 2002, p. 108-123.
- \_\_\_\_\_. *A Retórica da Perda: Os Discursos do Patrimônio Cultural no Brasil*. Brasília: IPHAN; Rio de Janeiro: UFRJ, 1996.
- HORTA, Maria de Lourdes Parreiras; GRUNBERG, Evelina; & MONTEIRO, Adriane. *Guia Básico de Educação Patrimonial*. Brasília: IPHAN; Petrópolis: Museu Imperial, 1999.
- MAGALHÃES, Aloísio. *E Triunfo? A Questão dos Bens Culturais no Brasil*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira; Fundação Roberto Marinho, 2002.
- NORA, Pierre. Nação. In: FURET, François; & OZOUF, Mona (Org.). *Dicionário Crítico da Revolução Francesa*. Tradução de Henrique de Araújo Mesquita. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989, p. 803-814.
- SALLES, Ricardo. *Nostalgia Imperial. A Formação da Identidade Nacional no Brasil do Segundo Reinado*. Rio de Janeiro: Topbooks, 1996.
- SANTOS, Angelo Oswaldo de Araújo. A Desmaterialização do Patrimônio. *Revista Tempo Brasileiro*. Rio de Janeiro, n. 147, p.11-21, out./dez. 2001.
- SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena Maria Bousquet; COSTA, Vanda Maria Ribeiro. *Tempos de Capanema*. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra; FGV, 2000.
- SILVA, Fernando Fernandes da. *As Cidades Brasileiras e o Patrimônio Cultural da Humanidade*. São Paulo: Edusp; Peirópolis, 2003.
- TELLES, Augusto C. Silva. *Guia dos Bens Tombados da Cidade do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 2001.

## HISTÓRIA E ENSINO DE HISTÓRIA: MEMÓRIA E IDENTIDADES SOCIAIS

Profa. Dra. Ismênia de Lima Martins

UFF

Nas três últimas décadas do século XX, ocorreu a implantação, consolidação e expansão dos programas de pós-graduação em História, particularmente nas universidades públicas. A pesquisa histórica ganhou significativo impulso, contexto em que foram surgindo as revisões de interpretações consagradas, inclusive das teses generalizantes produzidas a partir dos centros hegemônicos do país, especialmente São Paulo, onde existia a única universidade do país que, até então, mantinha programa naquele nível.

No panorama internacional, o período conheceu a problematização de novas questões, entre elas as ligadas à *Memória e Identidade*, sobretudo na historiografia francesa, que influenciou fortemente a produção acadêmica brasileira.

O catálogo de dissertações e teses, publicado pela ANPUH, cobrindo o período de 1974 a 1995, comprova a tendência acima apontada.

Inúmeros autores entendem que na base dos estudos sobre a memória estariam as céleres transformações e rupturas, o desenvolvimento científico e tecnológico ou as percepções da velocidade do tempo, que teriam afetado os mecanismos de preservação, dissolvendo as condições de perpetuação vivenciadas por nossos antepassados.

De outra parte, a queda dos paradigmas, o colapso do Leste Europeu e a crise do marxismo ou a interdisciplinaridade – com o peso da influência da Antropologia sobre os estudos históricos, fazendo emergir preocupações com a cultura, o simbólico, o pluralismo ou a diversidade – reforçaram a ampliação desse campo de estudo. As abordagens totalizantes saíram de cena e deram lugar aos fragmentos e caleidoscópios.

Conforme Ulpiano Bezerra de Meneses, *o tema da memória está em voga, hoje mais do que nunca. Fala-se da memória da mulher, do negro, do oprimido, das greves do ABC, memória da Constituinte e do partido, memória da cidade, do bairro, da família. Talvez apenas a memória nacional, tantas vezes acuada (e tantas vezes acuadora) esteja retraída. Multiplicam-se as casas de memória, centros, arquivos, bibliotecas, museus, coleções, publicações especializadas (até mesmo periódicos). Os movimentos de preservação do patrimônio cultural e de outras memórias específicas já contam com força política e têm reconhecimento público. Se o antiquariato, a moda*

*retrô, os revivalles mergulham na sociedade de consumo, a memória também tem fornecido munição para confrontos e reivindicações de toda espécie.*

Segundo Márcia D' Alessio, a conseqüente profusão de estudos sobre a memória reduziu a história e, no limite, modificou-lhe a escrita. As emoções do lembrar o seu uso pelo historiador desmancham a rigidez da reflexão científica e a aridez de seu discurso. Embora a oposição permaneça, memória e história – conhecimento estão mais próximas, a primeira em colaboração com a segunda.

Os estudos sobre a memória se universalizaram no momento em que, como nunca, o passado está distante do presente, quando as pessoas não mais identificam sua herança, pela perda dos antigos padrões de relacionamento social e desintegração dos antigos laços entre as gerações.

Eric Hobsbawm, no seu balanço sobre o último século, afirmou: a destruição do passado – ou melhor, dos mecanismos sociais que vinculam nossa experiência pessoal às das gerações passadas – é um dos fenômenos mais característicos e lúgubres do final do século XX. Quase todos os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem. Por isso os historiadores, cujo ofício é lembrar o que os outros esquecem, tornam-se mais importantes do que nunca no fim do segundo milênio.

A idéia de que a memória é um fenômeno individual está inteiramente superada desde Maurice Halbwachs. O sociólogo francês mostrou que a memória deve ser entendida como um fenômeno social, construído coletivamente e sujeito a constantes recriações.

Os elementos da memória, segundo Michael Pollak, podem ser elencados: os acontecimentos, personagens e os lugares.

Os acontecimentos são vivenciados pessoalmente ou pelo grupo e ainda aqueles que o autor chamou de *vividos por tabela*. Em Niterói, por exemplo, o incêndio do Circo Americano, em 1961, pela tragicidade de suas proporções, marcou de tal forma a memória urbana local que, durante décadas, nenhum circo conseguiu atuar na cidade.

Igualmente, as pessoas fora do tempo-espaço de um fato ou mesmo as que lhe foram contemporâneas sem qualquer envolvimento direto, relatam situações como se tivessem participado do acontecimento. No caso brasileiro, um exemplo eloqüente é a ditadura militar – torturas, resistência, luta pela anistia ou campanha das diretas, como se os narradores tivessem tomado parte, tal a força desse acontecimento na memória política do país.

Em relação às personagens, observa-se o mesmo fenômeno. No caso francês, o nome a ser citado é o do General De Gaulle. No caso brasileiro, na dolorosa fragilidade de nossa memória política, parece escapar, para o aplauso ou para a crítica, a figura do presidente Getúlio Vargas.

Quanto aos lugares, além daqueles particularmente ligados aos pertencimentos e lembranças, podem ser destacados os que se relacionam aos aspectos mais públicos da vida das pessoas, que são os lugares das comemorações: maioria das pessoas não esteve na Segunda Guerra, mas conhece perfeitamente o significado dos monumentos aos mortos, em diferentes países.

Da mesma forma, fora do espaço-tempo de vida de uma pessoa, um lugar destacado para a memória coletiva pode se tornar importante para o indivíduo, por sua condição de pertencimento ao grupo. Um exemplo próximo é o caso dos nordestinos no Rio de Janeiro, particularmente em São Cristóvão. A animada feira, que ali se realiza, é o coroamento de uma forte expressão cultural que manteve viva na metrópole as lembranças dos migrantes. Paraibanos, pernambucanos, sergipanos, baianos guardam suas memórias, mas constroem uma identidade coletiva, apresentando-se como nordestinos diante do outro. E a repassam a seus descendentes.

Além dos acontecimentos, personagens e lugares, Pollak mostra que a memória é um fenômeno socialmente construído, resultado de um trabalho de organização, a qual se dá em função das preocupações do presente: *o que a memória individual grava, retém ou exclui é o resultado de um trabalho de organização.*

Não é novidade que o melhor exemplo de memória organizada seja o da memória nacional que, mais do que qualquer outra, representa um trabalho político. Em seu tempo, Halbwachs, seguindo a tradição européia no século XIX, acreditou que a nação fosse a forma mais acabada de um grupo e a memória nacional a forma mais completa de memória coletiva. Também é consabido que a última obra de Fernand Braudel foi sobre a identidade na França, quer dizer, a preocupação na *longa duração* com a memória nacional.

As coisas vêm mudando. Nos últimos tempos, está sendo desmontado o caráter uniformizador e opressor da noção de memória coletiva nacional.

Em artigo sobre a memória e o ensino de história, centrado na temática do patrimônio histórico, Ricardo Oriá mostra que, tradicionalmente, na política de preservação, procurou-se passar *a idéia de uma memória unívoca e de um passado homogêneo e de uma História sem conflitos e contradições sociais. A concepção*

*predominante era a de se forjar uma identidade nacional única para o País, excluindo as diferenças, e a pluralidade étnico-cultural de nossa formação histórica.*

Paulo Knauss, em sua tese sobre imagens urbanas e poder simbólico, dedica dois itens especiais à reflexão acerca da promoção do civismo e recurso didático. Ao analisar um livro sobre monumentos principais do Distrito Federal, mostra a explicitação do método para a promoção do civismo nos “espíritos jovens”, tendo como objeto destacado a vida e os feitos dos grandes homens, como José Bonifácio, citado no exemplo.

A ênfase na biografia não é aleatória. O biografado é um modelo a ser seguido. O amor dedicado ao caso exemplar e um orgulho pela excepcionalidade são elementos de uma identidade afetiva.

O método sustentado no princípio da empatia fixa uma indissociação entre o indivíduo e a ordem social estabelecida, construindo-se uma situação de identidade positiva. Indissociado e confundido, só lhe resta produzir e expandir os padrões sociais determinados.

Nesse trabalho de organização, existe um verdadeiro enquadramento da memória. A tarefa corre em boa parte por conta dos historiadores. A história nacional, hegemônica e monolítica do século XIX, não satisfaz aos questionamentos da complexa sociedade contemporânea, como já vimos.

Revisitar o passado com novas questões, a partir do presente, afeta as memórias cristalizadas e produz novas histórias.

As recentes comemorações de centenários são exemplares. No Centenário da Abolição jogou-se a “última pá de cal” sobre a tese da abolição concedida e ressaltou-se o papel do negro na luta pela sua liberdade. No 5º Centenário da América de do Brasil, o descobrimento foi proclamado conquista e face cruel da colonização ressaltada.

Neste ano, os eventos sobre 1964 referiram-se ao golpe e não à revolução. Os participantes dos diferentes seminários e congressos, alguns deles no próprio campo da esquerda, testemunharam os debates que revelaram, revividos nas discussões acadêmicas, conflitos que permaneciam na memória dos antigos militantes! Foi uma rara demonstração dos limites entre memória e identidade, história e historiografia.

A grande imprensa noticiou fartamente, muitas vezes de maneira incorreta, mas inspirada por aqueles debates, teses que ganharam corpo, como a falta de apoio popular a Jango Goulart, ou que o golpe seria dado de qualquer forma, pela direita ou pela

esquerda! Como vemos, nem sempre a memória, individual ou de grupo, colabora positivamente com a historiografia.

Segundo Jacques Le Goff, a memória é um elemento essencial do que se costuma chamar identidade, individual e coletiva. Para Michael Pollak, a memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual como coletivo, na medida em que ela é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si.

Assim é que a identidade se fundamenta na memória e na interpretação do passado, quase sempre em função do presente e do futuro. E esse trabalho é limitado por exigências de credibilidade e coerência nos sucessivos discursos.

Pollak, que fundamenta suas reflexões na realidade européia, chama atenção para o fato de que toda organização política – partido, sindicato etc – veicula seu próprio passado e a imagem que ela forjou para si mesma. Ela não pode alterar subitamente esta imagem, sob pena de enfrentar tensões, rachas e mesmo o seu desaparecimento, quando seus filiados não mais se reconhecem na nova imagem.

Não quero utilizar uma simplificação provocadora, pois os argumentos não caberiam nos limites desta conferência, mas pergunto-me se, no Brasil de hoje, muitos dos fundadores do partido atualmente no poder não se sentem estranhos.

Assim é que, tal qual a memória, a identidade é uma construção social também sujeita a redefinições no tempo. Ambas podem ser negociadas e estão expostas a rearrumações, questionamentos e disputas.

No Brasil, a memória nacional e a identidade uniformizadora tiveram seus artífices na construção de uma história oficial que preponderou até a primeira metade do século XX, sem qualquer brecha para as disputas de memória ou para a afirmação da diversidade.

A partir dos últimos anos do século passado, com as aceleradas transformações econômicas, sociais e políticas, esfacelou-se a unidade imposta, aflorou a diversidade e explicitaram-se as disputas e conflitos.

Os movimentos populares, na direção da cidadania, ganharam grande força neste período, quando os excluídos e as chamadas minorias adquiriram visibilidade e seus relatos e depoimentos, resgatados pela História Oral, tornaram-se fontes privilegiadas para construção de novas histórias. Neste caso, ressalta-se também a possibilidade de apreender as complexidades do campo da memória que o método propicia.

Entrevistas que realizei com operários comuns da Primeira República revelou a subordinação da memória individual e até da memória do grupo à história oficial ou a ideologia dominante, isolando as lideranças em suas críticas.

Assim, por exemplo, o senhor Alberto, um operário de Petrópolis, que nasceu em 1898 e começou a trabalhar em 1904, com 6 anos na Fábrica Petropolitana, falando sobre o trabalho infantil, tão duramente acusado pelas lideranças anarquistas, o define positivamente dizendo: *como os pais tinham que trabalhar, mal ou bem, a gente não ficava na rua, ganhava um trocado pra ajudar em casa e ainda aprendia um ofício!* Quando inquirido pela entrevistadora sobre os maus tratos, justificou: *A gente era levado mesmo.* E perguntou: *A senhora nunca deu uma palmada nos seus filhos?* Eram os mesmos argumentos arrolados pelo industrialista Roberto Simonsen.

Todos os depoentes da mesma condição, no mesmo projeto, que através de seus filhos ou em alguns poucos casos por esforço próprio, vivenciaram possibilidades de ascensão social e/ou econômica, tiveram grande dificuldade em resgatar as lembranças do tempo da pobreza. Para o entrevistador, visivelmente era um processo inconsciente, mas quando finalmente afloravam as recordações dos tempos difíceis, o seu constrangimento era visível e suas expressões se materializavam no volume da voz que diminuía, na dicção que apresentava problemas e na frequência que se tornava trêmula.

Os *silêncios* também estavam presentes. Variadas censuras se impunham também inconscientemente. Os nomes dos chefes de seção e contramestres, que eram *durões* ou que aplicavam castigos físicos, eram sempre omitidos e quando o entrevistador perguntava, não conseguiam se lembrar.

O tempo retido nas lembranças era muito diferenciado entre os depoentes, homens e mulheres. Mesmo tendo em conta que os dois trabalhavam, as referências de datas da mulher sempre passavam por fatos relacionados ao privado: *a maior greve foi no ano em que eu casei, o incêndio foi no mesmo mês que nasceu minha filha etc.* Os homens, por seu lado, as relacionavam mais com referências públicas.

Praticamente, em todos os campos da entrevista, neste projeto, o aspecto seletivo da memória era evidente. Pode-se, no entanto, afirmar que as lembranças mais detalhadas encontravam-se ancoradas no campo afetivo de forma positiva ou negativa.

Foi surpreendente, por exemplo, constatar que muitos dos depoentes não possuíam lembranças da greve geral de 1917, cuja repercussão é destacada pelos memorialistas militantes, e, por outro lado, davam detalhes minuciosos sobre a *Gripe Espanhola*, ocorrida na mesma época. Neste caso, tratava-se de uma motivação



negativa, porque o processo de produção têxtil do período propiciou o alastramento pelo contágio da doença e, praticamente, não houve família de operário, naquela fábrica, que não tivesse perdido pelo menos um membro.

Em relação às questões da memória e da identidade social, o que caberia ao professor de História? Gostaria de dizer que, neste campo, não consigo estabelecer diferenças entre historiadores, pesquisadores e professores da nossa disciplina.

Minha origem acadêmica é o Departamento de História da Universidade Federal Fluminense que, como tantas universidades, durante anos, diferenciou a formação do bacharel da de licenciado, reduzindo as exigências neste último caso.

Não faz muitos anos, a discussão da reforma curricular alinhou esse desvio. Naquela ocasião, em lugar de debater o número dos créditos e das disciplinas obrigatórias e optativas, discutíamos o perfil dos profissionais que queríamos formar.

Apesar dos acalorados debates, a conclusão era simples. Queríamos formar um profissional de História capaz de exercer a crítica e produzir conhecimento onde quer que atuasse: no instituto superior de pesquisa na universidade, na escola do município e até na TV Globo.

O professor do ensino médio e fundamental que queríamos não seria um repetidor automático. Deveria ser preparado do ponto de vista teórico-metodológico, para aprender os conteúdos tradicionais e apreender as novas questões. E ter respostas!

A perfeição é inatingível. E não se pode deixar de lado as críticas em relação aos problemas na formação dos professores no ensino superior.

A nossa disciplina é um lugar privilegiado para a construção da cidadania. E aí, mais uma vez, quero lembrar Jacques Le Goff dizendo *a memória, onde cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir o presente e o futuro. Devemos trabalhar de forma a que a memória coletiva sirva para a libertação e não para a servidão dos homens.*

Não posso concluir sem dar a essas palavras o meu tom militante que, na certa, justificou o convite para esta participação. Revi recentemente o adesivo, exibido no vidro traseiro de um automóvel, que diz: *Hei de vencer, mesmo sendo professor!*

Desde o anúncio desse encontro, tenho pensado naquele dístico. Existiria uma memória do professor enquanto grupo, enquanto categoria profissional?

A composição social da categoria sofreu expressivas modificações nas últimas décadas. No período de minha formação, a condição de professor era a que detinha a

mais vasta tessitura social: integravam-na preponderantemente as camadas mais favorecidas dos setores médios urbanos.

Atualmente, é difícil que banqueiros, empreiteiros, grandes comerciantes ou bem-sucedidos profissionais liberais incentivem as filhas a ingressar no magistério. Estas são direcionadas, em grande maioria, para as engenharias de ponta, as economias internacionalizadas, as diretorias financeiras, as tramas do mercado (quem sabe o Banco Mundial ou o FMI?). Ou, ainda, para estudar comunicações na PUC!

Por outro lado, é evidente a mudança sofrida pela profissão, em sua composição por sexo. Nas duas últimas décadas, o ingresso no magistério do elemento masculino foi expressivo e crescente. Essa afluência não traduz a valorização da profissão. Pelo contrário, se situa na contramão das expectativas vigentes acerca das trilhas de ascensão social.

E não se trata de uma redistribuição de campos entre os gêneros, ainda que as mulheres progressivamente ocupem os postos de trabalho outrora reservados socialmente aos homens.

O desprestígio da profissão evidencia-se nos baixos salários, nas péssimas condições de trabalho, que, muitas vezes, leva o professor a trabalhar o tema da cidadania numa escola pública onde os banheiros não funcionam.

Na verdade, o que precisa ser dito é que estamos diante de algo novo e instigante: o acesso à profissão dos setores sociais menos favorecidos. (Meu companheiro de pesquisa é um jovem e inteligente professor, filho de uma merendeira e de um pintor de paredes).

A compreensão desse processo deve ser altamente positiva e estimulante, na medida em que a enriquecedora presença desses novos segmentos leva para a sala de aula, cotidianamente, a pluralidade, a disputa, o conflito, enfim as realidades que ficaram ocultas na sociedade brasileira, graças a sólidos aparatos ideológicos.

A consequência natural dessa inversão é que a imensa maioria dos alunos da rede pública deve se sentir bem mais compreendida e estimulada no convívio com os seus professores e muito mais próxima da conquista de uma efetiva cidadania.

A tarefa não é fácil, mas tenho certeza de que venceremos, não apesar, mas porque somos professores!

## **Referências Bibliográficas**

- D' ALESSIO, Márcia Mansor. "Memória e historiografia: limites e possibilidades de uma aproximação. In: *Revista de História Oral n° 4*. São Paulo, Associação Brasileira de História Oral, 2001.
- HOBBSAWM, Eric. *A Era dos Extremos: o breve século XX (1914-1999)*. São Paulo, Cia das Letras, 1995.
- KNAUSS, Paulo. *Imagens Urbanas e Poder Simbólico: Esculturas e Monumentos Públicos nas Cidades do Rio de Janeiro e Niterói*. Tese de Doutorado, Universidade Federal Fluminense, 1998.
- LE GOFF, Jacques. "Memória-História". In: *Enciclopédia Einaudi*. Porto, Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1985.
- MARTINS, Ismênia de Lima. *Subsídios para a história da industrialização em Petrópolis (1950-1930)*. Petrópolis, Universidade Católica de Petrópolis, 1983.
- MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. "A História, cativa da memória? Para um mapeamento da memória no campo das Ciências Sociais". In: *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros n° 34*. São Paulo, IEB, 1992.
- ORIÁ, Ricardo. "Memória e ensino de História". In: *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo, Contexto, 1998.
- POLLAK, Michael. "Memória, esquecimento, silêncio". In: *Revista de Estudos Históricos n° 3*. São Paulo, Vértice, 1989.
- \_\_\_\_\_ "Memória e identidade social". In: *Revista de Estudos Históricos n° 10*. Rio de Janeiro, CPDOC/FGV, 1992.

**ENSINO E VIVÊNCIAS:**  
**AS APREENSÕES DA HISTÓRIA LOCAL NO COTIDIANO DA SALA DE**  
**AULA**

Anderson Fabricio Moreira Mendes

“É o saber da História como possibilidade e não como **determinação**. O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da **História**, mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura, da política, **constato** não para me **adaptar**, mas para **mudar**”.<sup>1</sup>

Diante das adversidades que a educação tem enfrentado, a construção de um conhecimento dinâmico e motivador torna-se um desafio cada vez maior, porém, jamais intransponível. No que diz respeito ao ensino de história, uma das perguntas mais recorrentes entre os alunos é: *para que estudar história?* Essa questão, aparentemente simples, tem as suas raízes fincadas na universidade, onde os debates historiográficos, propulsores de novos conceitos, lançam nas mãos dos novos e inexperientes professores uma vasta gama de conhecimentos que se chocam com a realidade do ensino fundamental e médio.

As contradições entre teoria e prática, discurso e realidade levam o professor de história a se indagar sobre o seu papel em sala de aula e como fazer com que os conteúdos de sua matéria não sejam estranhos e distantes do mundo do aluno. A produção acadêmica desvinculada do ensino, o ambiente escolar, ainda com um arcabouço arcaico, o vasto conteúdo programático baseado em uma historiografia tradicional são problemas apontados pelos professores. Como, então, o ensino de história pode despertar e estimular o aluno?

Em meio a essas dificuldades na estrutura educacional vigente é preciso encontrar novos caminhos, que não seja o de uma adesão acrítica à ideologia neoliberal/conservadora, que impõe um ensino reprodutivista, onde “*a história serve de*

---

<sup>1</sup> FREIRE, Paulo. **PEDAGOGIA DA AUTONOMIA**. São Paulo, Paz e Terra, 1996, pp. 85,86.

*legitimadora e justificadora do projeto político de dominação burguesa*”<sup>2</sup>. Nem tampouco, limitar-se ao meio acadêmico como único centro de produção do conhecimento, instaurando dessa forma “*a lógica do produto (o Grande Livro de História) e o monopólio da produção (os Grandes Historiadores) contra a possibilidade de o ensino de História ensinar a universalização dos produtores e o diálogo entre diferentes produções*”.<sup>3</sup>

Na última década, alguns avanços são percebidos, na tentativa de elaborar propostas que articulem questões atuais ao conteúdo tradicional, a produção acadêmica interagindo com a sociedade, apreendendo e dialogando com o saber dos desconhecidos, aprendendo com suas vivências. Projetos que:

- a. Pensam a escola como um espaço de renovação, o lugar onde tradições e idéias, possam ser discutidas e não simplesmente reproduzidas, buscando, por exemplo, na realidade dos alunos a própria experiência de classe, historicizando os conflitos, mostrando que os estudantes, como sujeitos ativos e não passivos da história, estão inseridos nesse debate e podem mudar e transformar a sua realidade;
- b. Enxergam o professor como sujeito de seu tempo, capaz de apreender e criticar, individual ou coletivamente a sociedade em que se insere, propondo transformá-la, efetivamente, através de propostas político-pedagógicas e a partir da escola.<sup>4</sup>

*Um conhecimento revolucionário*, aberto ao novo, porque suas esperanças e expectativas não estão fundamentadas em um discurso utópico, distante do mundo concreto, mas na capacidade do ser humano que reflete sobre a sua própria limitação e é capaz de se libertar, através do exercício da ação modificadora da realidade, rompendo com o discurso conformista. *Um “educar”* comprometido com a formação de um *Ser* humano que não espera acontecer, cair do céu, “*mas porque sabe, faz a hora*”, a sua

---

<sup>2</sup> NADDAI, Elza. *O Ensino de História e a ‘Pedagogia do Cidadão’*. In: **O ENSINO DE HISTÓRIA E A CRIAÇÃO DO FATO**. São Paulo, Contexto, 2004.

<sup>3</sup> SILVA, Marcos A. *Ensino de História, Exclusão Social e Cidadania Cultural – Contra o horror pedagógico*. In: **A MEMÓRIA DO ENSINO DE HISTÓRIA**. Santa Cruz do Sul, EDUNISC/ ANPUH, 2000. p.117.

<sup>4</sup> HELFER, Nadir Emma. *A memória do ensino de História*. In: **A MEMÓRIA DO ENSINO DE HISTÓRIA**. Santa Cruz do Sul, EDUNISC/ ANPUH, 2000.

vez, como voz ativa na construção de um discurso contra hegemônico. *O ensino* de uma história *viva* e transformadora!

A história local, trazendo à tona acontecimentos, atores e lugares comuns ao estudante faz com que este se aproxime da disciplina, percebendo a relação dialética entre o passado desconhecido e o presente, tão próximo. Pode-se, a partir desse ponto, estabelecer uma problematização que estimule o aluno a sair da curiosidade ingênua, conduzindo-o a um conhecimento crítico da realidade, contribuindo para a construção de sua consciência histórica e o amadurecimento de sua cidadania.

O interesse pela história local surgiu a partir do curso de História Oral que fiz na Universidade Federal Fluminense, quando estava na graduação em 2002. Sob a orientação dos professores Ismênia de Lima Martins, Hebe Mattos e Paulo Knauss, trabalhei no levantamento histórico do bairro de São Lourenço, do século XVI aos dias atuais, através das fontes secundárias, com documentos do período colonial e imperial. E em um segundo momento, no 2º semestre de 2003, na condição de monitor de pesquisa das professoras Hebe de Mattos e Ismênia de Lima Martins, nas entrevistas com os moradores do Outeiro de São Lourenço, juntamente com os demais colegas da turma, o que proporcionou a produção de um material que tornou-se a base empírica da minha monografia de bacharelado.

### **O Local e a Cidade: São Lourenço dos Índios e Niterói**

Visto como primeiro núcleo de povoamento da região, surgido no período da expulsão dos franceses da Baía de Guanabara, no século XVI, o aldeamento de São Lourenço foi tornando-se cada vez mais, ao longo do desenvolvimento da região, um espaço marginal, insalubre e distante dos ideais de urbanização. Por seus problemas geográficos – um morro cercado por um mangue – e por questões sociais – área de índios, tornou-se uma região distante dos ideais europeus trazidos pela corte portuguesa, no século XIX, que influenciaram na *disciplinarização do espaço e normas de convívio social*<sup>5</sup>. Quando, em 1819, foi criada a Vila Real da Praia Grande, o plano de urbanização proposto não apresentava nenhuma continuidade territorial com a antiga aldeia de São Lourenço.

---

<sup>5</sup> CAMPOS, Maristela Chicharo de. **RISCANDO O SOLO.: O PRIMEIRO PLANO DE EDIFICAÇÃO PARA A VILA REAL DA PRAIA GRANDE**. Niterói, RJ. Niterói Livros, 1998.

O bairro só sairá do anonimato, passando a fazer parte da história da “*heróica e virtuosa cidade*”, nas primeiras décadas do século XX, com as obras de urbanização da cidade, o aterro do mangue, o processo de tombamento da igreja de São Lourenço dos Índios, a discussão em torno da figura de Araribóia e a inserção, no calendário da cidade, da missa em comemoração a fundação de Niterói, celebrada naquela capela. Contudo, o reaparecimento do bairro revela o fim de um espaço indígena, logo, uma área ocupada por novos atores, imigrantes portugueses e espanhóis, em sua maioria, além de migrantes do interior do Estado e descendentes de escravos, que constroem uma nova relação com o espaço.

Ao abordar a história de São Lourenço, partindo de uma visão mais global, inserindo-a no contexto nacional e regional, a memória emerge como fio condutor, dando sentido aos acontecimentos históricos, encadeados nas páginas da municipalidade e no discurso dos desconhecidos moradores do outeiro.

O discurso oficial, construído pela municipalidade, conferiu à imagem do chefe terminó e sua aldeia um papel embrionário na construção da cidade. A imponente estátua no centro da cidade e o busto na praça do outeiro são pontos de contato que adquirem na memória consagrada uma simbologia rica, contudo, distante de uma cronologia exata e arraigada em um tempo mítico. Mito político que reconstrói a narrativa histórica de forma criativa, reestruturando o seu sentido, sendo um instrumento importante para consciência social. Não só Niterói elabora sua identidade, a partir das gloriosas vitórias dos terminós, liderados por seu bravo guerreiro, em apoio à causa do valente Capitão Estácio de Sá, mas expande-se, ao exalar na atmosfera nacional a conquista e consolidação do território para metrópole portuguesa, fincando em solo nativo as marcas da civilização européia, anunciando um novo tempo. Tempo que Niterói reivindica para si, como herdeira do notável passado, que se re-atualiza na história da profícua cidade, com olhar atento para o progresso. Espraia-se também no cotidiano dos anônimos de São Lourenço, na valorização do Morro, através do discurso histórico, que estes utilizam ao reclamarem as melhoras no seu espaço. Essa imaginária “*organiza simbolicamente o tempo histórico dos homens da cidade, presentificando o passado, sacralizando-o em bases afetivas e inscrevendo-o na paisagem*”<sup>6</sup>.

Núcleo de povoamento, baluarte de defesa da Guanabara, Vila Real, Cidade Imperial, Capital da Província, Cidade Invicta, Cidade Sorriso, “*quarta cidade em*

---

<sup>6</sup> KNAUSS, Paulo. *Introdução*. In: **SORRISO DA CIDADE. SORRISO DA CIDADE – IMAGENS URBANAS E HISTÓRIA POLÍTICA DE NITERÓI**. Niterói, RJ. Niterói: Fundação de Arte de Nierói, 2003.p. 11.

*qualidade de vida do Brasil*”, Niterói, ao longo da história, passa por várias transformações – urbanas, econômicas, políticas e sociais – diversificando o seu espaço. Nesse processo, a cidade ideal esbarra nas contradições do mundo real: os problemas físicos que procuraram ser erradicados pelo saber médico-higienista e engenheiro-urbanista, buscando mudar a paisagem insalubre; o impacto da Revolta da Armada (1893) e da Revolta Popular – o famoso quebra-quebra das barcas (1959) – na estrutura urbana; os traumas causados pelas tragédias públicas, sendo o incêndio do circo (1961) o mais doloroso para a cidade. Todavia, o discurso do “progresso” maquia essa complexidade, configurada no espaço múltiplo, estruturando e reestruturando uma memória oficial que valoriza a cidade moderna, ancorada no *virtuoso* passado, *imortalizado* nos lugares de memória. Cidade de identidade plural, percebida pelo exame cuidadoso do imaginário urbano – fio simbólico que une e dá forma ao tecido das representações e dos significados ao longo de sua história.

### **Os Anônimos contam a História**

A memória oficial, construída ao longo da história da cidade de Niterói, vinculando o espaço do morro de São Lourenço, no universo da imaginária urbana, não é rejeitada ou refutada pelos moradores do local, ao contrário, reforça a identidade comunitária, que se apropria desta, projetando o outeiro para além de suas fronteiras naturais, definidas e reafirmadas, em relação ao morro da Boa Vista e a favela do Sabão, comunidades inseridas dentro do mesmo bairro. A comunidade residente no outeiro, consciente da historicidade do espaço, diferencia-se das demais, tidas como espaços marginais e destituídas do mesmo significado histórico. O grandioso passado reveste o território de uma rica simbologia, revelando uma dimensão mítica, que não falseia ou inventa os acontecimentos, todavia torna-os emblemáticos, ampliando o seu significado. Vincula-se, dessa forma, o local, ao regional e ao nacional.

Vivências e experiências relatadas no cotidiano associam as representações do passado com a dinâmica do presente, relacionando dialeticamente o anterior, o tempo de Araribóia e o posterior, o tempo atual dos orgulhosos moradores locais. O projeto<sup>7</sup> apreendido na construção dessa memória coletiva usa a lembrança das virtuosas batalhas indígenas, aspecto desbravador do aldeamento e os vestígios materiais desse *outro* tempo, esquecendo-se, contudo, de qualquer outra ligação com essa cultura do



passado. Da mesma forma a cidade usa a figura de Araribóia para projetar-se na conjuntura nacional, contudo, o outeiro no dia a dia da Niterói do futuro, é colocado na galeria de um longínquo passado, distanciado e inscrito nas empoeiradas páginas das efemérides da cidade. Páginas remexidas e sacudidas pela voz da comunidade que reatualiza a memória, ritualizada na Festa de São Lourenço, festa popular e religiosa realizada pela comunidade no dia 10 de agosto, e a Festa de Fundação da Cidade, promovida pela prefeitura no dia 22 de novembro, que marcam a especificidade desse pitoresco espaço<sup>8</sup>.

### **A História Local no Cotidiano Escolar: São Lourenço e o Colégio Estadual Brigadeiro Castrioto**

Entender a história do bairro e da cidade através dos personagens vivos e ativos da comunidade, faz com que a análise historiográfica esteja aberta às experiências humanas e as transformações sociais sejam apreendidas com mais profundidade. Da mesma forma, a vivência dos alunos no cotidiano da sala de aula, atualiza o debate histórico. Por isso, nada mais propício do que trabalhar a história do bairro em um colégio da rede estadual, nele inserido. O CEBRIC (Colégio Estadual Brigadeiro Castrioto), estabelecido no bairro desde a década de 1970, atualmente, procura se adequar aos parâmetros curriculares, mas depara-se com algumas dificuldades. Uma das diretoras, Sônia Regina Fontes Coutinho, ocupando esta função há oito anos, traça um perfil do ambiente escolar ressaltando os seguintes pontos:

- a. Uma grande parte do corpo discente é composta por moradores de fora da comunidade, muitos, inclusive de São Gonçalo;
- b. A maioria dos alunos, principalmente na última década, vem de escolas municipais, que têm o sistema de aprovação automática, fazendo com que os estudantes matriculados na 5ª série do Ensino Fundamental e no 1º ano do Ensino Médio, essas séries em especial, apresentem uma grande dificuldade de aprendizado na leitura e na escrita. O perfil desse aluno leva o colégio a buscar um caminho intermediário, onde haja uma adaptação de ambos os lados, o que

---

<sup>7</sup> VELHO, Gilberto. Memória, Identidade e Projeto. **REVISTA TB**, nº 95, p. 119-126, out/dez. 1988.

muita das vezes faz com que a qualidade do ensino fique prejudicada. As professoras de História Claudia Maria Correia e Estela Ferreira Faria também destacam um desinteresse geral dos estudantes, o que a diretora encara como uma auto-estima muito baixa.

- c. Uma grande parte dos professores, antigos na escola, utilizam um sistema tradicional de avaliação que não se adequa a realidade do aluno. O processo de aprendizagem fica comprometido, pois os educadores não conseguem atualizar-se, devido à pesada carga horária e a omissão do próprio Estado, na concretização de políticas que promovam cursos de especialização. Quando conseguem fazer algum curso, se deparam com a inviabilidade de executar seus projetos, entravados pela infraestrutura da escola arcaica e tradicional.
- d. Por sua vez, as atividades extraclasse dinamizam a vida escolar. Projetos como a “Escola para além dos muros” – uma parceria com a Universidade Federal Fluminense, aonde os alunos vão para o Espaço de Ciências e aprendem com os laboratórios e oficinas; “Jovens Talentos” – um convênio com a Fundação CECIERJ (Fundação Centro de Ciências e Educação Superior à Distância do Rio de Janeiro), ligado à FAPERJ (Fundação Carlos Chagas Filho de Ampara à Pesquisa do Rio de Janeiro), onde os melhores alunos do 2º ano do ensino médio são encaminhados para aprender com professores universitários em seus trabalhos de pesquisa. Dentro da escola também funciona uma oficina de reciclagem de papel.
- e. Apesar de destacar uma ligação mais estreita com a Universidade Federal Fluminense, a diretora, também professora de história, ressalta que até hoje não conseguiu nenhum contato com o Departamento de História dessa universidade, nenhum projeto e lamenta estar tão próxima de um dos melhores cursos de História do país e não conseguir nenhum benefício para escola nessa área.

---

<sup>8</sup> Foram realizadas várias entrevistas com os moradores do Outeiro de São Lourenço no período de dezembro de 2003. Este material está organizado no Laboratório de História Oral e Imagem (LABHOI) da Universidade Federal Fluminense.

Os problemas apontados no cotidiano da escola são comuns a outras realidades espalhadas por todo país. Contudo, o CEBRIC tenta superar as dificuldades investindo em atividades fora da sala de aula, sendo receptivo a qualquer medida que contribua para melhora no ambiente escolar. Logo, o contato com a escola foi extremamente proveitoso. A escola colocou-se à disposição, entendendo a importância da pesquisa e sua relevância para o estudante.

Os professores de história, nas entrevistas, salientaram que por meio do conhecimento da localidade, de um espaço comum aos alunos seria muito mais prático passar os conceitos históricos, pois estes apreenderiam com muito mais facilidade os demais conteúdos da matéria a partir de uma realidade histórica que se aproximasse de seu cotidiano. O estudante a partir de então, veria a sua localidade, ou a localidade onde está situada sua escola, de uma outra forma. Deram sugestões como: trabalhar o material da pesquisa através de resumos de textos em sala de aula, onde os próprios professores, associando a novidade à proposta de uma História Integrada, atuariam com uma dinâmica mais agradável partindo do local ao internacional e vice-versa, como por exemplo, as guerras no Rio de Janeiro para expulsar os franceses – que não se submetiam às regras do Tratado de Tordesilhas – fato que causou a fundação da Aldeia de São Lourenço dos Índios; estimular a interdisciplinaridade por meio de oficinas de teatro; e passeios pelo bairro para melhor apreensão da diversidade cultural e temporal.

A Direção destaca ainda, que o conhecimento histórico da localidade é essencial para levantar a auto-estima desse estudante, tão desestimulado, pois conhecer o seu meio social, também é uma forma de conhecer-se e entender que a sociedade e o homem estão sempre em transformação. Transformação que leva a uma reflexão sobre a realidade atual e que medidas seriam possíveis para mudar e romper com as dificuldades sociais, políticas e econômicas do cotidiano.

O primeiro contato com os alunos foi através de uma palestra, onde a história do bairro foi apresentada de uma forma mais geral. Os alunos foram participativos, debatendo, intervindo, revelando um interesse pelo conteúdo histórico, visto, anteriormente, tão distante e tão estranho. Consciência histórica que se despertou a partir do entendimento da própria história contada pelos moradores do outeiro de São Lourenço. Entende-se, portanto, que o conhecimento histórico não deve ser privilégio dos acadêmicos ou dos professores, mas construído por todos, refletido e estimulado no contexto da sala de aula.

Temas como a colonização do Brasil, a questão indígena, nacionalidade, podem ser trabalhados no dia a dia da sala de aula, em oficinas com jornais, revistas, fontes primárias e imagens. A interdisciplinaridade também está implícita no projeto podendo fazer contato com a Literatura, por meio da história da capela em estilo barroco e do Auto de São Lourenço, através das mudanças no espaço está ligado à Geografia e, até mesmo a biologia por meio do estudo do meio ambiente. Enfim, abre-se um leque de oportunidades para escola, onde o aluno através do conhecimento do seu meio adquire um olhar crítico e uma postura diferente diante dos problemas do bairro que afetam não só a comunidade residente, mas a própria escola.

Estas foram as primeiras atividades do projeto que pretende, acima de tudo, contribuir para o crescimento do aluno enquanto cidadão, entendendo o seu espaço, sua história e colocando-se como um sujeito ativo e participativo, não conformado com a realidade adversa.

Mesmo sendo um exemplo pontual, pode-se perceber as possibilidades de integração *universidade-sociedade*, através de um curso de História Oral: articula-se com setores da comunidade relativos ao tema de estudo; dá voz aos agentes ignorados pela história oficial; sistematiza esse conhecimento e junto com as demais fontes existentes, problematiza e desenvolve um trabalho de pesquisa; retorna à mesma comunidade, disponibilizando à escola do bairro um material útil e relevante para o ensino da história local, revelando aos estudantes a dinâmica e a diversidade do processo de modificação e estruturação do espaço, que não é dado, mas construído; estimula a comunidade a reivindicar melhoras para o seu espaço; reflete sobre a aplicação do conhecimento no campo do ensino, o que contribui para o amadurecimento da pesquisa; e revela que o ensino da história local, por meio de medidas de amplo alcance, debates e discussões, pode viabilizar medidas pedagógicas que vão além da escola local e do próprio bairro.

Um ensino de história que não se restringe à academia, mas que está aberto ao debate com a sociedade, construindo-se e reconstruindo-se no ambiente escolar, ouvindo o aluno e percebendo o seu meio. Pensando, refletindo, intervindo sem jamais se entregar a um discurso fatalista. História local que não se restringe ao nome de ruas, personagens importantes ou datas comemorativas, mas que insere o aluno em um contexto histórico que lhe é comum, relacionado com toda uma conjuntura nacional e internacional. Aprendendo a partir do que está mais próximo, problematizando situações diárias na vida do estudante e inserindo-as na dinâmica de um contexto histórico mais

amplo, o professor consegue não só estimular o aluno a entender a história, vendo a disciplina como algo relevante, mas motiva-o a interagir na construção e elaboração do conhecimento, através do diálogo democrático e de uma ação efetiva que o conduza a conscientização de sua cidadania.

## ENSINANDO HISTÓRIA NAS SÉRIES INICIAIS: ALFABETIZANDO O OLHAR

Leila Medeiros de Menezes

UERJ

caleila@brfree.com.br

Maria Fatima de Souza Silva

UERJ

m.fssilva@terra.com.br

De fato, o que sobrevive não é o conjunto daquilo que existiu no passado, mas uma escolha efetuada quer pelas forças que operam no desenvolvimento temporal do mundo e da humanidade, quer pelos que se dedicam à ciência do passado e do tempo que passa, os historiadores.

1

Gostaríamos de iniciar nossa conversa situando de qual lugar estamos falando e a partir do que estaremos expondo nossas idéias. Trabalhamos hoje no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, mais conhecido como Colégio de Aplicação da UERJ, instituição voltada para o ensino, a pesquisa e a extensão, com a vocação definida para a formação de novos professores.

(...) O ensino, a pesquisa e a extensão, surgem, então, como desdobramento natural de uma prática que aposta no redimensionamento da figura do professor, convertendo-o em um pesquisador do próprio trabalho.<sup>2</sup>

Nosso fazer em sala de aula está pautado na pesquisa-ação, assumida, assim, como um privilegiado laboratório de pesquisa, onde alunos e professores são instigados a, cotidianamente, vivenciar o processo de ação-reflexão-ação.

A possibilidade não só de praticar o ensino a partir de experimentações, novas concepções e métodos, como também de desenvolver reflexões e pesquisas sobre o

---

<sup>1</sup> Jacques Le Goff. *História e Memória*. Campinas: Editora da Unicamp, 1996, p. 535.

<sup>2</sup> Documento norteador das Concepções de Ensino e Aprendizagem no Departamento de Ensino fundamental do CAp – UERJ. Rio de Janeiro. 2000. P.11.

ensinado, mantém-nos num estado permanente de buscas, ou seja, aprender-ensinando e ensinar-aprendendo.

Usaremos de uma metáfora musical para definir como compomos esse artigo: a execução no piano de uma peça musical a quatro mãos, onde solo e acompanhamento precisam se entrelaçar harmonicamente para conseguir um resultado melodioso. É assim que nos sentimos. Oriundas de espaços diferentes de ensino, nossas trajetórias se cruzaram, a partir do interesse comum, manifestado e praticado há anos, qual seja o ensino de história nas séries iniciais, tema desta mesa que ora temos o prazer de compor.

Estamos vivendo, ao longo de muitas décadas, uma verdadeira aventura pedagógica, com a beleza de eternas aprendizas (para lembrar Gonzaguinha), aprendendo com as crianças, com os nossos pares.

Enfrentamos, ao longo da nossa caminhada, muitas adversidades, mas também muitas alegrias e satisfações. Crescemos no encontro, no confronto, nas descobertas. Desde que nos fizemos professoras, optamos pelas séries iniciais e, ao longo da nossa trajetória, teimamos em permanecer, fazendo do ensino “primário” o ensino “primeiro”.

Aproveitamos a ocasião para saudar a organização do V ENPEH, pela permanência dessa temática, que consideramos de fundamental importância. Queremos destacar a natureza desse debate, tendo em vista que nosso objeto de reflexão é o ensino das séries iniciais que se organiza de forma interdisciplinar, sendo o alvo, desse Encontro, o conhecimento histórico.

Não temos a pretensão de, aqui e agora, levantarmos todas as questões sobre o tema proposto. Pretendemos, sim, trazer para discussão algumas questões que são frutos da nossa prática, das nossas reflexões, das nossas pesquisas e dos nossos encontros com professores, no trabalho de extensão que desenvolvemos nas redes públicas de ensino.

Nossa exposição tem início com algumas indagações recorrentes: Por que ensinar história nas séries iniciais? De que forma? As crianças conseguem operar com os conceitos específicos da disciplina? É possível trabalhar história com alunos de seis a dez anos? O professor, que não é especialista em história, pode trabalhar com os conhecimentos específicos da disciplina? Essas e outras questões fazem parte do senso comum das inquições cotidianas de muitos de nós.

Pretendemos aqui responder a alguns desses questionamentos de forma propositiva e enfaticamente afirmativa. A esses, ousamos dizer sim. Um sim

impregnado da relação teoria-prática que empreendemos no cotidiano da sala de aula e nos espaços de reflexão.

Queremos situar nossas reflexões neste momento entre os saberes e as práticas do processo ensino-aprendizagem, destacando como postulado principal a crença de que é possível operar com a produção do conhecimento histórico nas séries iniciais do Ensino Fundamental, sem que isso signifique perda na transmissão e recepção de informações ou simplificação de conteúdos e conceitos.

O professor deve e precisa buscar estratégias que possibilitem aos alunos a reflexão e a construção de conceitos, através da articulação do “[...] saber histórico como campo de pesquisa e produção de conhecimento do domínio de especialistas e o saber histórico escolar como conhecimento produzido no espaço escolar”.<sup>3</sup>

Nessa relação, os conceitos de fato histórico, de sujeito histórico e de tempo histórico, expressos nos Parâmetros Curriculares Nacionais – História e Geografia – apresentam-se como norteadores da atuação do professor, compondo o corpo central na escolha de conteúdos / atividades, no que se refere à organização do ensino-aprendizagem da história.

A concepção histórica subjacente a esses conceitos determinará “a definição dos fatos que serão investigados, os sujeitos que terão voz e as noções de tempo histórico que serão trabalhadas”.<sup>4</sup>

Tomemos como exemplo, o currículo do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira da UERJ. Em suas diversas áreas de ensino tem privilegiado uma proposta pedagógica que trabalha com os pressupostos sócio-interacionistas e de natureza interdisciplinar que se refletem nos estudos acerca do conhecimento histórico, buscando a relação indivíduo / sociedade.

(...) Consideramos que a escola deve, efetivamente, assumir o seu propósito educativo de promover o desenvolvimento e a socialização de seus alunos, configurando-se como espaço de formação e informação, a

---

<sup>3</sup> Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino de primeira à quarta série*. Brasília: MEC / SEF, 1997. p. 35.

<sup>4</sup> Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino de primeira à quarta série*. Brasília: MEC / SEF, 1997. p. 38.



fim de propiciar a inserção de suas crianças e seus jovens na realidade social.<sup>5</sup> (...)

As estratégias eleitas e as investigações partem de alguns princípios norteadores, quais sejam:

- Pensar em um ensino de história que se prenda em referenciais significativos aos educandos, fundamentados em temas que problematizem o conhecimento, e que tenham como um dos eixos norteadores a contribuição para a formação do cidadão crítico e democrático.
- Possibilitar aos aprendizes a percepção da diversidade de realidades que envolvem o passado e o presente, através do olhar do tempo – os olhos de ver –, observando suas permanências e transformações.
- Perseguir, através do olhar da memória, o (re)significar de identidades sociais, que nos tornam sujeitos de uma época, de um lugar, de um grupo social.
- Trabalhar com metodologias que propiciem aos aprendizes tornarem-se observadores atentos das realidades que os cercam, favorecendo o estabelecimento de relações, comparações e relativizando sua atuação no tempo e no espaço.

Centraremos nossas reflexões, inicialmente, em uma das questões mais amplamente discutida hoje pela história, pela sociologia, pela antropologia, pela psicologia, pela filosofia, pela linguagem: os estudos sobre identidade.

Dessa forma, no ensino de história, a constituição da noção de identidade, aparece como um dos objetivos da história ensinada. Não, podemos, no entanto, perder de vista a sociedade em que vivemos e suas realidades de tempo e espaço comprimidas, segundo Harvey:

À medida que o espaço se encolhe para se tornar uma aldeia “global” de telecomunicações e uma “espaçonave planetária” de interdependências econômicas e ecológicas – para usar apenas duas imagens familiares e cotidianas – e à medida que os horizontes temporais se encurtam até ao ponto em que o presente é tudo que existe, temos que aprender a lidar com um sentimento avassalador de compressão de nossos mundos espaciais e temporais.<sup>6</sup>

---

<sup>5</sup> Documento norteador das Concepções de Ensino e Aprendizagem no Departamento de Ensino fundamental do CAp – UERJ. Rio de Janeiro. 2000. p.03.

<sup>6</sup> David Harvey. *Condição Pós-Moderna..* São Paulo: Loyola, 1993. p. 240.

Em um mundo onde cada vez mais as distâncias estão menores e os “tempos” mais curtos, de sorte que podemos saber imediatamente de acontecimentos ocorridos tanto numa distante ilha da Oceania, quanto de uma base científica na Antártida, o que dizer do sentimento de pertencimento a um grupo, a uma localidade, a um estado, a um país? Não pertencemos mais a lugar nenhum? Não temos mais identidade? Somos todos cidadãos do mundo?

Esse deslocamento tem a ver com a chamada “globalização”, processo que atua em escala mundial, internacionalizando e conectando mercados, hábitos, modificando culturas, provocando rupturas nas formas tradicionais das relações sociais.

Creemos que esse estado de tensão entre o local e o global encontra-se presente no cotidiano da sala de aula. O desafio do professor no ensino de história deve ser o de promover atividades que visem à reflexão das diversas “identidades” assumidas pelos indivíduos-alunos, nos diversos grupos em que participam: familiar, escolar, lazer, assim como as articulações desses grupos com a sociedade em que se encontram inseridos: a níveis local, nacional e mundial.

Em seguida, queremos apresentar um outro elemento que se articula com a noção de identidade: a memória, considerando que esse suporte conjugado à identidade, pode propiciar um desenvolvimento de trabalho pertinente e profícuo para os estudos do conhecimento histórico, não só na faixa etária de 6 a 10 anos, objeto de nossa reflexão, mas em todos os níveis de ensino.

Evocamos Lovisolo, quando trata das contradições e justaposições de uma história baseada na memória:

Não seria, portanto, despropositado o intento de se escrever uma história das idéias – ou das mentalidades, para sermos mais atuais -, tomando como fio condutor “a memória”. Poderíamos antecipar que tal história nos proporcionaria constelações contraditórias de representações e práticas, de sentimentos e atitudes, e de valores organizados em torno da memória. Esta se desdobraria em individual e coletiva, fiel e infiel, objetiva e subjetiva, texto e monumento, oral e escrita, entre outras polarizações (...).<sup>7</sup>

Pois, são exatamente essas polarizações que o professor precisa desejar que sejam utilizadas em suas estratégias, extraindo, ao máximo, as possibilidades do

---

<sup>7</sup> Hugo Lovisolo. *A memória e a formação dos homens*. In: *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro: CPDOC, 1989. pp. 16-28.

trabalho com a memória em suas múltiplas faces e representações, no caminho a que se propõe percorrer com os alunos, qual seja, dentre eles, o do conhecimento histórico.

Uma outra questão que se faz presente é a da memória como construção social. Bosi, aciona Halbwachs, principal estudioso das relações entre memória e história pública de seu tempo, para falar dessa questão:

(...) A memória do indivíduo depende do seu relacionamento com a família, com a classe social, com a escola, com a Igreja, com a profissão; enfim, com os grupos de convívio e os grupos de referência peculiares a esse indivíduo.<sup>8</sup>

A definição do aluno Felipe de Dios (11 anos), da 4ª série / 2003 do CAP-UERJ, ilustra de forma exemplar as questões colocadas:

Memória: existe mais de um tipo de memória, tem a memória das pessoas que é o que as pessoas lembram sobre elas mesmas e sobre seus amigos e parentes, e a outra, a memória das pessoas relacionada com as cidades.

A partir de suas experiências e dos seus conhecimentos prévios, Felipe pôde definir memória, apontando para o seu caráter individual e coletivo, em uma relação dialógica de memória-identidade.

Assim, o trabalho com a memória pode possibilitar que os alunos relacionem a fisionomia da localidade e da cidade em que vivem, suas próprias histórias de vida, suas experiências sociais e suas lutas cotidianas, bem como experiências sociais e cotidianas de outras épocas. A memória torna-se, assim, elemento essencial na busca da identidade individual e coletiva. Lembremo-nos de Le Goff quando diz que:

(...) a memória é um elemento essencial do que se costuma chamar identidade, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje, na febre e na angústia.<sup>9</sup>

A preocupação do professor deve ser, desde sempre, a de viver lembranças, para tanto torna-se urgente e necessário todo um trabalho de (re)alfabetização do olhar, para que os alunos possam se (re)apropriar do conhecimento, assim como PROUST nos fala,

---

<sup>8</sup> Ecléa Bosi. *Memória e sociedade*. São Paulo. T.A. Queiroz, Editor, 1983. p.17.

<sup>9</sup> Jacques Le Goff. *História e memória*. Campinas: UniCamp, 1990, p. 476.

através de uma “verdadeira viagem do descobrimento”<sup>10</sup>, não para encontrar novos referenciais, mas para ter um olhar novo sobre eles. É Paulinho da Viola quem nos fala: “as coisas estão no mundo, só que eu preciso aprender”.

Nessa “viagem”, os aprendizes descobrem, descobrindo-se. O ontem dialoga com o hoje de forma comprometida, pontuada de prazer, apontando caminhos novos, em contextos novos, marcados pelo que Bakhtin chamou de “grande temporalidade”. São as permanências que traçam o fino fio da história.

Essa “grande temporalidade” está presente nos “lugares de memória”<sup>11</sup> que, sobrevivendo à ação do tempo e do homem, formam um verdadeiro cenário, permitindo o diálogo do antigo com o novo, mesclando estilo e épocas; culturas e hábitos.

Tomemos as palavras de Nora:

Os lugares da memória nascem e vivem do sentimento que não há memória espontânea, que é preciso criar arquivos, que é preciso manter aniversários, organizar celebrações, pronunciar elogios fúnebres, notariar atas, porque essas operações não são naturais. (...) Os lugares da memória são, antes de tudo, restos.<sup>12</sup>

Assim, as igrejas, os prédios, o traçado e o calçamento das ruas são “restos” que nos foram legados, como verdadeiros tesouros, que, inscritos na história, permitem-nos o mergulho no ontem, percorrendo as “cicatrices de vários momentos diferentes de luta.”<sup>13</sup> Os “lugares de memória” são tomados aqui como fonte, como documento.

O ensino primário é imprescindível (...) Não basta ensinar o analfabeto a ler. É preciso dar-lhe contemporaneamente o elemento em que possa exercer a faculdade que adquiriu. Defender o nosso patrimônio histórico e artístico é alfabetização.<sup>14</sup>

É urgente que o professor conscientize seus alunos de que não se sobrevive botando tudo abaixo tudo o que se construiu ao longo de décadas, de séculos. Não podemos continuar perdendo tesouros, apagando a memória, interrompendo processos;

---

10 Marcel Proust. Em busca do tempo perdido.

11 Termo utilizado por Pierre Nora. *Entre Memória e História: a problemática dos lugares*. In: *História e Cultura*. Projeto História. São Paulo, 1993 (Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História do Departamento da PUC-SP), p. 13

12 Pierre Nora. Idem.

13 Cássia Magaldi. *O público e o privado: propriedade e interesse cultural*. In: *O Direito à Memória: Patrimônio Histórico e Cidadania*. São Paulo: DPH, 1992. P.21.

14 Mário de Andrade. *Memória e educação*. In: Instituto Brasileiro do Patrimônio Cultural.. Rio de Janeiro: IBPC / Departamento de Promoção / Paço Imperial, 1992, p.23.

para tanto, alfabetizar o olhar do aluno é fundamental nessa empreitada. Olhar e ver. Ver e perceber os “rastros” do passado. Perceber e sentir a força do tempo, teimando em querer ficar, dá ao aluno a verdadeira dimensão das permanências.

É preciso mostrar ao aluno que o presente não existe por si só, mas sim como resultado de idéias que se somam, de valores que se multiplicam, de culturas que se entrelaçam, de ideologias que se confrontam ao longo de um processo que se faz por relações interpessoais, quer na sucessividade, quer na concomitância de ações. Como já dizia Cazusa: “o tempo não pára, não pára não...”

Segundo Nikitiuk,

O conteúdo de história não é o passado, mas o tempo ou, mais exatamente, os procedimentos de análise e os conceitos capazes de levar em conta o movimento das sociedades, de compreender seus mecanismos, reconstituir seus processos e comparar suas evoluções.<sup>15</sup>

O conteúdo da história não pode se fixar, portanto, nem no passado, nem no presente tão somente. Ele viabiliza-se em processo, ou como diria Guimarães Rosa, “ao longo da caminhada”.

Knauss nos fala que “o processo de construção do conhecimento requer pesquisa.”<sup>16</sup> Tornar os alunos “pesquisadores” não é tarefa difícil, tendo em vista que eles são, por si só, curiosos e questionadores; assim, o professor precisa assumir como norte que “o ensino passa a ser o lugar da animação e a pesquisa o lugar da aprendizagem, sustentado em estruturas dialógicas”.<sup>17</sup> A tarefa do professor será, portanto, a de despertar os aprendizes para a necessidade das buscas e das descobertas.

Knauss ainda nos fala sobre a pesquisa e a investigação “animadas” pelo professor:

(...) O objetivo deve ser a construção de conceitos, possibilitadores da produção de uma leitura de mundo.

Dentro dessa orientação, a construção do conhecimento histórico se sustenta no processo indutivo de conhecimento – partindo do nível do particular e do sensível para alcançar a conceituação e a problematização abrangente. Isto significa dizer que o ponto de referência são os documentos a serem trabalhados em sala de aula [e fora dela].

---

<sup>15</sup>Sônia Nikitiuk. *Ensino de história: algumas reflexões sobre a apropriação do saber*. In: Sônia Nikitiuk (org.). *Repensando o ensino de história*. São Paulo: Cortez, 1996, p. 16.

<sup>16</sup> Idem, p.29.

<sup>17</sup> KNAUSS, Paulo. *Sobre a Norma e o Óbvio: a sala de aula como lugar de pesquisa*. In Sônia L. Nikitiuk (org.) *Repensando o Ensino de História*. São Paulo, Cortez, 1996, p.30.

Basicamente, trata-se de exercícios de leitura, não apenas de textos narrativos, mas privilegiando também os iconográficos – mais adequados a faixas iniciais do processo de aprendizagem. (...) <sup>18</sup>

Exercitar a leitura de textos verbais e não verbais no ensino da história, torna-se, portanto, uma necessidade, se entendermos, tanto um quanto outro, como documentos que estão disponíveis dentro e fora da sala de aula, com as marcas próprias de uma época.

Acreditamos que a prática docente deva se pautar em um ensino que MORIN denomina “educativo” <sup>19</sup>, ou seja, um ensino que se realiza por atividades significativas, em um diálogo produtivo entre pensamento e ação, despertando, provocando, favorecendo a autonomia do ser e do fazer.

Dessa forma, o trabalho de campo precipita-se para o professor como determinante para as buscas e descobertas dos aprendizes. O olhar perguntador e inquieto dos alunos deve estar para além das paredes da sala de aula e dos muros da escola. O professor precisa também estar aberto para além dos muros e dos textos escritos, trabalhando com os textos inscritos na história da localidade: a paisagem natural, os equipamentos urbanos de valor histórico e de valor significativo para a comunidade, os equipamentos simbólicos de valor afetivo, as personalidades de cada local e seus guardiões de memória.

Um dos aspectos mais ricos nessas atividades é quando os estudantes têm a oportunidade de conviver e conversar com os habitantes da região, imprimindo em suas lembranças a linguagem local, o vocabulário diferenciado, as experiências, as vivências específicas, os costumes, a hospitalidade. <sup>20</sup>

Trabalhar em campo é uma atividade que requer seleção dos lugares a serem visitados, planejamento e avaliação dos objetivos estabelecidos. Essas verdadeiras “expedições” não devem ser encaradas como um passeio da turma. Elas assumem o caráter de investigação. Os aprendizes devem adotar a postura de pequenos pesquisadores, atentos ao redor e prontos a realizar anotações.

---

<sup>18</sup> Idem.

<sup>19</sup> Termo usado por Edgar Morin no livro *A Cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. 5.ª edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001. p. 20.

<sup>20</sup> Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino de primeira à quarta série*. Brasília: MEC / SEF, 1997. p. 94.

Ressalta-se como fundamental que não é qualquer lugar que deve ser visitado, mas sim aqueles que oferecem ao professor possibilidades múltiplas como fonte de pesquisa; aqueles que guardam todo um “acervo” a ser revelado e desvelado para os alunos.

Essas saídas podem propiciar o desenvolvimento do olhar histórico sobre a realidade. Isso não significa apenas observar os dados visíveis. Com auxílio dos habitantes locais e do professor, o aluno pode identificar as características da cultura, percebendo o que não é explícito.<sup>21</sup>

O depoimento do aluno Bernardo Peregrino da 4.<sup>a</sup> série / 2003, do Instituto de Aplicação da UERJ (CAp - UERJ), é revelador no que se refere à sua experiência com o trabalho de campo no bairro do Rio Comprido, bairro onde está situado o Instituto:

O trabalho de campo é importante para nós, alunos, porque nos transmite a magia do lugar visitado e estudado, nos dá a oportunidade de conhecer um lado até então desconhecido de certos lugares. Um belo exemplo disso foi a nossa expedição ao bairro do Rio Comprido (onde se situa o nosso Colégio), onde descobrimos a beleza da arquitetura do Rio Comprido de antigamente, que nos encantou, pois o único Rio Comprido que conhecíamos era o CAp, a avenida Paulo de Frontin e a rua de nosso Colégio. Desvendamos os segredos deste fabuloso e histórico bairro. Conhecemos a Igreja de São Pedro, as casas tão próximas ao nosso Colégio, que até então nunca tínhamos reparado. A partir daí, passamos a observar não apenas o Rio Comprido do CAp, da avenida Paulo de Frontin e da rua do Colégio, mas sim a mística deste bairro maravilhoso e histórico.

Bernardo, ao revelar que o único Rio Comprido que conheciam era o CAp, a Avenida Paulo de Frontin e a rua do colégio, assumindo seus olhos-de-ver, fez emergir à sua frente o outro Rio Comprido ocultado pela presença marcante do novo. A igreja de São Pedro e o casario do início do século XX ressaltam-lhe como marcas da identidade, da singularidade do bairro. Rio Comprido passou a ser visto e respeitado por ele como um lugar que está inscrito na história da cidade do Rio de Janeiro. Há marcas de tempo que não foram apagadas mesmo com a imposição do novo.

Outro depoimento que ilustra bastante bem a importância do trabalho de campo, é o da aluna Paula Cardoso Moreira, 4.<sup>a</sup> série / 2003, CAp-UERJ. Ao saber que já estávamos discutindo com a 4.<sup>a</sup> série / 2004 a expedição a Paraty, Paula resolveu

---

<sup>21</sup> Idem.

encaminhar um recadinho para os(as) colegas, o qual intitulou “Cidade...” Suas reticências estão carregadas da emoção do que para ela ficou da nossa expedição, e cremos, ficará no sempre:

Na minha quarta série também trabalhamos com o Projeto Memória. Ele mostrava, lembrava todas as memórias, quero dizer: mostrava todas as “nossas” lembranças. Vocês devem estar se perguntando: como assim? Talvez essas memórias sejam desconhecidas para quem “vê” pela primeira vez.

-Ué, então não são memórias!?! (vocês se perguntam)

-São sim! Memórias talvez não suas, mas de alguém. Esse projeto quer dizer isso: descobrir novas - velhas memórias. (...)

A cidade de Paraty é linda e, além de linda, nos fez voltar no tempo, mostrando um passado muito importante.(...) Vimos casas que parecem umas com as outras, igrejas belíssimas, um clima que fez com que nós nos sentíssemos há muitos anos atrás. Foi uma bela “viagem”. Vocês vão adorar!!

Vivendo lembranças, Paula incorporou ao seu acervo subjetivo a objetividade de um tempo ido, inscrito na história do país e, agora, na sua história. Paraty inscreveu-se em Paula como uma “tatuagem transparente”<sup>22</sup>.

Vivendo lembranças, Paula demonstrou que a (com)vivência em grupo da viagem à Paraty, marcou-lhe profundamente e nos remete mais uma vez ao aspecto, já colocado anteriormente, da construção social da memória. Conforme nos diz Bosi:

(...) Quando um grupo trabalha intensamente em conjunto, há uma tendência de criar esquemas coerentes de narração e de interpretação dos fatos verdadeiros “universos de discurso”, “universos de significado”, que dão ao material de base uma forma histórica própria, uma *versão* consagrada dos acontecimentos. O ponto de vista do grupo constrói e procura fixar a sua imagem para a História. (...) <sup>23</sup>

É sabido que a produção de sentido acontece com maior facilidade na conversa, na troca, na discussão entre pares, mas não é qualquer conversa que vai possibilitar o aprofundamento de questões, as descobertas, a elaboração de novos questionamentos. Para que esses “universos de discurso” , “universos de significação” se ampliem é necessário que o professor assuma, de fato e de direito, a posição de mediador e de

---

<sup>22</sup> Expressão utilizada por Ana Maria Machado no livro de literatura infanto-juvenil *Bisa Bia, Bisa Bel*.

<sup>23</sup> Ecléa Bosi. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. São Paulo. T.A. Queiroz, Editor, 1983. p.27.



instigador do debate, fazendo com que os alunos possam, realmente, com olhos de ver, tomar posse dos saberes, no caso históricos, que lhe estão sendo disponibilizados.

Dessa forma, os alunos apropriam-se, progressivamente, do olhar indagador sobre o mundo de que fazem parte, compreendendo de maneira mais crítica a sua própria época e o espaço em seu entorno. É novamente Bosi, que nos dá suporte:

É a essência da cultura que atinge a criança através da fidelidade da memória. Ao lado da história escrita, das datas, da descrição de períodos, há correntes do passado que só desaparecem na aparência. E que podem reviver numa rua, numa sala, em certas pessoas, como ilhas efêmeras de um estilo, de uma maneira de pensar, sentir, falar, que são resquícios de outras épocas.<sup>24</sup>

Discorremos até o momento sobre algumas questões que consideramos fundamentais para o ensino de história nas séries iniciais: a postura investigativa (tanto do professor quanto do aluno), o trabalho com o tempo através das permanências e mudanças, das continuidades e das descontinuidades; o trabalho com a identidade, as diferenças e semelhanças; a utilização do suporte da memória; a proposição de atividades significativas para a criança, como estratégias mediadoras de desenvolvimento do pensamento histórico, destacando-se o trabalho de campo, através de expedições a “lugares de memória”; o trabalho com imagens; as notícias da atualidade, tendo como suporte o jornal; a problematização das datas comemorativas, eleitas como “lugares de memória”, por determinados grupos sociais – em sua maioria, pelos grupos que detém o poder; o trabalho com documentos.

Essas possibilidades, que dizem respeito a conceitos, metodologia, estratégias, estão alinhadas à concepção de não considerar a história uma sucessão de acontecimentos lineares no curso da humanidade, mas, sim, de um movimento dinâmico, que considera a realidade como um processo que se estabelece por “descontinuidades políticas, por rupturas nas lutas, por momentos de permanências de costumes ou valores, por transformações rápidas e lentas.”<sup>25</sup>

Acreditamos que muitos de nós realizamos esse trabalho, apesar da falta de condições de materiais, de um investimento na formação continuada dos professores,

---

<sup>24</sup> Idem.

<sup>25</sup> Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino de primeira à quarta série*. Brasília: MEC / SEF, 1997. p. 31.

notadamente em relação aos professores que atuam nas séries iniciais das redes públicas de ensino.

Sabemos também que muitos outros milhares de professores continuam sem acesso às discussões que a Academia promove a partir de suas novas descobertas. Participam pouco, ou talvez, ainda não tiveram a oportunidade de compartilhar com seus pares sobre as idéias que ora discutimos nesse Encontro. Esse é um grande desafio. Democratizar essas idéias, essas práticas. Um encontro de História precisa e deve ter o compromisso político de desempenhar esse papel.

Para finalizar, afirmamos: é possível e necessário trabalhar história com alunos das séries iniciais, na compreensão de que eles são capazes de questionar, de pesquisar, de relacionar, de temporalizar, de conceituar, respeitadas as experiências e o acervo dos conhecimentos pertinentes à faixa etária a que pertencem.

Cabe ao professor oferecer a problematização, a pesquisa, as situações que impliquem em estabelecer relações temporais, fundamentais para o desenvolvimento do pensamento histórico. Aqui está explicitado, para nós, o mote do Encontro – Sujeitos, saberes e práticas.

O grande desafio que o professor precisa urgentemente se impor é o de preparar os alunos para a grande aventura do conhecimento, da lucidez e da indignação permanente, para que possam se tornar atores críticos do seu tempo. É, trabalhar de forma a instigá-los a, como nos fala Cerri, “(...) ousar ler o mundo como um grande documento sobre o qual cumpre atuar”.<sup>26</sup> Ensinar história nas séries iniciais é, acima de tudo, escolher o quê e como ensinar. É tornar a sala de aula um lugar privilegiado de investigação, de reflexão e de produção de conhecimentos.

Como “o tempo não pára”, a infância não espera, ela acontece.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- ANDRADE, Mário de. *Memória e educação*. In: *Instituto Brasileiro do Patrimônio Cultural*. Rio de Janeiro: IBPC / Departamento de Promoção / Paço Imperial, 1992.
- BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

---

<sup>26</sup> Luiz Fernando Cerri. *Direto à fonte*. In: *Nossa História*. Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional, nº 7, maio 2004, p.68.

- CERRI, Luiz Fernando. *Direto à fonte*. In: *Nossa História*. Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional, nº 7, maio 2004.
- HARVEY, David. *Condição Pós-Moderna*. São Paulo: Loyola, 1993.
- LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Campinas: Unicamp, 1990.
- LOVISOLO, Hugo. *A memória e a formação dos homens*. In: *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro: CPDOC, 1989.
- MACHADO, Ana Maria. *Bisa Bia Bisa Bel*. 8.<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Salamandra, 1985.
- MAGALDI, Cássia. *O público e o privado: propriedade e interesse cultural*. In: *O Direito à Memória: Patrimônio Histórico e Cidadania*. São Paulo: DPH, 1992.
- MORIN, Edgar. *A Cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. 5.<sup>a</sup> edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- NIKITIUK, Sônia. *Ensino de História: algumas reflexões sobre a apropriação do saber*. In: NIKITIUK, Sônia (org.). *Repensando o ensino de história*. São Paulo: Cortez, 1996.
- NORA, Pierre. *Entre memória e História: a problemática dos lugares*. In: *História e Cultura*. Projeto História. São Paulo, 1993 (Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História do Departamento da PUC-SP).
- KNAUSS, Paulo. *Sobre a Norma e o Óbvio: a sala de aula como lugar de pesquisa*. In: NIKITIUK, Sônia (org.). *Repensando o Ensino de História*. São Paulo, Cortez, 1996.
- Documento norteador das Concepções de Ensino e Aprendizagem no Departamento de Ensino fundamental do CAp – UERJ. Rio de Janeiro. 2000.
- Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino de primeira à quarta série*. Brasília: MEC / SEF, 1997.

# DIRETRIZES E DIRETRIZES: CURRÍCULOS PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR(A) DE HISTÓRIA?

Ilka Miglio de Mesquita

FE-UNICAMP

ilka@zap10.com.br

Ernesta Zamboni

FE-UNICAMP

ernesta@ig.com.br

## 1- Introdução:

Como historiadoras/educadoras temos levantado questões e reflexões sobre formação de professores. Objeto complexo, ao mesmo tempo instigante, que nos faz querer conhecer e buscar produzir conhecimentos.

Tal temática trata-se de políticas educacionais contemporâneas, mais especificamente Diretrizes Curriculares construídas e implementadas no Governo Fernando Henrique Cardoso e em ação no atual Governo Lula. São políticas relacionadas à formação de professores: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (Parecer N° CNE/CP 009/2001) e as Diretrizes Curriculares dos Cursos de História (Pareceres CNE/CES 492/2001 e 1.363/2001).

As Diretrizes Curriculares serão focalizados aqui como documentos/monumentos, buscando de Jacques Le Goff a significação para a categoria quando este dialoga com Michel Foucault. Portanto, são documentos constituídos nas relações sociais contraditórias, que evocam relações de poder.

O documento não é inócuo. É antes de mais o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio. O documento é uma coisa que fica, que dura, e o testemunho, o ensinamento (para evocar a etimologia) que ele traz devem ser em primeiro lugar analisados desmistificando-lhe o seu significado aparente. O documento é monumento (Le Goff, 1984: 103).

Nesse sentido, os documentos que serão analisados foram produzidos e exigem que sejam retomados de sua materialidade, “de sua condição de objeto, isto é, um resultado de produção e apropriação por homens determinados historicamente” (Marson, 1984: 53-4). Portanto, são fontes providas de significações e de possibilidades para uma investigação histórica.

No entanto, Le Goff nos alerta que não existe um documento-verdade, pois todo o documento é mentira. Assim, para esse historiador os documentos são, ao mesmo tempo, verdadeiros e falsos, porque são monumentos que têm roupagens, aparências enganadoras, são montagens. E, para que sejam analisados é preciso que sejam desmontados, despi-los da roupagem que carregam e procurar recuperar as condições de sua produção, dos documentos-monumentos (1984: 103-4).

Os documentos, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica e as Diretrizes Curriculares dos Cursos de História, transformados em dados, fontes, serão, portanto, tratados como documentos-monumentos nessa tessitura histórica. Também, esses documentos fazem parte de Currículos que orientam os Cursos de História e a formação de professores para atuarem na educação básica do Brasil. Assim, como nos indica Moreira & Macedo:

Os currículos, portanto, ajudam a produzir sujeitos específicos, certos homens, certas mulheres, certos professores, certas professoras. Os currículos contribuem, em síntese, para a construção do que somos e do que não somos.

(...) Se os currículos nos tornam o que somos, nos constroem como ‘devemos’ ser construídos, cabe pensar que identidades estão sendo produzidas pelos atuais currículos, tanto das escolas como dos cursos que formam o professorado. Cabe pensar que identidades gostaríamos de ver produzidas e que medidas precisaríamos tomar para produzi-las (2002: 8).

Portanto, trazemos para dentro do texto/contexto o olhar que nos propomos para desvelar essa documentação, essas partes de Currículos. Procuramos, na análise, localizar no espaço/tempo esses documentos oficiais, no contexto político/histórico da contemporaneidade brasileira e mundial e clamar por uma outra formação do professor de História no Brasil.

Para tanto, levantamos as questões referentes aos documentos/monumentos – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, Diretrizes Curriculares dos Cursos de História: O que esses documentos podem dizer a

respeito da formação de professores, enquanto diretrizes curriculares? Pode-se recuperar o sentido desse seu dizer? Por que a existência de diretrizes curriculares no atual contexto histórico? Quem fez esses documentos? Em que circunstâncias foram feitos? Qual a finalidade da produção desses documentos? Como foram produzidos? Por quem fala as diretrizes curriculares em análise? Qual o contexto sócio/histórico que essas diretrizes curriculares agem? Qual o ato de poder dessas diretrizes?

Quando nos propomos a analisar os documentos referidos, no sentido de transformá-los em fontes para o historiador, percebemos que esses documentos não são isolados. Eles se relacionam a outros documentos e a um contexto mais amplo que vêm ampliar sentidos, permitindo, assim, uma aproximação da realidade. A ampliação desse sentido é possível porque podemos buscar nos documentos em análise referências: origem, autoria, finalidade, razão para existência. São registros de significações múltiplas, portanto trazem muitas possibilidades de investigação.

Contudo, Elizabeth Macedo afirma que

Pensar o currículo como artefato social em interação tanto com dimensões macro sociais quanto a singularidade das instituições e dos sujeitos que o materializam envolve tentar reconstruir a sua dinâmica cotidiana, tendo como elementos de análise as influências de tradições, costumes, normas e distribuição de poder (2001: 142).

Para (re)construir esse “artefato social” os documentos não serão concebidos aqui, como espelho da realidade, mas como representação da realidade. Como nos aponta E. P. Thompson sobre o conhecimento histórico, que é, pela sua natureza, provisório e incompleto, seletivo, limitado e definido pelas perguntas feitas à evidência, mas não é inverídico. Nesse, sentido o que pretendemos é a análise do objeto em estudo, o conhecimento histórico, a história “real” (1981: 49).

## **2- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica: texto, discurso, documento... Currículo?**

O documento/monumento, o Parecer N° CNE/CP 009/2001, Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica trata-se de texto, que contém um discurso e é parte de um Currículo que pode estar em ação nas IES do país.

Nesse sentido, o discurso do documento está sendo analisado aqui para procurar trazer à tona o que reflete o texto sobre a formação de professores. E, na relação documento/monumento, o texto no contexto, a produção e sua própria existência faz dessa tessitura um ato, uma intenção de procurar compreender a perspectiva de formação de professores contida no discurso.

O documento traz questões a serem enfrentadas na formação de professores, faz um diagnóstico e denuncia a formação nos cursos de licenciatura que dão ênfase aos conteúdos da área, “onde o bacharelado surge como a opção natural que possibilitaria, como apêndice, também, o diploma de licenciado” (CNE, 2001: 16).

Em relação à licenciatura ser apenas um apêndice do bacharelado as instituições formadoras pensam a formação professor apenas como diploma, uma certificação formal para a atuação docente. Portanto, a licenciatura torna-se residual e é vista como inferior, passando a ser uma atividade vocacional (CNE, 2001: 16).

Dentre as principais características de formação, pode-se notar na análise do Parecer, os paradigmas que ainda sustentam a maioria dos cursos de formação do professor no Brasil. São modelos que ora valorizam a prática, descolando-a da teoria, de forma a dar maior importância ao fazer pedagógico. Ou, por outro lado, deixam a questão da formação de professores restrita às disciplinas pedagógicas que ora se apresentam desprovidas de teoria, ora de prática.

Entretanto, é possível evidenciar, no documento, a formação do professor concebida como um tecnólogo do ensino. Nesse sentido, o caráter técnico-profissional enfatizado nas diretrizes reafirma o projeto neoliberal pautado na racionalidade técnica de formação profissional.

Pois, a concepção de formação que traz está centrada no conceito de competências que aparece e perpassa todo o documento tornando-se complicado o seu uso e de como é interpretado. A formação de professores concebida a partir do princípio de competências prepara o profissional para o fazer alienado, pois não pensa o processo de produção. Assim, “as competências perdem seu caráter contextual e acabam assumindo, na organização curricular, papel semelhante aos objetivos comportamentais.” (Macedo, 2002: 116).

Também o conceito de transposição didática acompanha e comunga com o de competências, confirmando o seu sentido pernicioso em relação à produção de conhecimento sobre a área de formação de professores. A banalização desses conceitos presentes na forma prescritiva das Diretrizes Curriculares faz da formação de

professores para a educação básica um campo de aplicação de saberes que vem das ciências. Nesse sentido, a formação que poderia proporcionar a criação de saberes profissionais vem minimizada ou formatada na noção instrumental de currículo.

Portanto, faz-se necessário estar colocando em discussão questões referentes a essa situação. Ainda constitui um dilema para os profissionais que preocupam com a formação profissional do professor: associar teoria/prática, bacharelado/licenciatura, pesquisa/ensino. São problemas ainda a serem solucionados nos atuais cursos de formação de professores no Brasil como também, nas políticas públicas que orientam esta formação.

A partir da análise feita do Parecer com as Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, a vigilância e a mobilização diante das políticas públicas, como também, das reformas curriculares que estão sendo implementadas nas Universidades, Faculdades e Institutos para a formação profissional de professores podem tornar uma ação coletiva em contraposição ao ato de poder que trazem essas Diretrizes. Pois, “Presenças e ausências nos currículos constituem, sim, o resultado de disputas culturais, de embates e conflitos em torno dos conhecimentos, das habilidades e dos valores que se consideram dignos de serem transmitidos e apreendidos” (Canen & Moreira, 2001: 7).

### **3- Diretrizes Curriculares dos Cursos de História: documento de produção da identidade do professor(a) de História?**

As Diretrizes Curriculares dos Cursos de História traz orientações para a (re)formulação de projeto pedagógico para os cursos de História no Brasil. Este documento “apresenta-se como proposta cuja finalidade é substituir o currículo mínimo dos cursos de Graduação em História, que fornecia os parâmetros básicos a sua organização curricular no contexto da antiga Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional” (2001:1).

Em sua tessitura inicial, na introdução, o documento traz breves considerações históricas da apresentação dos Cursos de Graduação em História na década de 1960 onde foram diagnosticados baixos graus de profissionalização e o limite ou total ausência de atividades de pesquisas históricas desenvolvidas pelos docentes e discentes. Essa ausência ou limite é explicada, no documento, pelas condições de trabalho que se



encontram grande parte dos professores universitários no país e pelo precário sistema de bolsas de pesquisa.

Como Diretrizes Curriculares dos Cursos de História, o documento no que diz respeito à formação de professores parece não conceber mais a dicotomia entre Licenciatura e Bacharelado. No entanto, no seu dizer a menção à questão formação de professores é quase nula e é colocada como responsabilidade dessa questão às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Assim, aparece como uma das dimensões do trabalho do historiador (que já é louvável) e nas “Competências e Habilidades” o item “B” são específicos para licenciatura, que me parece mais problemático, pois, traz, ainda, o prognóstico do professor como transmissor de conhecimento. Apresenta assim as competências e habilidades específicas para licenciatura:

- a. Domínio dos conteúdos básicos que são objeto de ensino – aprendizagem no ensino fundamental e médio;
- b. domínio dos métodos e técnicas pedagógicos que permitem a transmissão do conhecimento para diferentes níveis de ensino.

Essa apresentação no documento traz preocupação quanto à relação do Currículo como fato e do Currículo, como prática. Quando se coloca em ação a dicotomia entre ensino e pesquisa, essa separação acaba por reforçar a intolerância entre licenciatura e bacharelado.

Ao vermos o documento das Diretrizes Curriculares dos Cursos de História como documento que constitui parte de um Currículo, percebemos aí um problema que nos chama atenção para as disputas dentro das Universidades. Como evidência, nossa atenção se volta para os conflitos, embates estabelecidos entre as Faculdades de Educação e as Faculdades específicas da área de formação por área, no caso, de História. Essas disputas podem se constituir numa prática perniciosa e destrutiva que vem reforçar a intolerância em relação ao outro. Quando o documento prima pela formação do historiador em todas as suas dimensões e procura trazer para o interior dos cursos de História a responsabilidade sobre as atividades de prática de ensino a questão que surge é saber se a licenciatura, para além da produção do ensino é pensada como pesquisa? E, ainda, os profissionais que atuam nos Cursos de História concebem e colocam em ação as relações ensino/pesquisa, forma/conteúdo, bacharelado/licenciatura, historiador/educador/professor?

Cabe refletir sobre a afirmação de Moreira & Macedo:

A identidade cultural é, então, o conjunto das características pelas quais os grupos se definem como grupos. Compreende, assim, aquilo que eles são, demarcando, ao mesmo tempo, aquilo que eles não são, aquilo que os torna distinto de outros grupos. Identidade, portanto, refere-se tanto a um pertencimento compartilhado como à diferença. Identidade e diferença são, em síntese, processos inseparáveis. Cabe acrescentar que a identidade não existe naturalmente: é construída pelo próprio grupo e pelos demais grupos (2002: 7-8).

No entanto, os cursos de História que se construíram historicamente ao longo do tempo, pelo que ainda se tem evidenciado, a preocupação com a formação de professores não aparece de forma generalizada nas instituições que se comprometem com a questão. A formação em História, em universidades e faculdades brasileiras, continua mostrando a sua fragilidade no que se concebe a formação de professores de história. Os cursos de História, em seus currículos ativos, não conseguem identificar o professor enquanto um historiador. Dentre os professores formadores são pontuais aqueles que assumem o ensino enquanto ofício do historiador.

Contudo, a existência das Diretrizes Curriculares no atual contexto histórico se inscreve numa guerra de projetos sóciopolíticos. De um lado o projeto das elites políticas como representação das classes dominantes com conexão com os organismos internacionais (Banco Mundial, FMI...) e por outro lado, projetos com identidade coletiva contemplados pelas organizações sociais das classes trabalhadoras. Portanto, como indica Moreira & Macedo: “consideramos que definir nossas identidades, ver quem somos e decidir a que grupos devemos nos filiar continuam a constituir necessidades imperiosas” (2003: 13).

Num contexto de crise estrutural do capitalismo que se expressa na forma do esgotamento do estado de bem-estar social e do modelo fordista de acumulação e regulação, as respostas elaboradas pela classe dominante propõem a “flexibilização” das relações de trabalho e produção no cenário de globalização e afirmação do Projeto Neoliberal.

Nesse sentido, o documento analisado não é neutro, mas uma produção historicamente dada e (re)produzida na ação curricular dos cursos de formação profissional do historiador. Portanto, seu ato de poder está na legalidade do parecer que regulamenta e regula, o fato. Como também seu ato de poder está no Currículo em ação

nas unidades formadoras, a prática. Documento/monumento que age no presente. É fala de uma prática política, é parte do real.

É um documento que produz a identidade do professor de História?

#### **4- Considerações finais não concluídas: as questões conservam todo seu peso**

Procuramos nesse trabalho estar desvelando as formas de dominação que a lei traz como voz de um poder em seu exercício político. São documentos/monumentos, fontes de interpretação colocadas num contexto de relações imbricadas.

Os documentos/monumentos aqui analisados podem constituir de documentos de identidades. Pois, faz parte de Currículos que vem orientando a formação profissional do Professor de História no Brasil. Nesse sentido, as palavras de Tomaz Tadeu da Silva nos mostra que

(...) não podemos mais olhar para o currículo com a mesma inocência de antes. O currículo tem significados que vão além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço território. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (1999: 150).

Por que a existência de diretrizes curriculares no atual contexto histórico? Por quem fala as diretrizes curriculares?

Os novos conceitos relacionados ao processo produtivo, organização do trabalho e qualificação do trabalhador aparecem justamente no processo de reestruturação econômica, num contexto de crise e acirrada competitividade intercapitalista e de obstáculos sociais e políticos às tradicionais formas de organização da produção. A integração, a qualidade e a flexibilidade constituem-se nos elementos chaves para dar os saltos de produtividade e competitividade.

A viabilidade para este salto, demarcada por relações de poder no plano político-econômico e, portanto, por restrições de várias ordens, está inscrita no efetivo acesso à nova base científico-técnica... (Frigotto, 2000:146).

Vale a consciência e o papel de estar pleiteando uma outra perspectiva de formação do professor, baseado num modelo de formação profissional que inclua, na criação, os professores que estão atuando, tanto na formação de professores, como na

Educação Básica. Aproximar os sujeitos que compõem o processo num sentido de troca de experiências e construção de identidade coletiva.

Documentos/monumentos - Diretrizes e Diretrizes: Currículos para a formação de professores? São partes de um Currículo. Mas, as questões levantadas conservam todo seu peso. É um ato de poder, construído num contexto sócio histórico, que trazem à tona uma diversidade de vozes contraditórias, que por um lado podem estar ligadas às forças sociais alicerçadas numa fundamentação ideológica neoliberal. E por outro, as manifestações na ação coletiva das entidades representativas podem investir no movimento na expectativa de desafinar o coro dos contentes e, assim, lutar para a formação de uma outra identidade profissional.

A formação inicial do professor de História constitui-se de um momento significativo para a (re)construção do ensino de História, ou seja, para a superação dos problemas que reforçam práticas conservadoras ao longo da história. Assim, o que pretendemos é auscultar projetos de mudanças, os quais busquem soluções para os diversos problemas que têm impedido o desenvolvimento profissional e que favoreçam a construção da identidade do professor de história e de uma outra perspectiva de consciência histórica no Brasil. Projetar e aplicar um paradigma pensado a partir do princípio de que não pode haver dicotomias na construção do Ser/Professor/Educador/Historiador/Pesquisador.

Refletir e discutir a própria ação torna-se compromisso e desafio para quem escolheu a sua identidade coletiva: ser professor(a) formador(a) de professores de história no Brasil, atuante nas manifestações por um outro ensino e formação de História.

## **5- Referência Bibliográfica:**

CANEN, Ana & MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Apresentação. In: **Ênfases e omissões no currículo**. Campinas: Papirus, 2001: 7-14.

CORAZZA, Sandra. **O que quer um currículo? : pesquisas pós-críticas em Educação**. Petrópolis: Vozes, 2001.

LE GOFF, Jacques. Documento/monumento. In: **Memória – História**. Trad. Bernardo Leitão e outros. Lisboa: EINAUDI / Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1984: 95-106.

LOPES, Alice Casimiro & MACEDO, Elizabeth Fernandes (orgs.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002.

- FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- MARSON, Adalberto. Reflexões sobre o procedimento histórico. In: SILVA, Marcos (org.). **Repensando a história**. 2. ed. São Paulo: Marco Zero, 1984, 37-64.
- MACEDO, Elizabeth Fernandes. Aspectos metodológicos em História do Currículo. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa & ALVES, Nilda (orgs.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas – sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001: 131-148.
- \_\_\_\_\_. Currículo e competência. In: LOPES, Alice Casimiro & MACEDO, Elizabeth Fernandes (orgs.). **Disciplinas e Integração curricular: história e políticas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002: 115-144.
- MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa & MACEDO, Elizabeth Fernandes. Apresentação. Currículo, identidade e diferença. In: **Currículo, práticas Pedagógicas e Identidades**. Porto: Porto Editora, 2002: 6-33.
- SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- THOMPSON, E. P. Intervalo: a lógica histórica. In: **A Miséria da Teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981: 47-62.

## **A UTILIZAÇÃO DE MATERIAIS CURRICULARES NA PRÁTICA DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA.**

Eliane Mimesse.\*

Este trabalho pretende relacionar as práticas dos professores de História na utilização de materiais curriculares, nas aulas do ensino fundamental e médio, ministradas nas escolas estaduais localizadas na área metropolitana da cidade de São Paulo. O período estabelecido para a pesquisa compreende as décadas de 1970 e de 1980. As informações coletadas sobre a prática dos professores de História, foram reunidas após levantamento e tabulação dos relatórios de estágios de observações, produzidos por alunos do curso de Licenciatura em História da Universidade de São Paulo.

Podem ser denominados como materiais curriculares os livros didáticos e outros materiais usados em sala de aula para contribuir com o desenvolvimento dos conteúdos. Esses materiais foram, principalmente, notícias de jornais, mapas, atlas, artigos de revistas e trechos de livros específicos que eram adaptados aos alunos. São considerados materiais curriculares, de acordo com a definição de Zabala (1998, p.167): "todos aqueles instrumentos que proporcionam ao educador referências e critérios para tomar decisões, tanto no planejamento como na intervenção direta no processo de ensino/aprendizagem e em sua avaliação". Consideram-se, assim, materiais curriculares ou materiais de desenvolvimento curricular os meios que contribuem para que os professores resolvam problemas em situações concretas diárias.

Destes materiais os capítulos de livros ou trechos deles, chamados "textos" foram os mais utilizados. Difundiu-se entre os professores esta prática de resumir capítulos ou de copiarem algumas páginas dos livros, para serem entregues aos alunos depois de reproduzidos no mimeógrafo, principalmente, durante a década de 1970<sup>1</sup>. Ou então, os professores faziam cópias xerográficas de algumas páginas de determinado livro, mas essa técnica generalizou-se apenas em meados da década de 1980.

---

\* Doutoranda do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. E-mail: emimesse@bol.com.br

<sup>1</sup> Para reproduzir trechos de um livro, o professor deveria escrever, de modo manuscrito ou datilografado, na matriz de impressão (estêncil), para em seguida fixá-la na máquina de impressão, o mimeógrafo, que era acionado, quase sempre, manualmente.

Talvez esta prática de resumir ou de copiar fragmentos de capítulos de livros tenha se tornado habitual, porque a grande parte dos alunos não possuíam livro didático e os textos resumidos ou copiados acabavam sendo usados para sanar a falta do livro ou, em outros casos, para complementar os assuntos dos livros didáticos. Apesar de esta prática requerer mais tempo do professor em função da escolha do livro específico, da opção pelo resumo ou cópia e da forma como iria apresentar os conteúdos aos alunos, muitos professores usaram este tipo de material, mesmo despendendo de tanto tempo e trabalho.

Os trabalhos em sala com artigos de jornais, mapas e atlas também superaram a opção pelo uso de artigos de revistas. Os jornais eram mais acessíveis e os mapas e atlas eram e ainda são itens minimamente necessários a uma biblioteca escolar.

A idéia de introdução destes novos materiais didáticos na sala de aula tiveram início na década de 1950, segundo Hery (1999), quando os métodos para o ensino da História passavam por uma reformulação na França. Pretendia-se uma mudança do ensino da memória para o ensino das idéias e o uso de novos materiais tornaria a História "o conhecimento dos despertares da inteligência humana", em contraponto ao "campo de batalha, coberto de mortos". A mesma autora relata que a utilização do jornal em sala de aula, para trabalhos comparativos, foi esporádica no início. A introdução dos jornais e revistas nas salas de aulas permaneceu ainda por alguns anos fora das escolas, até mesmo os pais não incentivavam seus filhos a ter este tipo de leitura. A ação de alguns professores pioneiros foi no sentido de introduzir o "presente" na sala de aula, como preconizavam as circulares oficiais, que ainda encorajavam outras metodologias como os jogos dramáticos, a realização de debates e de exposições visando uma maior autonomia dos estudantes. Com os novos métodos os alunos seriam mais expressivos e deveriam fazer uso freqüente de mapas, croquis e de esquemas elaborados por eles mesmos, para fixar os conhecimentos de modo concreto. A influência da nova metodologia francesa pôde ser identificada nas salas de aulas das escolas estaduais paulistas, vinte anos depois de sua difusão, visando métodos de ensino relacionados ao cotidiano dos alunos.

As propostas oficiais para o ensino de História, publicadas nas décadas estudadas, continham sugestões de trabalho para os professores. Os *Guias Curriculares propostos para as matérias do núcleo comum do ensino de 1º grau* (1973), nas páginas destinadas aos Estudos Sociais sugerem algumas atividades para os professores desenvolverem, de acordo com as temáticas. Os itens referentes à elaboração ou análise

de mapas e a análise de textos são os mais indicados. As sugestões da proposta do governo tratam também da elaboração ou análise de gráficos, projeção de eslaides, excursões e análise de músicas.

De acordo com as informações dos relatórios de estágios, poucos professores utilizaram eslaides e levaram os alunos para excursões e visitas. Determinadas atividades dependiam da existência, na escola, de equipamentos necessários. Isto ocorria com os equipamentos para projeção de eslaides e com a aparelhagem de som. Mas, quando na análise das letras de músicas, os professores poderiam apenas analisar as letras com os alunos, sem necessariamente, ouvi-las. As excursões e visitas aconteciam principalmente quando os locais escolhidos tinham entrada franca aos alunos e aos professores de escolas públicas, mas, mesmo assim, os alunos deveriam pagar pequenas taxas pelo transporte de ida e volta da escola ao local a ser visitado.

Foram usados os materiais possíveis para enriquecer o desenvolvimento do trabalho pedagógico, esses dependiam das condições financeiras dos alunos para adquirir livros didáticos e pagar taxas de excursões, do acervo da biblioteca da escola, dos equipamentos de que a escola dispunha e de uma carga horária semanal de trabalho do professor que possibilitasse o planejamento de atividades com materiais diferenciados.

Quando foram publicados os *Subsídios para implementação do Guia Curricular de Estudos Sociais no 1º grau* (1981), eles pretendiam colaborar com a efetivação das temáticas propostas pelos *Guias Curriculares*, pois as práticas dos professores permaneciam similares ao período anterior ao da sua implantação. Os *Subsídios* traziam algumas sugestões de atividades didáticas que vinham imediatamente após os conteúdos. Foram apresentadas com mais flexibilidade, pois todas as atividades sugeridas poderiam ser utilizadas em todas as séries, bastando adaptá-las aos diferentes grupos de alunos. A sua apresentação alertava o professor sobre o uso das atividades propostas: ele deveria "conhecer seus alunos, o estágio de desenvolvimento da matéria e ter completo domínio das técnicas pedagógicas". Assim, poderia aplicar as atividades com pertinência e efetivar a participação dos alunos no processo de aprendizagem.

As atividades propostas pelos *Subsídios* eram: trabalho individual, trabalho em equipes, discussões em forma de painel, apresentação de relatórios, projeção de filmes e eslaides, construção de perfis topográficos, modelagem, confecção de cartazes e de jornais murais, dramatizações, excursões, entrevistas, exposições, debates, análise e elaboração de mapas e gráficos, visitas a museus, instituições ou cidades, participação



em audições musicais. A finalidade dessas sugestões de trabalho eram a sua inserção paulatina em sala de aula. Os professores, com o passar dos anos, deveriam adquirir as habilidades para utilizá-las e, assim, desenvolver nos alunos alguns hábitos de estudo, visando a elaboração de trabalhos ou pesquisas, hábitos como o uso de mapas geográficos e históricos, consulta a enciclopédias, tabelas e gráficos, pesquisas em livros, fazendo comparações entre textos e consultando livros de outras áreas para, por exemplo, efetuar uma pesquisa.

O volume dos *Subsídios* teve três edições, persistia assim o incentivo, por parte do governo, para a utilização de materiais diversos para o desenvolvimento das aulas, era o início da difusão de uma metodologia de trabalho mais voltada à participação do aluno no processo de aprendizagem. Foi neste período que algumas obras que relatavam experiências docentes começaram a ser publicadas, elas descreviam os passos para a execução de atividades com os alunos. O livro *A Escola e a Compreensão da Realidade* de Nidelcoff, lançado em 1979, deu início a essa prática. Esse livro abordava diferentes práticas nos conteúdos de ciências sociais. Mesmo sendo baseado em experiências com alunos de outro país, a Argentina, obteve grande aceitação pelo público brasileiro, porque os problemas e as dúvidas com relação ao desenvolvimento dos conteúdos eram similares. Chegou a ser indicado na listagem da bibliografia de vários concursos para provimento de cargo de professor de História.

O objetivo do livro foi o de ajudar os professores a capacitar os alunos na análise da realidade e dentro de "aspectos dessa realidade levar os alunos a se conhecerem através do conhecimento dos outros homens em geral". Os capítulos partem da realidade do aluno para explicar o papel dos homens e da sua comunidade no seu tempo, para chegar a explicar o desenvolvimento dos homens em outras localidades e em outros tempos. Em 1986, pôde-se identificar a influência destas idéias na terceira versão preliminar da proposta oficial de História, que apesar de não citá-lo em sua bibliografia, aborda no estudo do meio a necessidade de referenciar, contextualizar os assuntos e enfatizar "a questão da simultaneidade", da possibilidade de se trabalhar com o "local em que vivemos", para podermos relacioná-lo a outros "espaços num mesmo tempo, contextualizando historicamente os acontecimentos ocorridos em outros lugares na mesma época".

Além do uso de materiais curriculares diversos, que recebiam o incentivo das propostas oficiais e de outras publicações que relatavam experiências, os professores também adotaram livros didáticos. Os utilizados na década de 1970, continham, textos e

gravuras e, principalmente, questionários que requeriam respostas curtas e específicas, palavras cruzadas, exercícios com alternativas e frases para completar lacunas. Eles também sugeriam atividades para os professores, como elaboração de cartazes, redações de diários e dramatizações.

Os livros usados nas séries do ensino fundamental na década de 1980, tinham como diferencial, trechos de documentos e sugeriam aos alunos que efetuassem leituras complementares. Nestes livros o professor tinha a liberdade de se utilizar dos conteúdos do livro e dos documentos da maneira como lhe melhor conviesse.

Foram raros os professores que conseguiram mudar sua metodologia de trabalho e suas opiniões pessoais sobre o ensino, simultaneamente às inovações propostas. Na maior parte das vezes essas inovações foram adequadas pelos professores ao seu cotidiano. Segundo um estagiário, criticando a postura do professor e o modo de uso do livro didático, o manual foi "primordial em todas as etapas da aula, era a base inquestionável para a introdução da matéria, onde as partes consideradas importantes eram grifadas, mas não discutidas, era base para responder ao questionário e fazer a prova bimestral" (Relatório 8, 1985).

O mesmo estagiário critica a atitude passiva do professor por ele considerar os conteúdos do livro mais relevantes do que a vivência dos seus alunos e aceitar os fatos por ele descritos como verdades inquestionáveis, em um momento em que as discussões educacionais enfatizavam o uso das experiências cotidianas dos alunos, do uso de documentos, textos e artigos de periódicos. Para o estagiário:

... o livro se revela como veiculador supremo do saber, passando por cima até da autoridade do professor e principalmente das discussões e das vivências relatadas em classe, ele é a autoridade que ordena qual a matéria a ser dada, em qual seqüência, de que modo e com qual linguagem. A combinação desses usos confere ao livro o papel central na transmissão do conhecimento, o qual se traduz por um discurso rígido, fechado, sem possibilidade de discussão ou diversidade de leitura. (Relatório 8, 1985).

As atividades desenvolvidas pelos professores nas séries do ensino fundamental ocorriam em decorrência das suas aulas expositivas, porque após a exposição dos conteúdos eles pediam aos alunos para efetuarem a leitura de um determinado texto, do livro didático ou da apostila que haviam elaborado, normalmente estas leituras acompanhadas de discussões eram efetuadas em grupos na sala de aula, algumas vezes

os alunos respondiam aos questionários também em grupos outras vezes individualmente. Este procedimento de desenvolvimento das aulas ocorria eventualmente nas séries do ensino médio, pois muitos dos professores lecionavam nos dois níveis de ensino. Uma atividade efetuada principalmente com alunos das 5ª e 6ª séries, era o desenho de mapas, "que foram confeccionados, pintados e analisados pelos alunos com a ajuda de livros" (Relatório 5, 1987).

Com a nova metodologia de trabalho difundida na década de 1980, que visava a participação do aluno, a construção do seu conhecimento a partir e sua realidade, as críticas à precariedade da escola pública, a luta pela democratização do ensino, a baixa remuneração dos professores, que gerou vários momentos de reivindicações coletivas e greves, o uso dos livros didáticos sofreu uma diminuição. A indicação e aquisição de livros didáticos nesta época, ocorreu em função das críticas que recebiam dos professores por omitirem alguns conteúdos e, como relata Munakata (2000, p. 271), das "pesquisas acadêmicas que dedicaram-se a flagrar nos livros didáticos brasileiros a presença insidiosa da mentira, da manipulação, do preconceito, da mistificação, da legitimação, da dominação e da exploração burguesas – em suma, da ideologia". Incentivando a rejeição a esse "gênero literário" que foi "compreensivelmente objeto de suspeição, do mesmo modo que era suspeita – e não sem razão – toda a organização escolar consolidada pela ditadura".

Os livros didáticos também foram desqualificados pela metodologia de trabalho que propunham. Como observa Zabala (1998, p.175), esta situação ocorria porque os livros didáticos se situavam em um modelo de aula transmissor e dogmático. Foram listados pelo autor os aspectos que contribuíram com a gênese desta desqualificação porque:

- Fomentam a atitude passiva dos meninos e meninas, já que impedem que participem tanto no processo de aprendizagem como na determinação dos conteúdos. Desta maneira a iniciativa dos alunos é freada, se limita sua curiosidade, eles são obrigados a adotar algumas estratégias de aprendizagem válidas apenas para uma educação baseada nestes materiais escolares.
- Não favorecem a comparação entre a realidade e os ensinamentos escolares e, portanto, impedem a formação crítica dos alunos.
- Impedem o desenvolvimento de propostas mais próximas da realidade e da experiência dos alunos, como os enfoques didáticos globalizadores e interdisciplinares.
- Não respeitam a forma nem o ritmo de aprendizagem dos alunos. Não observam as experiências, os interesses ou as expectativas dos alunos nem suas diferenças pessoais. Propõem ritmos de aprendizagem comuns para

coletividades, em vez de indivíduos. O resultado é a uniformização do ensino, deixando de lado as necessidades de muitos alunos.

- Fomentam certas estratégias didáticas baseadas primordialmente em aprendizagens por memorização mecânica.

Pode-se ainda, considerar que nem todos os alunos tinham recursos para adquirir um livro didático para cada disciplina, "porque sempre que um livro é exigido os alunos alegam que não tem dinheiro para comprá-los" (Relatório 4, 1980), e a nova metodologia preconizava a construção dos conhecimentos, a partir da realidade e das experiências concretas dos alunos, sem necessariamente ser essencial a utilização de um manual. O uso de recortes de jornais e revistas, e de apostilas elaboradas pelos professores, foram recursos mais eficazes do que a utilização de um mesmo manual durante todo o ano letivo. Um estagiário que assumiu algumas aulas, por quatro meses, em substituição ao professor desenvolveu seu trabalho com textos e com recortes de jornais e revistas, descreve que sempre pedia para que os alunos "trouxessem jornais e revistas, para pesquisar os assuntos, pois deveriam redigir um texto sobre a história atual. O interesse foi muito bom e os conteúdos devem iniciar-se sempre do presente para o passado" (Relatório 9, 1985).

Houve também o incentivo das publicações com experiências de aplicação da nova metodologia, com a utilização de materiais diversos no desenvolvimento das aulas, que acabou por viabilizar, neste período, a produção de livros que relatavam experiências docentes. Essas foram realizadas com alunos das séries do ensino fundamental<sup>2</sup>. A *Proposta Curricular para o ensino de História*, de 1986, trazia sugestões para o desenvolvimento das aulas sem o uso contínuo de um manual de conteúdos específicos de História, a equipe que a elaborou entendia as dificuldades didáticas encontradas pelo professor no seu cotidiano e incentivava o uso de textos avulsos e documentos históricos,

---

<sup>2</sup> Podem ser citados os *Cadernos Cedex*. A prática do ensino de História. São Paulo: Cortez, 1985. n.10, que trazia artigos e relatos sobre o ensino de História; o livro organizado por Marcos A. Silva. *Repensando a História*. São Paulo: ANPUH: Marco Zero, 1984, foi dividido em "Balanços, Perspectivas" que traziam artigos sobre o ensino, a ideologia, o conhecimento e o livro didático, e "Experiências" que explorou a idéia de ensinar por temas, apresentou experiências com pesquisas e trabalhos de campo, com o uso de textos e sobre o desenvolvimento de conteúdos a partir do presente, o de Maria A. M. Neves. *Ensinando e Aprendendo História*. São Paulo: EPU, 1985, que apresentava todos os passos de uma pesquisa com a nova metodologia no ensino de História e como se davam as relações ensino-aprendizagem na aplicação dos conceitos de tempo e espaço, além de explorar diversos materiais didáticos para este tipo de ensino, e por fim o livro de Conceição Cabrini, Helenice Ciampi, Maria do Pilar A. Vieira, Maria do Rosário C. Peixoto e Vavy P. Borges, *O Ensino de História: revisão urgente*. São Paulo: Brasiliense, 1987, trazia um relato de experiência sobre o aprendizado do estudo do tempo e indicavam possíveis leituras ao professor.

... com a intenção de possibilitar um trabalho que o ajude a libertar-se do uso de um único livro didático que no decorrer destes anos tem-se transformado tanto numa 'camisa-de-força' como muitas vezes no único amparo de suas aulas. Na tentativa de superar esse círculo vicioso e tendo presentes as dificuldades daí advindas, pretendemos na continuidade desta Proposta até sua redação final acrescentar orientações bibliográficas mais detalhadas para facilitar o trabalho em classe, como também coletâneas de textos e documentos históricos que auxiliem o professor em seu cotidiano (São Paulo, 1986, p. 3)<sup>3</sup>.

A *Proposta Curricular* sugere atividades que poderiam ser desenvolvidas desde a 3ª até a 8ª série. São indicados trabalhos de pesquisa, elaboração de desenhos e mapas, entrevistas, debates em sala, redação e produção de textos, leitura de textos de época, análise crítica e comparativa de documentos oficiais e análise de gravuras, fotografias, filmes e documentários. Todas essas sugestões reforçavam a idéia de que o professor poderia trabalhar com os documentos colhidos na sua pesquisa sobre o estudo do meio e, relacioná-los, quando necessário com outros documentos históricos, era um período em que os livros didáticos estavam sendo "sistematicamente denunciados pelos estudos acadêmicos, ... vários professores de História da rede estadual paulista passaram a elaborar seu "material", com base no que entendiam ser o espírito daquela proposta – a chamada "história temática"(Munakata, 2000, p. 283).

Mesmo com todo o incentivo à produção do conhecimento, com textos avulsos, apostilas e o desenvolvimento de pesquisas, o professor permaneceu expondo os seus conteúdos oralmente ou com um "resumo na lousa dos pontos estudados e pedindo para que os alunos copiassem em seus cadernos" (Relatório 1, 1980), para em seguida pedir aos alunos que resolvessem o questionário sobre este conteúdo. Para um professor de 5ª série, o uso do questionário é "indispensável para que o aluno comece a desenvolver a capacidade de compreensão de texto, por ser obrigado a escrever para responder as perguntas". Nas 7ª e 8ª séries "são dispensados os questionários e imposta a dissertação" (Relatório 6, 1980). É interessante notar na década de 1980, a concomitância entre os questionários, composto por várias questões que exigiam respostas curtas, e as questões temáticas que pediam respostas aprofundadas. A descrição feita por um estagiário, em uma sala de 6ª série, esclarece essa transição:

---

<sup>3</sup> As semelhanças nas sugestões não ocorreram ao acaso, a assessoria desta proposta foi efetuada pelos professores Déa R. Fenelon e Marcos A. da Silva, este último havia organizado um livro sobre metodologia e ensino de história; dois dos três anexos que acompanham essa proposta foram redigidos por profissionais envolvidos com a nova metodologia, um deles é de autoria de Silva.

... depois da professora explicar praticamente um ou dois parágrafos do texto, repetido mais de uma vez de forma a ajudar a reter as idéias principais, passou a ditar o questionário. Os alunos deveriam respondê-lo com base no próprio texto, podendo consultar a professora sobre o significado dos termos menos usados. A professora reconhece que os questionários não são a melhor técnica de ensino, tanto é assim, que nas séries mais graduadas elimina o questionário para exigir dissertações, ou questões que exigem maior reflexão (Relatório 6, 1980).

Muitas das metodologias de aula citadas pelos professores nos relatórios, confundem-se com as avaliações aplicadas, porque vários itens da metodologia são avaliados, como: as pesquisas, as discussões e os questionários feitos como trabalhos em grupos. Esses trabalhos eram feitos em classe, um estagiário fez a crítica de como ocorria o trabalho em grupo, sendo "algo muito longe do padrão", porque "os alunos apenas trabalham juntos, o trabalho em grupo é a elaboração de respostas de um questionário" (Relatório 4, 1980), o estagiário deveria crer que todo trabalho em grupo envolvesse, necessariamente, uma discussão sobre o assunto pelos membros do grupo.

Os materiais curriculares foram mais utilizados e se diversificaram no decorrer da década de 1980. Em função do incentivo das propostas oficiais, das publicações dos relatos de experiências, das idéias trazidas com a nova metodologia de ensino e, também, pela falta de livros didáticos e para pesquisa nas bibliotecas das escolas públicas, pelo baixo poder aquisitivo dos alunos que não podiam comprar os manuais e pela prática dos professores em adaptar o ensino de determinados conteúdos as condições de trabalho existentes.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

HERY, E. *Un siècle de leçons d' Histoire: l' histoire enseignée em lycée de 1870 à 1970*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 1999.

MUNAKATA, K. História que os livros didáticos contam, depois que acabou a ditadura no Brasil. In: FREITAS, M. C. (Org.) *Historiografia brasileira em perspectiva*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2000.

NIDELCOFF, Maria T. *A escola e a compreensão da realidade: ensaio sobre a metodologia das ciências sociais*. 15 ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

SÃO PAULO. *Guias Curriculares propostos para as matérias do núcleo comum do ensino de 1º grau*. São Paulo: SE: CERHUPE, 1973.

\_\_\_\_\_. *Subsídios para implementação do Guia Curricular de Estudos Sociais para o 1º grau - 5ª a 8ª séries. 2ª reimp.* São Paulo: SEE: CENP, 1981.

\_\_\_\_\_. *Proposta Curricular para o ensino de História 1º grau. 3ª versão prel.* São Paulo: SEE: CENP, 1986.

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

## CULTURA URBANA, SABERES DOCENTES E HISTÓRIA ENSINADA

Sonia Regina Miranda\*

Quando discutimos e investigamos a organização do ensino de História nas séries iniciais, freqüentemente nos deparamos com situações cotidianas em que a professora – muitas vezes portadora do diploma de curso Normal e, em menor incidência, do curso de Pedagogia – ou desvaloriza tacitamente o conteúdo histórico, sob a alegação de que a Linguagem e a Matemática, nesta etapa da escolarização ocupam função estruturante no ensino, ou sente grandes dificuldades para compreender a natureza epistemológica e pragmática desse conteúdo. Nesse caso, aquilo que Jörn Rüsen (2001) nos destaca em relação ao sentido ontológico de orientação que nos é dado pela História, não se consolida no processo de transposição do saber de referência para o saber escolar. O resultado mais comum desse quadro é a projeção da matéria história para uma posição secundária no interior do currículo real.

Por outro lado, quando analisamos resultados de programas de avaliação educacional, como é o caso do Simave em Minas Gerais, percebemos não só um baixo rendimento geral em relação a essa disciplina, como também uma grande diversidade em termos de desempenhos institucionais, cuja complexidade não nos é desvelada pelos números gerais e estatísticas aparentemente explicativas e/ou diagnósticas que, como nos alertara Certeau (1995), mais silenciam do que revelam.

As reflexões aqui apresentadas procurarão se desenvolver sob algo que se encontra no escopo desses cenários mais gerais e que ainda demandam respostas mais organizadas se quisermos aprofundar nossa compreensão relativa à questão da formação docente: como os professores que atuam nas séries iniciais e que, portanto, não possuem formação específica, organizam e selecionam o saber histórico a ser ensinado para as crianças? De que fontes provêm seu conhecimento relativo aos fundamentos da matéria histórica? De que maneira a diferenciação de circunstâncias culturais interfere na organização do conhecimento histórico do professor? Quais as relações reais entre escola e cultura, considerando-se, para a compreensão do saber histórico escolar, os elos entre memória e esquecimento? Tais questões constituem, em grande medida, o ponto de partida que orientou o processo de pesquisa necessário ao desenvolvimento da tese

---

\* Professora de Didática e Prática de Ensino de História na Universidade Federal de Juiz de Fora. Doutoranda em Educação na UNICAMP. Email: [soniamiranda@terra.com.br](mailto:soniamiranda@terra.com.br)



de doutoramento em fase de conclusão, na área de Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte, na Faculdade de Educação da UNICAMP, sob orientação da prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ernesta Zamboni.

Gimeno Sacristán (1995) enfatiza o fato de que “o ensino é uma prática social, não só porque se concretiza na interação entre professores e alunos, mas também porque estes atores refletem a cultura e o contexto social a que pertencem”. Aplicando tal reflexão ao plano de teorização sobre as relações entre currículo e cultura, esse mesmo autor (2000) enfatiza que os fenômenos que afetam as instâncias de criação e difusão do saber têm uma incidência na seleção curricular e que, em decorrência das circunstâncias de variabilidade cultural, apresentam-se de modo desigual entre as diversas instituições escolares, razão pela qual torna-se relevante investigar e fixar parâmetros sob os quais tal variabilidade ocorre. Além disso, cabe investigar, conforme destacou Gauthier (1998) de que maneira se dá o “funcionamento real das referências culturais na atividade de ensino”, considerando-se, como ponto de partida, a centralidade da cultura nos processos sociais contemporâneos e a necessidade de priorização desse recorte para a compreensão dos fenômenos que envolvem o espaço escolar (Moreira, 2002).

Sob tal perspectiva analítica vem sendo assumida ao longo das últimas décadas, na pesquisa educacional contemporânea, uma acepção antropológica do conceito de cultura e entendendo-a como um código através do qual pessoas de um dado grupo pensam, classificam, estudam e modificam o mundo e a si mesmas estabelecendo elos de convivência porque a cultura lhes forneceu normas que dizem respeito a modos apropriados de comportamento diante de certas situações. (Da Matta, 1986). Se considerarmos a evolução do pensamento ocidental, a fuga à abordagem etnocêntrica e classificatória de cenários culturais encontra-se no bojo do desenvolvimento dos estudos antropológicos (Dosse, 1992) e das abordagens culturalistas que, de certo modo, situam-se como marco de referência para a compreensão da escola como espaço constitutivo e constituinte de cultura (Silva, 1999). Nesse caso, a abordagem de cultura freqüentemente assumida para a discussão das instituições escolares é convergente com aquela que emergiu da evolução recente da antropologia e busca considerar a relação de unidade necessária entre ação e representação e, portanto, superar a mera descrição de práticas culturais diversas. (Da Matta, 1986; Velho e Castro, 1982). Esse tipo de enfoque conduz-nos, portanto, a uma perspectiva que considera a heterogeneidade sem, contudo, classificar sistemas simbólicos como qualitativamente superiores ou inferiores. Antes disso, busca-se descrever e explicar as circunstâncias sociais e históricas que

justificam a emergência de diferentes configurações que se encontram na base da compreensão das diferentes formas de ação-representação.

Partindo desse pressuposto, não há como considerar a constituição e elaboração dos saberes docentes a não ser pela inserção de tais saberes em um quadro compreensivo da cultura da escola, interligando, portanto, as questões da cultura, memória, saberes docentes e saber histórico escolar. Este trabalho propõe-se, portanto, como uma contribuição nesta direção investigativa e busca, de certo modo, estabelecer uma síntese compreensiva a respeito das relações entre saberes docentes, cultura escolar e conhecimento histórico, situando-se numa encruzilhada cuja tessitura teórica e temática abrange as áreas de Currículo, Formação de professores e Didática da História.

Neste cenário, três passos reflexivos tornaram-se fundamentais para compreender a trajetória de investigação. Em primeiro lugar, foi necessário entender o estatuto do saber escolar, buscando explicar as circunstâncias de variabilidade e de diferentes códigos de saber, o que envolve a compreensão da instituição do espaço escolar como espaço mediado pela cultura. Além disso, cabia definir melhor a natureza dessa arena social (Forquin, 1993) que se apresenta na escola e seus vínculos com o lugar, de modo a compreender de que modo variações culturais no espaço levam a diferentes perspectivas quanto à percepção do lugar e à ativação da memória (Tuan, 1983). Por último, tornou-se necessário tentar esclarecer como esses elementos se articulam – cultura/ escola/lugar – e como tal articulação pode situar-se como uma base explicativa para a emergência de diferentes configurações sobre as quais se organizam os saberes docentes e, de modo particular, o conhecimento histórico do professor.

No eixo compreensivo desta imbricada teia de temáticas, foram particularmente relevantes as contribuições teóricas a partir dos estudos elaborados por Forquin (1993 e 2001) para compreender a instituição escolar enquanto espaço constituinte e constituído de cultura.

As bases da reflexão de Forquin a respeito das relações entre escola e cultura encontram-se em Hanna Arendt (2001) e sua discussão a respeito da crise da educação, elaborada e divulgada nos anos 50 do século passado. Especialmente em seu capítulo a respeito da crise da Educação, Arendt discute os problemas relacionados ao esfacelamento da tradição na modernidade e os impactos desse problema sobre a escola e a educação. Neste contexto analítico a autora aponta que a criança, ao nascer, insere-se em uma realidade que lhe é estranha, porém pré-existente. Os pais humanos, diz Arendt, “não apenas trouxeram os filhos à vida mediante a concepção e o nascimento,

mas simultaneamente os introduziram em um mundo” (p.235). Neste contexto, a educação assume, portanto, uma função estratégica não só para a inserção desse novo ser humano no mundo, mas também para a continuidade desse mundo. A educação, portanto, implica em um processo de inserção do indivíduo na cultura e de perpetuação desta mesma cultura o que, diante da relação contínua com o novo, não se dá sem transformações, apesar de pressupor uma relação contínua com o passado que engendrou a cultura posta.

Sob esse ponto de partida, Forquin (1993) considera a cultura como o conteúdo substancial da educação não porque caiba à educação transmitir a cultura socialmente acumulada pela humanidade ou cenários diferenciados dessa cultura global, mas porque ela sempre transmitirá *algo* da cultura, “elementos entre os quais não há forçosamente homogeneidade, podem provir de fontes diversas, são de épocas diferentes, obedecem a princípios de produção e lógicas de desenvolvimento heterogêneos e não recorrem aos mesmos procedimentos de legitimação.” (p. 15) Nesse sentido, a variabilidade cultural ocorre exatamente por estar sujeita aos acasos de “relações de força simbólicas” que se diferenciam nos espaços, sociedades e grupos e, nesse caso, a educação sempre estará sujeita aos efeitos dessa variabilidade. Desse modo, o que se ensina sempre terá relações com fragmentos idealizados de aspectos culturais sujeitos a aprovação social e legitimação.

Neste contexto, Forquin aproxima-se das abordagens que entendem o caráter criativo inerente ao saber escolar (Chervel, 1990; Chevallard, 1991) visto que, ao selecionar elementos da cultura a serem transmitidos, tais elementos passam por processos que devem garantir sua transmissibilidade e assimilação pelas gerações mais jovens, ou, no caso, aquilo que Chevallard (1991) indicou como processo de transposição didática. Deste modo, a cultura escolar é vista como capaz de definir-se enquanto força formadora de hábitos que, ao demandar processos específicos de didatização, se (re) criam no interior do espaço escolar e orientam a ação pedagógica, as práticas escolares e a composição dos saberes. Portanto, o saber escolar traria em si uma especificidade e uma autonomia epistemológica face às matrizes disciplinares de referência. Nesse sentido, é possível encontrar, na obra de Forquin, uma distinção tênue, porém definida, entre cultura escolar e cultura da escola.

Uma investigação orientada em função da primeira acepção apontada –*cultura escolar* – pressupõe uma imersão nos processos de construção e reelaboração do conhecimento difundido e modificado no espaço escolar de modo a compreender as

práticas, as relações cotidianas, tradições curriculares, organização do espaço escolar e cultura material e demanda uma opção metodológica voltada para a observação etnográfica associada à análise documental. A segunda possibilidade de abordagem, por sua vez – *cultura da escola* - não tem a imersão na sala de aula como alternativa essencial de pesquisa e o enfoque, aqui assumido, não priorizará a constituição do saber histórico escolar em uma perspectiva integral, analisado em bases etnográficas, mas **uma** dimensão desse saber que nos remete à ação docente, buscando, nesse caso, identificar e compreender os elos possíveis entre a cultura do lugar e o conhecimento histórico docente, incluindo aspectos de sua ação pedagógica pensados a partir de seu discurso e sua inserção espacial e cultural. Isso significa dizer que meu foco de análise incide menos sobre a prática pedagógica direta em sala de aula e mais no estudo empírico dos conteúdos culturais que permeiam os processos de seleção de conteúdos e as rotinas escolares entendendo, como se organizam os discursos e saberes dos professores a respeito daquilo que ele seleciona para ensinar e, portanto, a investigação de seus “critérios” ou “estruturas” de plausibilidade. (Forquin,1993; Jedlowski, 2003). Ao focar as diferenças culturais inerentes às instituições selecionadas, a percepção dos elementos que se encontram por trás da variabilidade de tais critérios ou estruturas acabou por se projetar como tarefa primordial.

Segundo Paul Claval (1979), a vida social se organiza num determinado espaço e tempo e, nesse sentido, o espaço intervém na organização humana ao longo da História por sua extensão, pela condição de materialização das atividades fundamentais à existência, pela interposição de obstáculos às relações sociais e pela projeção de bases à atividade simbólica. Todos esses elementos vão sendo ressignificados em cada cultura e possuem grande variabilidade histórica. Partindo-se desse princípio compreensivo a respeito dos nexos entre homem e espaço, a relação identitária, experiencial que se estabelece entre indivíduos e espaço envolve a construção da idéia de *lugar* (Tuan, 1983). Tal como Benjamin o fizera em relação à arte antes dos avanços da modernidade urbana (1987), Tuan (1983) aponta que os lugares têm uma *aura* que faz com que os indivíduos, por meio da experiência e dos processos de rememoração, atribuam-lhes significado e valor. Nesse sentido, Tuan nos mostra que especialmente o espaço arquitetônico na cidade revela e instrui tendo em vista a fixação de signos que suplantam a escrita e atingem diretamente os níveis simbólicos. Na medida em que tais ícones espaciais se sedimentam no espaço e se perpetuam com o passar do tempo, seu efeito simbólico tende a se ampliar, ainda que com transformações. O fato é que os

espaços urbanos cujo apelo ao passado projetam-se na arquitetura da cidade tendem a exercer um efeito mais sólido sobre os processos de rememoração do que nas circunstâncias em que esse apelo inexistente, pois conforme Tuan, um edifício é um “mundo funcional tornado visível e tangível” (p.182) e que, disposto na memória da cidade, “segura o tempo”, materializa o passado como elemento significativo para a atribuição de sentidos ao lugar. Portanto, tal fato não pode ser desprezado, dada a sua profundidade em relação à matéria histórica, quando discutimos a questão da cultura da escola frente àquilo que organiza o conjunto de saberes dos agentes educativos.

A inserção da temática global dessa pesquisa no quadro de reflexões entre escola e cultura é relevante particularmente porque, se a escola valoriza e reproduz elementos memoráveis da cultura e se, nesse contexto, constitui uma memória escolar capaz de sustentar práticas e saberes socialmente constituídos, a memória coletiva, enquanto um atributo constituinte dos processos identitários, tem sido pouco explorada no contexto analítico a respeito das relações entre escola, cultura e saberes docentes e, nesse sentido, uma questão projetou-se para investigação e se agregou ao conjunto das preocupações apontadas neste trabalho: se há, conforme destacou Forquin, variabilidade dos critérios de validação dos conteúdos e, portanto, dos critérios de plausibilidade que justificam, nas diferentes unidades escolares, seleções diferenciadas daquilo que se ensina, podemos estabelecer algum tipo de associação lógica entre tal variação e diferentes cenários de memória? A presença em maior ou menor grau de artefatos de memória e espaços destinados à sua preservação voluntária interfere na forma pela qual os professores se referem ao passado e à História? Se interfere, como se dá a relação entre esse ambiente potencialmente sensibilizador do estudo da História e a instituição escolar?

Se memória é artefato de identidade, (Lowenthal, 1998; Bakhurst, 2000; Rosa,2000; Diehl, 2002) se dá sentido de coesão ao grupo e condiciona as relações de poder, (Connerton, 1999) se sustenta em quadros sociais que variam de acordo com a cultura e com a inserção grupal do indivíduo (Halbwachs, 1995; Sobral, 1998), a relação com a memória precisa ser melhor pensada em seu sentido estruturante e/ou componente da cultura escolar e da cultura da escola (Forquin, 1993; Berrio,2000) tendo em vista que tal relação tem sido pouco explorada tanto na literatura a respeito da cultura escolar quanto na historiografia e estudos relativos à memória que, em geral, não tomam a escola como foco de análise.

Tal aproximação torna-se necessária porque:

- ☑ O docente, visto individualmente, desenvolve seus saberes com a participação de uma memória individual que confere sentido às suas práticas e repertórios (Nóvoa, 1995);
- ☑ A escola constitui-se como um espaço, dentre outros, de difusão e organização de memórias públicas (Burke,2000). Eventualmente, tais elementos emergem com muito mais força fora da sala de aula do que dentro dela, dada a associação entre conhecimento/ sentimento, informação/disciplina; (Frago & Escolano, 1998)
- ☑ Os saberes da tradição pedagógica (Gauthier, 1998) articulam-se com a memória que, apropriada em diferentes cenários de poder, age como elemento estruturante do processo de invenção de tradições (Hobsbawn, 1984; Goodson, 2001)
- ☑ Por outro lado, se a cultura escolar projeta-se como palco sobre o qual constituem-se as bases de saber docente (Tardif, 2002), é lícito supor que diferentes cenários de relação com a memória projetam-se com diferentes repercussões na estruturação do conhecimento histórico dos professores. Portanto, diferentes cenários de relação com a memória resultam em diferenças na configuração da cultura escolar que merecem ser mais bem compreendidas e pesquisadas.

Considerando-se tal problemática uma hipótese geral projetou-se como norteadora da investigação empírica, realizada como o conjunto de professores de determinadas instituições escolares, localizadas em diferentes cidades mineiras: diferentes contextos de memória urbana associados à apropriação que as unidades escolares fazem dos aspectos da memória local interferem no desempenho das instituições e na configuração dos elementos constitutivos do conhecimento histórico do professor. Cabe, portanto, investigar mecanismos de ação e representação docentes que podem servir para explicar o engendramento de configurações particulares quanto ao saber histórico escolar. Por esta razão, tomou-se como foco de análise, para esta pesquisa, os discursos dos professores de unidades escolares situadas em cenários urbanos distintos, tendo em vista, a compreensão de diferentes configurações possíveis quanto à articulação entre representações sobre a memória e o passado e as formas de organização de elementos centrais constitutivos do saber histórico escolar, em uma aproximação daquilo que orientou a abordagem de Norbert Elias em suas buscas de

compreensão das relações entre indivíduo e sociedade, sujeitos e circunstâncias culturais (Elias, 1994,1995,2000). Para investigação empírica dos saberes docentes, a pesquisa baseou-se na utilização de entrevistas, diálogos livres, observação participante na escola, questionários semi-estruturados e questões selecionadas a partir de testes aplicados aos alunos cuja composição nos remete a cinco blocos centrais: o domínio de métodos e compreensão do procedimento histórico, com ênfase para a questão da verdade e da provisoriedade da explicação histórica a perspectiva quanto às fontes e sua problematização; a percepção de historicidade relativa a aspectos da vida cotidiana e a compreensão a respeito das relações entre mudanças e permanências; a compreensão das categorias centrais envolvidas na construção da temporalidade; operações elementares de datação e questões relativas à discussão da cidadania. No momento, este trabalho encontra-se em processo de finalização, com defesa prevista para dezembro de 2004.

Juiz de Fora, Junho de 2004.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARENDDT, Hanna. *Entre o passado e o futuro*. 5.ed. São Paulo, Perspectiva, 2001.
- BACHURST, David. Memoria, identidad y psicología. In: ROSA, Alberto et alii. *Memoria colectiva e identidad nacional*. Madrid, Biblioteca Nueva, 2000.
- BERRIO, Julio Ruiz (org.) *La cultura escolar de Europa- Tendencias históricas emergentes*. Barcelona, Biblioteca Nueva, 2000.
- BURKE, Peter. *As variedades da História cultural*. Rio de Janeiro, Civilização brasileira, 2000.
- CERTEAU, Michel de. *A cultura no plural*. Campinas, Papirus, 1995.
- CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, 2, 1990: 177- 229.
- CHEVALLARD, Yves. *La transposición didáctica- del saber sabio ao saber enseñado*. Buenos Aires, Aique, 1991.
- CLAVAL, Paul. *Espaço e poder*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1979.
- CONNERTON, Paul. *Como as sociedades recordam*. 2.ed. Oeiras, Celta, 1999.
- DIEHL, Astor. *Cultura historiográfica: memória, identidade e representação*. Bauru. Edusc, 2002

- DA MATTA, Roberto. *Explorações: ensaios de sociologia interpretativa*. Rio de Janeiro, Rocco, 198.
- DOSSE, François. *A História em migalhas*. São Paulo, Ensaio, 1992.
- ELIAS, Norbert. *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor. 1994.
- . *Mozart - Sociologia de um gênio*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor. 1995.
- . *Os estabelecidos e os outsiders*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor. 2000.
- FORQUIN, Jean Claude. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre, Artmed, 1993.
- . Evoluções recentes do debate sobre a escola, a cultura e as desigualdades na França. In: FRANCO, Creso. (org.) *Avaliação, ciclos e promoção na educação*. Porto Alegre, Artmed, 2001.
- FRAGO, Antonio Viñao e ESCOLANO, Agustín. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. Rio de Janeiro, DP&A, 1998.
- GAUTHIER, Clermond et alii. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí, UNIJUÍ, 1998.
- GIMENO SACRISTÁN, J. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio. *Profissão professor*. 2. ed. Porto Editora, 1995 (a).
- . Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu & MOREIRA, Antônio Flávio. *Territórios contestados*. Petrópolis, Vozes, 1995 (b).
- . *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre, Artmed, 2000.
- GOODSON, Ivor. *Currículo, teoria e História*. 4. ed. Petrópolis, Vozes, 2001.
- HALBAWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo, Vértice, 1990.
- HOBSBAWM, Eric & RANGER, Terence. *A invenção das tradições*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1984.
- JEDLOWSKI, Paolo. Memórias. Temas e problemas da sociologia da memória no século XX. Pró-Posições. V. 14, n.1 (40), jan/abr. 2003.
- LE GOFF, Jacques. *História e memória*. 3.ed. Campinas, Unicamp, 1994.
- LOWENTHAL, David. Como conhecemos o passado. Projeto História. São Paulo, (17) nov. 1998.
- MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Currículo, diferença cultural e diálogo. Educação & Sociedade, ano XXIII, nº 79, Ago. 2002.
- NORA, Pierre. Entre mémoire et Histoire. La problematique des lieux. In: ---. *Lieux de mémoire*. Paris, Gallimard, 1997.



- NÓVOA, Antônio. Os professores e as histórias de sua vida. In: --- *Vidas de professores*. 2.ed. Porto Editora, 1995.
- ROSA, Alberto. Representaciones Del pasado, cultura personal e identidad nacional. In: ROSA, Alberto et alii. *Memória colectiva e identidad nacional*. Madrid, Biblioteca Nueva, 2000.
- RÜSSEN, Jörn. *Razão Histórica- Teoria da História, fundamentos da ciência histórica*. Brasília, UNB, 2001.
- SOBRAL, José Manuel. Memória social e identidade. Experiências individuais, experiências coletivas. In: CARDIM, Pedro. *A História: entre a memória e invenção*. Lisboa, Europa-América, 1998.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes & Formação profissional*. Petrópolis, Vozes, 2002.
- TUAN, Yi-Fu. *Espaço e lugar: a perspectiva da experiência*. São Paulo, Difel, 1983.
- VELHO, Guilherme e CASTRO, E. B. V. O conceito de cultura e o estudo das sociedades complexas. Cadernos Feema. Rio de Janeiro: , v.1, 1982.

## A TAGARELICE DE MACEDO E O ENSINO DE HISTÓRIA DO BRASIL

Dislane Zerbinatti Moraes  
Faculdade de Educação – USP  
dzmoraes @ usp.br

“O ideal romântico-nacionalista de criar a expressão nova de um país novo encontra no romance a linguagem mais eficiente. Basta relancear em nossa literatura para sentir a importância deste, mais ainda como instrumento de interpretação social do que como realização artística de alto nível. Esta alto nível, poucas vezes atingido, aquela interpretação levada a efeito com vigor e eficiência equivalentes aos dos estudos históricos e sociais.”  
( Antonio Candido )<sup>1</sup>

Este trabalho está inserido no Projeto de Ensino e Pesquisa *O Brasil de papel e tinta na sala de aula: a crônica e o romance no ensino de história do Brasil* (FEUSP). Nesta comunicação empreende-se a leitura do romance *A Moreninha*, de Joaquim Manoel de Macedo, com o objetivo de construir uma metodologia de interpretação de texto literários no ensino de história do Brasil.

Os textos literários são citados com alguma frequência nos livros didáticos de história e circulam por todo o currículo do ensino fundamental e médio. Ora eles são usados como sugestão ou introdução dos mais variados assuntos, com o objetivo de atrair a atenção do aluno, ora são apropriados pelo discurso historiográfico como fontes documentais. Estamos pensando aqui no aproveitamento destes textos como elemento constitutivo do ensino de história, e não como ilustração de conceitos históricos desenvolvidos em outra parte. Quais as dimensões históricas de um texto literário? Que relações históricas estão presentes em textos que foram escritos seguindo princípios artísticos? De que forma podemos superar os anacronismos e a leitura superficial, quando trabalhamos com a ficção nas aulas de história? Essas e outras questões, muito complexas, nos motivam nesse estudo.

---

<sup>1</sup> CANDIDO, Antonio *Formação da literatura brasileira: momentos decisivos*. São Paulo: Martins, 1969, vol.2, p.112.

Os textos literários por terem sido escritos por pessoal capacitado – escritores de renome – são muito atraentes, seduzindo os leitores iniciantes - alunos da escola básica -, e respondem às expectativas dos professores, que sentem-se mais tranquilos e motivados com a adesão dos alunos às aulas. Não só a literatura preenche estas características, como outros tipos de documentação: cinema, fotografia, música, artes plásticas. O ingresso destas linguagens na sala de aula traz a questão da leitura adequada, porque eles são documentos históricos e não objetos neutros, que falariam objetivamente da realidade, como se fossem espelhos. Lembra-nos Antonio Candido:

“Ora, em boa literatura, apenas na aparência a prosa é natural ou equivalente da fala diária, entre ambos há um afastamento necessário, sempre que o escritor pretende algo mais do que divertir um público mediano.”<sup>2</sup>

Esta documentação precisa ser entendida como olhares sociais com determinações históricas específicas. São documentos relativos ao universo cultural do momento em que foram escritos. Muitas vezes, o mais importante é esclarecer o sentido conferido à obra pelo autor, que faz a mediação entre o real e a ficção, pois como se costuma dizer existem vários níveis de realidade presentes na literatura. Citando Nicolau Sevcenko, a propósito do estudo de Lima Barreto e Euclides da Cunha:

“O estudo da literatura conduzido no interior de uma pesquisa historiográfica, (...) preenche-se de significados muito peculiares. Se a literatura moderna é uma fronteira extrema do discurso e o proscênio dos desajustados, mais do que o testemunho da sociedade, ela deve trazer em si a redenção dos seus focos mais candentes de tensão e a mágoa dos aflitos. Deve traduzir no seu âmago mais um anseio de mudança do que os mecanismos de permanência. Sendo um produto de desejo, seu compromisso é maior com a fantasia do que com a realidade. Preocupa-se com aquilo que poderia ou deveria ser a ordem das coisas, mais do que com o seu estado real”.<sup>3</sup>

Assim, podemos dizer que os textos literários são objetos complexos, sobre os quais recaem determinações de vários níveis de profundidade, ligados à vida mental e à estrutura

---

<sup>2</sup> CANDIDO, Antonio. *Op. cit.*, p. 138.

<sup>3</sup> SEVCENKO, Nicolau. *Literatura como missão: tensões sociais e criação cultural na Primeira República*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003, p. 29.

sócio-econômica. Os textos produzem jogos de mediações, reconfiguram o real, montando por meio da ficção um mundo novo, de acordo com o sistema ideológico e literário em que o autor está inserido. Com relação ao real, que é a matéria de toda obra literária, estabelecerá uma homologia, tanto na forma de caricatura, ironia, comicidade, alegoria, enfim, metáforas de todo tipo, quanto na forma de estruturas narrativas, que carregam consigo concepções de mundo.<sup>4</sup>

Para uma boa compreensão dos textos literários devemos levar em conta três elementos indicados por Antonio Candido:

“um conjunto de produtores literários, mais ou menos conscientes de seu papel, um conjunto de receptores, formando os diferentes tipos de público, sem os quais a obra não vive e um mecanismo transmissor (de modo geral uma linguagem traduzida em estilos) que liga uns e outros”.<sup>5</sup>

Tomando este modelo como base de nossa interpretação, iniciaremos nosso estudo sobre *A Moreninha*, buscando reconstituir o sistema literário formado pelos escritores românticos, destacando seu projeto ideológico para a sociedade brasileira e identificando as marcas desse projeto no texto. A leitura de Macedo é estratégica no ensino de história do Brasil porque o autor viveu e atuou em uma sociedade que passava por transformações e estabilização de coordenadas de pensamento lançadas ao país com a vinda da família real e com o processo de independência do Brasil.<sup>6</sup> Os elementos biográficos, que formam o núcleo de sua formação como escritor, também são relevantes para o entendimento do processo de construção do pensamento da elite intelectualizada sobre o Brasil.

Joaquim Manuel de Macedo (1820-1882) escreveu *A Moreninha* quando tinha 23 anos de idade e estava se formando em Medicina. Daí para frente notabilizou-se como

---

<sup>4</sup> Sobre a questão da homologia entre forma literária e realidade histórica consultar ADORNO, Theodor W. “Lírica e Sociedade”. *Benjamin, Adorno, Horkheimer, Habermas*. São Paulo: Abril Cultural, 1980. ( Coleção *Os Pensadores* ). Há dois estudos clássicos de Antonio Candido que explicam esse tipo de análise literária. Trata-se dos estudos, *Dialética da Malandragem* ( sobre *Memórias de um sargento de milícias*, de Manuel Antonio de Almeida) e *De cortiço a cortiço* (análise de *O Cortiço*, de Aluísio Azevedo), encontrados no livro *O discurso e a cidade*. São Paulo: Duas Cidades, 1998.

<sup>5</sup> CANDIDO, Antonio. *op. cit.*, p. 23.

<sup>6</sup> As condições do meio intelectual mudaram com a vinda da Família Real, que se viu na obrigação de criar instituições culturais e artísticas. São implantados os cursos superiores, escolas técnicas, grande imprensa. As revistas literárias, como a *Niterói*, *Revista Brasiliense de Ciências, Letras e Artes*. 1836, *Minerva Brasiliense* (1853-1844) e *Guanabara* (1849-1855), dão continuidade à efervescência intelectual, formando a tendência romântica-nacionalista brasileira. A *Niterói* traz a epígrafe: “*Tudo pelo Brasil, e para o Brasil*” (CANDIDO,

romancista, dramaturgo, poeta e orador <sup>7</sup>. Ao mesmo tempo em que escrevia o romance, defendia sua tese de doutoramento, *Considerações sobre a Nostalgia*. Tanto no romance como na tese, percebe-se a tendência pelo estudo dos sentimentos e o interesse pelas questões de seu tempo. É interessante perseguir os conceitos médicos presentes na sua obra literária, que, em uma primeira leitura, poderia ser identificada, como de fato a consideraram alguns críticos, como sendo um mero romance folhetinesco sobre namoros e vida social da corte. É claro que *A Moreninha* retrata este ambiente da corte, mas ele é um romance romântico, que tem como objetivo fazer, como de resto toda a literatura romântica, uma interpretação da realidade brasileira e, simultaneamente, uma proposta de modernização do país, eliminando-se, no imaginário social, o seu passado colonial e dependente da cultura portuguesa. No Brasil, jornalistas, poetas, romancistas vão constituir-se em uma elite intelectual com participação direta na vida política do país. As circunstâncias de escassez de livros e de dificuldades de instrução elevavam a posição dos escritores, os quais assumiram funções de caráter público e seguiam o ideal ilustrado europeu, preocupando-se com as questões sociais.

O ideal de nacionalidade é o fermento que ensejou toda a obra romântica. A medicina, tanto quanto a literatura, neste período assumiram significado essencial. O campo da medicina trazia os princípios científicos para o país, e montava um corpo burocrático especializado para o Estado, que buscava se consolidar <sup>8</sup>. Estamos no início do Segundo

---

Antonio. *op. cit.*, (vol. 2), p. 13.

<sup>7</sup> Macedo fez carreira como professor de História e Geografia do Brasil no Colégio Pedro II, foi preceptor dos netos do Imperador, filhos da Princesa Isabel, e ocupou cargos políticos de médio porte. Membro do Partido Liberal, foi deputado provincial e deputado federal de 1864 a 1868 e de 1878 a 1881. Participou ativamente do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, ocupando os cargos de secretário (1852-1856) e orador efetivo (1857-1881). Fundou com Porto Alegre e Gonçalves Dias em 1849 a revista *Guanabara*. Como historiador escreveu muito pouco, destacando-se um ensaio sobre as implicações da invasão holandesa. Escreveu relatórios, orações necrológicas e biografias dos colegas do Instituto. (CANDIDO, Antonio. *Formação da Literatura Brasileira: momentos decisivos*. São Paulo: Martins, 1969, vol 2, p. 377) Dizia-se discípulo de Varnhagen, e, como esse, concentrou seus esforços e pesquisa na construção de uma imagem positiva da monarquia. Segundo José Honório Rodrigues, “Macedo foi sempre um liberal conservador, quer como historiador, quer como político”. (*apud*. SCHWARCZ, Lilia. “Os guardiões da nossa história oficial: os institutos históricos e geográficos brasileiros.” São Paulo: IDESP, 1989, p. 15)

<sup>8</sup> Jurandir Freire Costa, no livro *Ordem Médica e Norma Familiar*, Rio de Janeiro: Graal, 1983, discorre sobre o desenvolvimento das teorias higienistas, dentro campo da medicina, e suas conseqüências na organização da sociedade. Estabelece as relações entre fortalecimento do Estado Independente Brasileiro, o crescimento do poder médico e o fenômeno da urbanização. É importante ressaltar que uma das fontes para o seu trabalho foram as teses de doutoramento defendidas no século XIX na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro. Desse conjunto de mudanças surgem novas formas de educação escolar, novas concepções de criança, casamento, namoro, juventude, velhice, papéis sociais femininos e masculinos e sentimento amoroso. Para compor um quadro das transformações culturais advindas do liberalismo burguês, no plano internacional,

Reinado. *A Moreninha* foi publicada em 1844. Havia passado o período regencial, que trouxe ares democráticos para o país, mas a opção monárquica indicava um período conservador. Esses primeiros grupos letrados viviam em um momento de transição, eram uma “geração vacilante”, como nos diz Antonio Candido, tanto do ponto de vista político, quanto no plano literário.<sup>9</sup>

Para entendermos melhor essa geração, é necessário lembrar que o ideário romântico externo consistia nas seguintes proposições: fé nos avanços materiais da ciência; utopia de sociedade humanitária e igualitária; instalação de uma nova sociabilidade representada pela vida urbana burguesa e civilizada, com controle sobre si mesma; reconhecimento da história como elemento constitutivo do presente. Essa atenção à história leva os romances românticos a terem grande força realista, na medida em que se propõem a pesquisar a sociedade brasileira e traduzem, literariamente, as tensões sociais. Por outro lado, é forte o acento moralizador, pois idealizam a nação moderna. Macedo chegou a dizer que através de sua atividade como escritor queria “*educar com esmero*”.

Além disso, não podemos esquecer que ele obteve grande sucesso como escritor, pois sua obra tornou-se muito popular, abrindo caminho para outros escritores, ajudando na formação de público e na institucionalização da profissão. O empenho educativo da obra literária de Macedo talvez possa ser associado, também, à sua atividade profissional, como professor de História e Geografia do Brasil, secretário e membro do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro. Escreveu livros didáticos nas áreas de história e geografia e provavelmente foi o autor mais lido do século XIX. Seu livro, *Lições de História do Brasil*, de 1860, foi editado 11 vezes, publicando-se em média seis mil exemplares em cada uma das edições.<sup>10</sup>

O romance, por sua vez, era compreendido como elemento de educação informal da sociedade. Veja-se o comentário de um crítico da época sobre o romance *Vicentina*, de 1853:

---

temos o livro organizado por Michelle Perrot. *História da Vida Privada. Da Revolução Francesa à Primeira Guerra Mundial*. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

<sup>9</sup> Esta geração criou a vida literária no Brasil e tem enorme importância na nossa vida mental. Segundo Antonio Candido, o grupo oscilava entre duas estéticas, o neoclassicismo e o romantismo e entre duas atitudes políticas, “*certo liberalismo de origem regencial e o respeitoso acatamento ao Monarca*”. CANDIDO, Antonio. *Op. cit.*, p. 47.

<sup>10</sup> BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar*. (tese de doutorado). São Paulo: FFLCH-USP, Depto. de História, 1993, pp. 205-206.

“O romance é d’origem moderna, veio substituir as novelas e as histórias que tanto deleitavam a nossos pais. É uma leitura agradável e diríamos quase um alimento de fácil digestão proporcionando a estômagos fracos. Por seu intermédio pode-se moralizar e instruir o povo fazendo-lhe chegar o conhecimento de algumas verdades metafísicas, que aliás escapariam à sua compreensão. Se o teatro foi justamente chamado a escola dos costumes, o romance é a moral em ação(...)”<sup>11</sup>

Criar uma sociedade nova, com valores do individualismo burguês levaram Macedo a produzir obra copiosa, 20 romances tratando de perfis femininos e histórias de ascensão social por meio de casamentos, 14 peças de teatro e obra variada de cunho documental como *Memórias da Rua do Ouvidor* (1878). Suas obras mais prestigiadas pela crítica literária e pelos historiadores são, além de *A Moreninha*; *O Moço Loiro* (1845), personagem com uma bondade incrível; *Os Dois Amores* (1848), análise da “*fisiologia do coração do pobre*” e das contradições nas relações entre ricos e pobres; *Rosa* (1849), romance que revela a natureza histórica das complicações amorosas; *As Vítimas Algozes* (1869), em que examina os efeitos morais da escravidão. O publicação do primeiro romance de Macedo coincide com o desenvolvimento da imprensa de grande porte e com a tradução de literatura folhetinesca francesa (George Sand, Chateaubriand, Balzac, Dumas, Eugène Sue). Esses fatores concorrem para que a ampliação do público leitor e aprimoramento do gosto pelo gênero romanesco.<sup>12</sup>

*A Moreninha* é uma história contada por um narrador onisciente externo aos acontecimentos. O livro está dividido em 24 capítulos curtos, com episódios completos, que poderiam ser lidos diariamente nos jornais. O narrador vai distribuindo no texto pistas para o desvendamento da trama. Trata-se da história de amor de Augusto e Carolina, a Moreninha. O tempo da narrativa é curto, os episódios acontecem durante um mês, entre os dias 20 de julho e 20 de agosto. O narrador é minucioso na indicação do tempo, mostrando a evolução dos sentimentos e as transformações pelas quais os personagens passam. Quatro rapazes, Fabrício, Leopoldo, Filipe e Augusto, estudantes de medicina, vão passar o

---

<sup>11</sup> PINHEIRO, J.C. “Vicentina, Romance do sr. Dr. Joaquim Manuel de Macedo, Guanabara, III. *Apud*. CANDIDO, Antonio. *Op. cit.* p. 119.

<sup>12</sup> Os jornais de 1844 traziam anúncios publicitários dos livros de Macedo, *A Moreninha* e do Eugène Sue, *Les mystères de Paris*, já com tradução para o português. No mesmo ano, o livro de Eugène Sue começa a ser

domingo de Sant’Ana na casa da avó de um deles, Filipe. Lá os jovens namoram as primas de Filipe e Augusto conhece Carolina, jovem de 15 anos “*travessa como beija-flor, inocente como uma boneca, faceira como o pavão, e curiosa, como ...uma mulher*” (p. 81)<sup>13</sup>. Augusto defendia a tese de que deveria se amar todas as mulheres, entregar-se ao amor apaixonadamente. A entrega deveria ser total, mas os amores seriam passageiros e, por ele ser um “*amador*” de todas as moças, ele não se fixaria em uma em particular. Daí a fama de Augusto de ser volúvel. O rapaz aposta com os amigos que, se ele se apaixonasse por uma moça durante o período de um mês, ele teria que escrever um romance.

Depois de várias peripécias, cenas cômicas e lances de desencontro, Augusto se apaixona, perdidamente, pela Moreninha. Mas ele vive um dilema. Quando criança havia vivido um episódio marcante de encontro e promessa de amor eterno a uma menina, que perdeu de vista. O episódio é importante para a compreensão dos aspectos históricos presentes no texto porque é uma manifestação do humanitarismo, um dos valores da utopia romântica, e por isso será aqui narrado. Augusto com 13 anos e a menina, com 8 anos, haviam socorrido um ancião doente e dado algum dinheiro para a família. O ancião, delirando, faz um ritual de casamento entre as crianças, abençoando-as e dizendo que “*a virtude se deve juntar, assim como o vício se procura, (...)São dois anjos que se unem(...)*” (p. 112). Os símbolos do casamento são dois objetos pessoais, trocados entre as crianças: um camafeu e uma esmeralda. Ao final do romance, desvenda-se o segredo: Augusto, na verdade, havia encontrado a menina que lhe dera a esmeralda, a Moreninha, e os jovens se tornam noivos, com a aprovação da família. A história é muito simples, mas o enredo é muito complicado. Cada capítulo, através de um “*realismo miúdo*”, vai examinando elementos essenciais, estruturais, da sociedade brasileira do século XIX.

A escolha do tema do amor não se explica pelo fato de o romance ser dirigido ao público feminino, nem porque o sexo seja motivo literário caro aos romancistas franceses. Na verdade, essas complicações sentimentais traduzem na sua forma uma “*infra-estrutura*” de divisão da propriedade, que é fundamentada na posição da mulher. Os temas ligados ao namoro, a coqueteria, a arte da sedução, revelam “*mecanismos essenciais da moral*

---

publicado em forma de folhetim, no rodapé do *Jornal do Comércio*. (MEYER, Marlise. *Folhetim: uma história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996, pp. 281-283)

<sup>13</sup> MACEDO, Joaquim Manoel. *A Moreninha*. São Paulo: Martins, s/d. Todas as passagens de texto citadas foram retiradas desta edição.



*burguesa, apoiada na necessidade de adquirir, guardar e ampliar propriedade.*” As mulheres agem segundo estas convenções porque “*percebem que, sendo o casamento a sua carreira, o amor é a técnica de obtê-lo do melhor modo*”<sup>14</sup>

Nessa época, na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, desenvolvia-se os princípios da higiene, os quais levaram os médicos a proporem novos critérios para as relações matrimoniais. O casamento entre mulheres jovens e homens velhos passou a ser desaconselhado. A idade ideal do casamento, para os médicos, era a de 24 a 25 anos para os homens, e a de 18 a 20 anos para a mulher. Estabelecia-se também critérios físicos e morais aos noivos. Tanto os homens quanto as mulheres deveriam ser saudáveis, esbeltos e de bom caráter. As mulheres vaidosas e de aparência frágil poderiam transtornar a vida matrimonial. Seria necessário educar a mulher para que ela pudesse cumprir os papéis de esposa e mãe. Eram repudiados o celibato e o homossexualismo. Podemos ler em uma das teses médicas defendidas na época a seguinte crítica ao matrimônio tradicional:

“(…) muitos e muitos casamentos se fazem, que anunciam um viver ligeiro para os desposados, e no entanto ao cabo de um ou dois anos, de alguns meses e até de dias os esposos já não se amam, vivem em guerra aberta, e com enfado um suporta a presença do outro. (...) [Estas situações] provêm de não haver reserva e prudência na escolha das pessoas com quem temos de nos ligar em matrimônio; provêm de antepormos as más qualidades às boas, só porque aquelas muitas vezes vêm ataviadas de riquezas; de fazermos de casamento um mercado. Quantos pais não coagem suas filhas a unir-se com um estúpido só porque este é abastado? Quantos homens não procuram no casamento senão riquezas? De casamentos contraídos debaixo de maus auspícios (...) nascem filhos que têm sempre ante seus olhos o péssimo proceder de seu pai, de sua mãe ou de ambos, simultaneamente mal-educados, recalcitrantes a seus ascendentes, destituídos de ternura fraternal, sem a menor noção das virtudes domésticas, base das virtudes sociais.”<sup>15</sup>

O culto à mocidade está presente também no ideário romântico brasileiro, que atribuía à juventude a responsabilidade da construção da pátria, a renovação moral, e a formação de uma nova tendência literária. Evaristo da Veiga, jornalista e político, representante do movimento pré-romântico, dizia:

---

<sup>14</sup> CANDIDO, Antono. “O honrado e facundo Joaquim Manuel de Macedo. In. \_\_\_\_\_. *Formação da Literatura Brasileira. op. cit.*, (vol.2), p. 139.

<sup>15</sup> GOMES, Antonio Francisco. p. 2. *Influência da educação física do homem*. Tese. Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, 1852. (apud. COSTA, Jurandir Freire, *op. cit.*, 219-220).

“Idéias elevadas, filhas da Filosofia do Século, triunfam nessa idade, que a moral dos interesses não corrompeu ainda; e os seus corações livres de seduções, que os esperam, só anelam o bem da Pátria, os cabedais da instrução, o aperfeiçoamento intelectual. O Brasil tem posto na sua Mocidade as suas mais caras esperanças.”<sup>16</sup>

Macedo figura, no romance, as relações familiares e sociais, descrevendo os papéis femininos e masculinos, e propondo mudanças muito semelhantes àquelas defendidas pelo pensamento médico. O conjunto dos personagens se dividem em dois pólos: o grupo obediente aos comportamentos convencionais, herdados da estrutura colonial paternalista e os dois personagens românticos, Augusto e a Moreninha, ainda pouco definidos, mas já apresentando sinais de atitudes mais individualistas, com maior sensibilidade pela sua vida interior. Há dois personagens mediadores,- Filipe, irmão da Moreninha e D. Ana, sua avó -, os quais promovem a aproximação dos dois e acomodam as tensões entre a pequena elite local e os modos extravagantes, para a época, do par romântico. As moças são descritas como sendo fúteis, maliciosas, sonsas, fingidas, tendo uma “*conversa sofrível e sentimental*” (p. 77), utilizando-se de estratégias padronizadas para conquistar um marido. Os rapazes são quase cafajestes, interesseiros e irresponsáveis. As cores são caricatas, para realçar a novidade dos sentimentos românticos.

O romance está estruturado sobre um conjunto de oposições, que se repetem no enredo, na caracterização do personagem, na escolha de peripécias. Por exemplo, no enredo são citadas duas cantigas. Uma delas explica a forma tradicional de conquistar maridos e a outra faz o elogio do amor romântico:

I - “Menina bonita/ Que almeja casar, / Não caia em amar / A homem algum; /Nem seja notável/ Por sua esquivança, / Não tire a esperança / De amante nenhum.

II - Mereçam-lhe todos / Olhares ardentes, / Bem pode soltar; / Não negue a nenhum / Protestos d’amor, / A qualquer que for / O pode jurar.

III - Os velhos não devem / Formar exceção / Porquanto ele são / Um grande partido; / Que me falta de moço / Que fortuna faça, - Nunca foi desgraça / Um velho marido. (pp. 130-131).

---

<sup>16</sup> VEIGA, Evaristo. *Aurora Fluminense*. N. 147, p. 607 ( *apud*. CANDIDO, Antonio. *op. cit.*, (vol 1), p. 266.)

Enquanto as moças entoam essa cantiga, a Moreninha canta uma antiga balada inspirada em um mito indígena: “*I – Eu tenho quinze anos / E sou morena e linda! Mas amo e não me amam. / E tenho amor ainda: / E por tão triste amar, / Aqui venho chorar*”. (p. 145)

A função educativa do romance ocorre pelo artifício de valorização do tipo feminino representado pela Moreninha e desvalorização dos comportamentos das outras personagens femininas. Observe a descrição da vestimenta e entrada da Moreninha no sarau:

“Entre todas essas elegantes e agradáveis moças, que com aturado empenho se esforçam por ver qual delas vence em graça, encantos e donaires, certo sobrepuja a travessa Moreninha, princesa daquela festa. Hábil menina é ela! Nunca seu amor próprio presidiu com tanto estudo seu toucador e, contudo, dir-se-ia que o gênio da simplicidade a penteava e vestira. Enquanto as outras moças haviam esgotado a paciência de seus cabeleireiros, posto em tributo toda a habilidade das modistas da rua do Ouvidor e coberto seus colos com as mais ricas e preciosas jóias, D. Carolina dividiu seus cabelos em duas tranças, que deixou cair pelas costas; não quis ornar o pescoço com seu adereço de brilhantes, nem com seu lindo colar de esmeraldas; vestiu um finíssimo, mas simples vestido de garça, que até pecava contra a moda reinante, por não ser sobejamente comprido. E vindo assim aparecer na sala, arrebatou todas as vistas e atenções.” (p. 212-213)

Está se formando um novo perfil de mulher, sensível e independente, mas plenamente adequado o modelo da domesticidade feminina. A Moreninha é pura, mesmo sendo hábil, à sua maneira, na conquista dos homens. Logo no início do romance os dois jovens de avaliam, buscam identificar as qualidades e defeitos de caráter. Admiram-se mutuamente pelas dotes de solidariedade e de inteligência. Ela conquista Augusto pela vivacidade, perspicácia, originalidade e bondade; não pela beleza física. No entanto, há passagens em que o narrador mostra os seus dotes físicos e o seu treinamento para ser uma boa esposa e mãe. Por exemplo, quando ela se mostra uma exímia artesã nos trabalhos manuais e quando demonstra preocupação com a sua mãe de leite, que havia estado doente. O episódio é cômico, porque, na verdade, Paula, agregada na casa, havia tomado uma bebedeira. Mas a Moreninha não percebe o incidente e demonstra muito afeto pela senhora. É nesse ponto do enredo que Augusto percebe-se apaixonado por ela.

Augusto é atento aos seus próprios estados de alma e a história vai narrando e comentando a instabilidade psicológica do personagem. No final da história, Augusto é

impedido pelo pai de ir ver sua amada. Cai no estado de alma melancólico, motivo literário romântico. O narrador nos conta:

“Já era tarde. Augusto amava deveras, e pela primeira vez em sua vida; e o amor, mais forte que seu espírito, exercia nele um poder absoluto e invencível. Ora, não há idéias mais livres que as do preso; e, pois o nosso encarcerado estudante soltou as velas da barquinha de sua alma, que voou, atrevida, por esse mar imenso da imaginação; então começou a criar mil sublimes quadros e em todos eles aparecia a encantadora Moreninha, toda cheia de encantos e graças.” (p. 283)

Trata-se de um novo tipo de namoro e de casamento, em que as razões sentimentais e amorosas prevalecem em relação aos interesses econômicos familiares. O romance não tece uma quadro de conflito aberto entre o indivíduo e a sociedade, mas sugere uma mudança de comportamento. Os dois jovens buscam um amor mais sensível, autêntico, mas a família está por traz controlando o processo do namoro e os jovens pertencem ao mesmo grupo social. Assim, não há grandes obstáculos para o casamento dos dois. Portanto, Macedo não fere a estrutura social da burguesia carioca. Segundo Antonio Candido, os romances de Macedo apresentam dois eixos narrativos: o eixo do real, em que a história começa e termina sob o signo da normalidade e o eixo ficcional, formando o recheio do enredo, em que os personagens passam por situações de desequilíbrio.

Macedo era tido como o “*escritor das famílias*”. Podemos dizer que ele foi conservador em literatura, em política e em historiografia. No entanto, as agitações parlamentares do final da regência e início do segundo reinado, o processo de urbanização, - que influencia a sensibilidade das pessoas, ao multiplicar as possibilidades de escolha individual e torna mais complexa a vida mental e social -, todas essas realidades históricas fazem com que Macedo amplie sua visão sobre o meio em que vivia. Embora sua obra seja bem comportada, ela tem rasgos de compreensão das mudanças e contradições sociais. São de Antonio Candido essas considerações:

“A experiência das agitações regenciais, toda a maré de inquietudes social e de esperança democrática, rompida pela coligação cada vez mais sólida dos homens da ordem e do dinheiro, e dissolvida no paternalismo escravocrata

do segundo reinado, deve ter vincado a sensibilidade de Macedo, para sua vista ficasse, por um momento tão clara e penetrante”.<sup>17</sup>

Como podemos aproveitar estes momentos vivos de representação literária da realidade histórica do início do segundo reinado? Lendo o texto com olhos de historiador, encontramos passagens que revelam tensões entre os grupos sociais. Normalmente são passagens escritas com a linguagem da ironia, da sátira e da paródia, recursos literários que permitem o confronto entre vozes sociais e visões de mundo. O texto traz em seu bojo o diálogo social, referido como discurso citado; muitas vezes, sem que o autor faça a avaliação pessoal, transformando-o.<sup>18</sup> Apenas, está apresentando o universo mental para que seja avaliado por seus leitores. Nesses momentos a realidade viva transparece na linguagem e serve aos propósitos de reconstrução histórica.

Selecionamos alguns trechos que testemunham particularidades históricas:

1. Primeiramente destacaremos a estratégia de discurso que se refere à formação do público-leitor. Na história Augusto irá escrever um romance. Com esse recurso o autor está promovendo o gênero no momento mesmo em que este está sendo ensaiado no país. Como se sabe, Macedo é considerado o iniciador do romance romântico no Brasil. Aproveita o romance para fazer a propaganda, a divulgação e o convencimento dos leitores. Em vários momentos o narrador comenta a forma como a história está sendo contada, instruindo a leitura do receptor. Por exemplo:

“E fizemos muito bem em concluir depressa, porque Filipe acaba de receber Augusto com todas as demonstrações de sincero prazer e o faz entrar imediatamente (...)” (p. 56)

“Um autor pode entrar em toda parte e, pois...Não, não, alto lá! No gabinete das moças...não senhor, no dos rapazes, ainda bem. A porta está aberta.” (p. 200)

“A cena se estava tornando patética” (p. 300)

---

<sup>17</sup> CANDIDO, Antonio. “O honrado e facundo Joaquim Manuel de Macedo. In. \_\_\_\_\_. *Formação da Literatura Brasileira. op. cit.*, (vol. 2), p. 144.

<sup>18</sup> Sobre as questões do plurilingüismo, dialogismo, discurso de *outrem*, paródia e sátira estou usando os livros de Mikhail Bakhtin *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. São Paulo: Unesp, Hucitec, 1993 e *Problemas da poética de Dostoiévski*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

2. O autor mimetiza a fala coloquial, incorporando no romance discursos de grupos sociais. É difícil escolher um exemplo da citação de falas coloquiais, pois todo o texto foi construído por meio de diálogos, como se fosse uma peça de teatro. Exemplo:

“Mas as moças falam já há cinco minutos; façamos por colher algumas belezas, o que é, na verdade, um pouco difícil, pois, segundo o antigo costume, falam todas quatro ao mesmo tempo. Todavia, alguma coisa se aproveitará.

- Que calor!...exclamou d. Gabriela, afetando no abanar de seu leque todo o donaire de uma espanhola; oh! Não parece que estamos no mês de julho; mas, por minha vida, vale bem o incômodo que sofremos, o regalo que têm tido nossos olhos.

- Bravo, d. Gabriela!...então seus olhos...

- Têm visto muita coisa. Olhe, que não é por falar mas, por exemplo, há objeto mais interessante do que d. Luisa mostrar-se gorda, esbelta, bem feita?

- É verdade! É verdade! – bradavam as três.

- E nós que a conhecemos! – disse d. Clementina. Fora é o que se vê e em casa, tão escorridinha!...Ora, nem se sabe onde lhe fica a cintura.

- É um saco!

- E como é feia!...

- É horrenda!

- É um bicho!

- E não vimos a filha do capitão com sua dentadura postiça?...Agora não faz senão rir!...

- Coitadinha! Aperta tanto os olhos!

- Se ela pudesse arranjar também um postiço para o queixo!

- Ora d. Clementina, não me obrigue a rir!...

- D. Joanhinha, você reparou no vestido de chalim de d. Carlota?...Quanto a mim, está absolutamente fora de moda.

- Ainda que estivesse na moda, não há nada que nela assente bem.

- Ora...é um pau vestido!...tem uma testa maior que a rampa do largo do Paço!...

- Um nariz com tal cavalete, que parece o morro do Corcovado!...

- E a boca?...ah! ah! ah!

- Parece que anda sempre pedindo boquinhas.

- E que língua que ela tem!

- É uma víbora!

- Eu não sei porque as outras não hão de ser como nós que não dizemos mal de nenhuma delas. (pp. 171-172).

3. Macedo, por meio de uma conversa entre os rapazes sobre temperamentos de mulheres, apresenta as diferenças entre a vida urbana e a vida rural:

“Estudemos as duas vidas. A moça da corte escreve e vive comovida sempre por sensações novas e brilhantes, por objetos que se multiplicam e se renovam a todo momento, por prazeres e distrações que se precipitam; ainda contra a vontade, tudo a obriga a ser volúvel: se chega à janela um instante só, que variedade de sensações! (...) ela se faz por força e por costume tão inconstante como a sociedade em que vive, tão mudável como a moda dos vestidos. Queres agora ver na solidão de seus campos, talvez menos alegres, porém certamente, mais livres; sua alma é todos os dias tocada dos mesmos objetos: ao romper d’alva, é sempre e só aurora que bruxoleia no horizonte; durante o dia, são sempre os mesmos prados, os mesmos bosques, e árvores (...) Assim, ela se acostuma a ver e amar um único objeto; seu espírito, quando concebe uma idéia, não a deixa mais (...) quando chega a amar, é para nunca mais esquecer, é para viver e morrer por aquele que ama.” (p. 244-245) (grifos nossos)

4. O universo mental da medicina, invadindo a interpretação dos sentimentos e regulando o comportamento social. Marcas refratadas do lugar social do autor:

“- Que interessante terceto! Exclamou Augusto com tom teatral; que coleção de belos tipos! ... uma jovem de dezessete anos, pálida ...romântica e, portanto, sublime; uma outra, loura...de olhos azuis...faces cor-de-rosa...e...não sei que mais; enfim clássica e por isso bela. Por último uma terceira de quinze anos...moreninha, que, ou seja romântica ou clássica, prosaica ou poética, ingênua ou misteriosa, há de, por força, ser interessante, travessa e engraçada.” (pp. 32-33)

“Ora, esses derramamentos d’alma bastante me assustaram, porque eu me lembro que em patologia se trata mui seriamente dos derramamentos.” (p. 43)

5. O avanço da medicina experimental, científica, procurando se impor ao saber popular sobre as doenças. O debate entre a medicina tradicional das sangrias e dos humores, a alopatia e homeopatia é citado de maneira cômica:

“- Sangue! Sempre sangue! Eis a medicina romântica dos insignificantes Broussais! Mas eu detesto tanto a medicina sanguinária, como a estercorária, herbária, sudorária e todas as que acabam em ária. Desde Hipócrates, que foi o maior charlatão de seu tempo, até os nossos dias, tem triunfado a ignorância, mas já, enfim, brilhou o sol da sabedoria...Hahnemann...ah!

quebrai vossas lancetas, senhores! Para curar o mundo inteiro basta-vos uma botica homeopática com o Amazonas ao pé!(...)”. (p. 187)

6. Os costumes regrados de uma sociedade baseada nas aparências são descritos na cena do sarau.

“Um sarau é o bocado mais delicioso que temos, de telhados baixos. Em um sarau todo o mundo tem que fazer. O diplomata ajusta, com um copo de champanha na mão, os mais intrincados negócios, todos murmuram e não há quem deixe de ser murmurado. O velho lembra-se dos minuentes e das cantigas do seu tempo, e o moço goza todos os regalos da sua época; as moças são no sarau como as estrelas no céu; estão no seu elemento (...)Ali vê-se um ataviado “dandy” que dirige mil finezas a uma senhora idosa, tendo os olhos pregados na sinhá, que senta-se ao lado. Finalmente, no sarau não é essencial ter cabeça nem boca, porque, para alguns é regras, durante ele, pensar pelos pés e falar pelos olhos.” (p. 211-212).

7. A emergente valorização dos jovens como figuras chaves da família e o começo do desqualificação dos velhos, que deixam de ser os transmissores privilegiados da cultura, são assuntos aludidos no texto:

“Os rapazes estavam nos seus gerais; a princípio, como é seu velho costume, haviam festejado, cumprimentado e aplaudido as senhoras idosas que se achavam na sala, principalmente aquelas que tinham trazido consigo moças; mas passada meia hora, adeus etiquetas e cerimônias!... Estabeleceu-se um cordão sanitário entre a velhice e a mocidade;(...” (p. 192) (grifos nossos).

8. A cena do casamento simbólico entre as crianças, em que aparecem elementos rituais do casamento católico e, simultaneamente, a intromissão de objetos pessoais, profanos. Episódio que pode ser assinalado como documento do progressiva laicização da sociedade, fortalecimento da regulação social sob princípios liberais, sem que fossem abandonados os valores católicos. É documento muito rico para perceber-se o movimento social como confluência de visões de mundo, denso de passado e presente.

“- Quando as ordens do ancião foram completamente executadas, ele tomou os dois breves e, dando-me o de cor branca, disse-me:



- Tomai este breve, cuja cor exprime a candura da alma daquela menina. Ele contém o vosso camafeu; se tendes bastante força para ser constante e amar para sempre aquele belo anjo, daí-lho, a fim de que ela o guarde com desvelo.

Eu mal compreendi o que o velho queria ainda: maquinalmente entreguei o breve à linda menina, que o prende no cordão de ouro que trazia ao pescoço.

Chegou a vez dela. O homem deu-lhe o outro breve, dizendo:

- Tomai este breve, cuja cor exprime as esperanças do coração daquele menino. Ele contém a vossa esmeralda; se tendes bastante força para ser constante e amar para sempre aquele bom anjo, daí-lho, a fim de que ele o guarde com desvelo.” (p. 114)

9. Encontramos no romance várias informações sobre a educação feminina do período. A Moreninha ensaia sua vida adulta através das bonecas que cultivava em seu quarto, e faz questão de mostrar essa preparação ao namorado. O capítulo chama-se “*Segundo Domingo: brincando com bonecas*”:

“- Já tem cuidados? ...

- Quem é que deles carece?...O pai de família tem os filhos, o senhor os seus livros e eu, que sou criança, tenho minhas bonecas. Quer vê-las?

- Com o maior prazer.

Um momento depois a sala estava invadida por uma enorme quantidade de bonecas, cada uma das quais tinha seus parentes, seus vestidos, jóias e um número extraordinário de bugiarias, como qualquer moça da moda as tem em toucador. (...)

Com efeito, Augusto já sabe de cor e salteado todos os nomes dos membros daquela muito numerosa família; conhece os diversos graus de parentesco que existem entre eles, acalenta as bonecas pequenas, despe umas e veste outras, batiza, casa, em uma palavra, dobra-se aos prazeres de sua bela mestra, como uma varinha ao vento.” (pp. 275-276)

Brincar com bonecas, do ponto de vista da história da vida privada no século XIX, significou para as mulheres a possibilidade de reflexão interior, de identificação de seus estados de alma. A brincadeira passa a ter uma função psicológica, ao favorecer o monólogo interior, as confidências, o reconhecimento de si mesmo e a descoberta da identidade social. Participa, associada a outros elementos da vida privada, como a fotografia, o espelho, a escrivadinha, o diário, a

leitura, da construção da intimidade burguesa e da literatura romântica. No início do século XIX, as bonecas ainda não tem aspecto de meninas, representam mulheres em miniatura, com todos os adereços da moda, o que permite uma identificação maior entre a brincadeira e a situação social das moças. A partir da segunda metade do século XIX, começam a ser fabricadas bonecas com aparência de meninas e, ao final do século, já temos as bonecas representando recém-nascidos, os bebês. Neste estágio a relação de mãe e filha se impõe nas brincadeiras. As bonecas deixam de proporcionar a reflexão psicológica e tornam-se um instrumento de aprendizado.<sup>19</sup>

10. Macedo, na maioria de suas romances, fugiu do submundo carioca e das circunstâncias sociais relacionadas à escravidão. No entanto, dedicou uma obra inteira, *As Vítimas Algozes*, sobre a pobreza dos bairros periféricos do Rio de Janeiro. Em *A Moreninha* encontramos poucas referências a vida dos escravos, mas existe uma passagem que considero muito significativa, porque traz a visão da classe dos proprietários em relação aos escravos. Talvez essa passagem tenha sugerido aos autores da segunda e terceira geração romântica e à Machado de Assis, um ponto de vista inédito e muito fecundo. Rafael é o escravo de quarto de Augusto, cuida de suas roupas, comida e outras afazeres, como levar mensagens e fazer compras. Quando Augusto está aborrecido, aplica castigos no escravo e isto tem o mesmo valor do que outras ações do personagem. Isto é, o texto não faz censura direta ao fato, faz um leve julgamento, mas não assume uma posição humanitária, porque a escrita está orientado para refletir sobre os sentimentos amorosos de Augusto e não para a condição social do escravo. Atente-se para o artifício do discurso indireto livre, que faz fluir, na descrição, a voz do personagem Augusto. Com isso, características da mentalidade escravocrata transparecem com certa nitidez.

“O nosso Augusto, por exemplo, está agora bronco para as lições e impertinente com tudo. Rafael é quem paga o pato; se o inocente moleque lhe apronta o chá muito cedo, apanha meia dúzia de bolos, por que quer ir

---

<sup>19</sup> CORBIN, Alain. “O segredo indivíduo”. In. PERROT, Michelle (org.). *História da Vida Privada. Da Revolução Francesa à Primeira Guerra Mundial*. São Paulo: Companhia das Letras, 1991, p. 480-481.

vadiar pelas ruas; se no dia seguinte se demora só dez minutos, leva dois pescoções, para andar mais ligeiro. Não há, enfim, cousa alguma que possa contentar o sr. Augusto; está aborrecido da medicina, tem feito duas gazetas nas aulas; de ministerial, que era, passou a oposição; não quer ser assinante de periódicos, não há para seus olhos lugar nenhum bonito no mundo; aborrece a corte, detesta a roça e só gosta de ilhas.” (253-254) (grifos nossos).

Enfim, o jeito conversador de Macedo, sua “*tagarelice*”<sup>20</sup>, sua maneira “*desimpedida*”<sup>21</sup> de falar sobre o meio social “*acanhado*” que vivia, ensejou uma obra prolixa e irregular, que, em seus melhores momentos, revelou uma “*acuidade para os pequenos casos que definem melhor a natureza das ações*”. Essas qualidades são identificadas por Antonio Candido e foram por mim utilizadas para entrar no universo mental da obra romanesca do autor. A leitura de textos de análise e de história literária parece-me essencial para a compreensão dessa documentação.

A interpretação do texto literário na disciplina de história depende de muitos fios de informações e de muitas técnicas de interpretação, porque, como já dissemos, os textos não são reflexos objetivos de determinações históricas estanques. A escrita literária é ágil e depende de leitores muito bem informados. Nas aulas de história, a literatura tem o poder de materializar o perspectivismo e o relativismo dos conceitos e comportamentos humanos. É ferramenta essencial de compreensão da realidade histórica, porque traz informações de pontos de vistas singulares, de grupos intelectualizados, que têm, pela natureza de sua arte, compromisso com a interpretação de aspectos sociais e individuais. É um universo desafiador tanto para alunos como para professores, provoca o intelecto, ativa a sensibilidade.

---

<sup>20</sup> “Correndo os olhos por esta obra longa e prolixa (...), vem-nos a impressão de que o bom e simpático Macedinho, como era conhecido, cedeu antes de mais nada a um impulso irresistível de tagarelice. Os seus romances, digressivos e coloquiais; entremeados de piadas ou lágrimas, à vontade; tendendo à caricatura, mesmo ao lado da tragédia; cheios de alusão à política e aos acontecimentos – os seus romances parecem, antes, narrativa oral de alguém muito conversador, cheio de casos e novidades, não desdenhando uns enfeites para realçar a alegria ou tristeza do que vai contando.” CANDIDO, Antonio. *op. cit.* (vol. 2), p. 137. (grifos nossos)

<sup>21</sup> Dutra e Melo era poeta romântico e crítico, contemporâneo de Macedo. Foi o primeiro crítico a analisar o romance: “*Ve-se que uma facilidade, uma simpleza, um não sei o quê de franco, de interessante, de desimpedido, são os dotes principais do estilo em que é manejada a “Moreninha”*; e tal julgamos ser o caráter do autor.” DUTRA e MELO. “A Moreninha”, *Minerva Brasiliense*, vol. II, p. 748. (*apud*. CANDIDO, Antonio. *op. cit.* (vol. 2.), 138.

Bibliografia:

- ADORNO, Theodor W. “Lírica e Sociedade”. *Benjamin, Adorno, Horkheimer, Habermas*. São Paulo: Abril Cultural, 1980. ( Coleção *Os Pensadores* ).
- BAKHTIN, Mikhail. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. São Paulo: Unesp, Hucitec, 1993
- \_\_\_\_\_. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes.. *Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar*. (tese de doutorado). São Paulo: FFLCH-USP, Depto. de História, 1993.
- CANDIDO, Antonio *Formação da literatura brasileira: momentos decisivos*. São Paulo: Martins, 1969, (vols.1 e 2).
- \_\_\_\_\_. “O honrado e facundo Joaquim Manuel de Macedo”. In. \_\_\_\_\_. *Formação da Literatura Brasileira: momentos decisivos*. São Paulo: Martins, 1969. (vol. 2).
- \_\_\_\_\_. “Dialética da Malandragem” , “De cortiço a cortiço” In. \_\_\_\_\_. *O discurso e a cidade..* São Paulo: Duas Cidades, 1998.
- CORBIN, Alain. “O segredo indivíduo”. In. PERROT, Michelle (org.). *História da Vida Privada. Da Revolução Francesa à Primeira Guerra Mundial*. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.
- COSTA, Jurandir Freire. *Ordem Médica e Norma Familiar*, Rio de Janeiro: Graal, 1983
- MACEDO, Joaquim Manoel. *A Moreninha*. São Paulo: Martins, s/d.
- MEYER, Marlise. *Folhetim: uma história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- PERROT, Michelle (org.) *História da Vida Privada. Da Revolução Francesa à Primeira Guerra Mundial*. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.
- SCHWARCZ, Lilia. *Os guardiões da nossa história oficial: os institutos históricos e geográficos brasileiros*. São Paulo: IDESP, 1989.
- SEVCENKO, Nicolau. *Literatura como missão: tensões sociais e criação cultura na Primeira República*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

## **REPENSANDO OS SUJEITOS DA HISTÓRIA E DA HISTÓRIA ENSINADA: CONTRIBUIÇÕES DA PSICANÁLISE**

Maria José Beraldo de Moraes  
Maria Lucia de Oliveira  
UNESP-Campus de Araraquara  
beraldo@fclar.unesp.br

A sociedade atual é fruto da ascensão burguesa do século XVIII e da instauração da ordem burguesa como norteadora dos costumes, valores e formas de produção. O progresso, a liberdade e a democracia estavam na ordem do dia daquele século. O homem nunca havia dominado a natureza com tanta rapidez e eficiência como neste período. Enquanto a revolução francesa colocava a burguesia e seus valores no centro da nova sociedade, e conseguia se impor enquanto modelo através de uma revolução social que uniu operários, camponeses, artesãos e burgueses na luta contra a monarquia e a desigualdade social, a revolução industrial mostrava o quanto poderia se desenvolver rapidamente outros meios através da economia. Os avanços adquiridos davam a sensação de que o homem vivia melhor, que a sociedade era melhor que a do *Ancien Regime*.

Além da invenção de grande quantidade de bens de consumo, do avanço na medicina controlando doenças até então dizimadoras, o conforto, o luxo, a variedade de diversões, a sensação de estar vivendo plenamente nesse mundo eram tão fortes que esse período foi chamado de Belle Èpoque. O acontecimento que vai desmoronar essa época é a I guerra mundial. Durante esse episódio o mundo vai se defrontar com uma contradição da sua existência: a criação e a destruição. A destruição provocada por esse episódio é tão traumática que os homens ficaram divididos entre o desejo do “progresso” e o medo da destruição. O fim da I guerra provocou destruições territoriais, econômicas e humanas aos países mais ricos.

Com o desenvolvimento capitalista a sensação de progresso juntamente com a destruição, ambas inerentes a este sistema econômico. Apesar das crises econômicas vividas no início do século XX, o capitalismo conseguiu consolidar seu poder. Juntamente com o poder econômico, político, social, cultural, a burguesia instaurou seus valores (enquanto classe privilegiada e detentora do poder político e econômico). Daquela sociedade democrática, igualitária e justa, almejada pelos revolucionários

franceses do século XVIII surgiu uma sociedade “democrática”, individualista e competitiva. Os homens daquela época acreditavam que estavam criando uma sociedade melhor. Hoje não é mais o poder do Rei e sua vontade que nos governa, pelo contrário, são as leis. Afinal de contas somos todos iguais perante a lei. É claro que não vivemos a igualdade como almejada naquela época.

Um exemplo da exploração e competição surgidas com a ascensão burguesa e instauração do capitalismo são os movimentos operários e as várias revoltas camponesas que tem ocorrido no mundo desde o século XVIII, como exemplo, a Revolução Russa e a Revolução Cubana que contestaram a dominação e exploração capitalista.

A sociedade originada desta dinâmica vem sendo alimentada por um lado por grandes descobertas nas ciências físicas, na industrialização da produção, no consumo, na tecnologia. Por outro, leva à destruição de antigos ambientes humanos e criação de novos, explosão demográfica empurrando pessoas para uma nova forma de vida, sistema de comunicação de massas que embrulham no mesmo pacote vários indivíduos e sociedades, estados nacionais que estão obstinados em aumentar seu poder além de mercados capitalista em permanente expansão. Esse movimento do mundo contemporâneo leva os homens a viverem em ambientes que prometem aventura, poder, alegria, crescimento, autotransformação e transformação das coisas ao seu redor, mas ao mesmo tempo ameaça destruir tudo o que temos, tudo o que sabemos, tudo o que somos.(BERMAN, 1986)

Esta transformação e destruição de tudo o que é velho para criação do novo leva os homens a vivenciarem uma experiência de destituição de seu Eu, perda de suas raízes. Onde não conseguem mais se reconhecer naquilo que eram, que viviam, e, que faziam. Ou seja, esta sociedade promove um esvaziamento da importância e do significado da (sua) história. Neste contexto, a História e a memória também se vêm desvalorizados, assim como o ato educativo. O anúncio de novas descobertas científicas, dos avanços tecnológicos, o vencer os limites humanos e o desbravar de novos caminhos na viagem espacial dão ao Homem a sensação de potência, de conquistas, como se a história fosse feita de constantes conquistas e um eterno progresso. A desvalorização da memória tende a aniquilar aquilo que é mais íntimo e mais pertinente do fazer humano. É o mecanismo por onde cada um se identifica e singulariza a construção de si. Olhando por este ângulo percebemos a necessidade de (re)criar mecanismos que valorizem a memorização de nosso passado já que

identificamos uma des-significação com o passado. Parece-nos que para a sociedade atual não tem tido sentido ensinar o passado às gerações atuais: “O passado passou, o que importa é o futuro”, ouvimos frases assim como um lema do presente. Como e em que bases se constrói uma sociedade sem olhar para seu passado? Como ensinar o passado público coletivo às novas gerações presentes? Os cursos de formação de professores têm enfatizado mais os aspectos técnicos que os humanos na relação educativa, esvaziando o sentido dos conteúdos e reduzido a relação humana à equações matemáticas que somando ou subtraindo determinados aspectos técnicos na relação ensino-aprendizagem possa obter um tal resultado. Temos verificado que estas ‘fórmulas’ e técnicas educativas pouco têm contribuído para uma educação que vislumbre o desenvolvimento humano.

A partir destas observações é que procuramos repensar a concepção de História e da função e significado da história ensinada. Até que ponto o conhecimento deste conteúdo pode auxiliar na formação da identidade do sujeito? Conhecer a História pode ser um elemento a mais na integração efetiva e fecunda do homem com seu mundo?

## **A HISTÓRIA**

Eric Hobsbawm, historiador inglês do século XX, escreve que

“A destruição do passado – ou melhor, dos mecanismos sociais que vinculam nossa experiência pessoal à das gerações passadas – é um dos fenômenos mais característicos e lúgubres do final do século XX. Quase todos os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem. Por isso os historiadores, cujo ofício é lembrar o que os outros esquecem, tornam-se mais importantes que nunca no fim do milênio. Por esse motivo, porém, eles têm de ser mais que simples cronistas, memorialistas e compiladores.”(HOBSBAWN:1995,13)

Este autor nos coloca diante de três questionamentos: 1. o que é História para e na sociedade atual; 2. a função do historiador e do professor de história; 3. a história ensinada como mecanismo social que vincula nossa experiência pessoal à das gerações passadas. Assim nos colocamos as seguintes questões: o ensino pode ser esse mecanismo social? Os professores de História estão cientes da responsabilidade de ensinar jovens adolescentes? Estes professores estão contribuindo para significar este conteúdo escolar? Se a função dos historiadores é lembrar aquilo que todos esquecem,

qual seria a função do professor de história? Como ajudar os adolescentes a lembrar de seu passado, da constituição da cultura humana?

Um primeiro procedimento seria desvelar o significado da palavra História. Se nos atermos em BORGES (1983) verificamos que História é uma palavra de origem grega que significa investigação, informação. Deve ter surgido no século VI antes de Cristo na região mediterrânea, ou seja nas regiões do Oriente próximo, da costa norte-africana e da Europa Ocidental. Mas, antes dos homens usarem esse termo para designar uma explicação de algo vivido, outros homens criaram o mito na tentativa de ter uma explicação sobre sua origem e vida.

Na Antiga Grécia, a explicação histórica vai deixando de ser atribuída a causas sobre-humanas (o mito) e passam a examinar os fatos humanos tendo uma preocupação explícita com a verdade. A história é vista como mestra da vida, meio que possibilita os homens a compreender o seu destino. Apesar dos esforços dos historiadores gregos essa propensão à verdade não é o que vai prevalecer na escrita histórica. Com a decadência da Antiga Grega e ascensão de Roma, surge e se difunde dentro do império romano, a religião judaico-cristã que vai fundamentar e justificar a história daqueles que viveram após a desestruturação do império romano. Da mesma forma, também com o fim do império romano e a ascensão do feudalismo, do Iluminismo, da Modernidade, o conceito do que é História, para que serve, como deve ser utilizada, vai sendo definido pelos homens que a vivem e a fazem conforme suas condições e necessidades materiais e psíquicas.

Em seu livro “História e Memória” Jacques Le Goff (1990) diz que hoje é possível colocar seis tipos de problemas para o conceito História:

“1. Que relações existem entre a história vivida, a história ‘natural’, senão ‘objetiva’, das sociedades humanas, e o esforço científico para descrever, pensar e explicar esta evolução, a ciência histórica? (...) 2. Que relações tem a história com o tempo, com a duração, tanto com o tempo ‘natural’ e cíclico do clima e das estações quanto com o tempo vivido e naturalmente registrado dos indivíduos e das sociedades?(...)3. A dialética da história parece resumir-se numa oposição – ou num diálogo – passado/presente (e/ou passado/presente). Em geral, esta oposição não é neutra mas subentende, ou exprime, um sistema de atribuição de valores, como por exemplo nos pares antigo/moderno, progresso/reacção.(...) 4. A história é incapaz de prever e de predizer o futuro. (...) 5. Em contato com outras ciências sociais, o historiador tende hoje a distinguir diferentes durações históricas. Existe um renascer do interesse pelo evento, embora seduza mais a perspectiva de longa duração.(...) 6. A



idéia da história como história do homem foi substituída pela idéia de história como história dos homens em sociedade. Mas será que existe, se é que pode existir, somente uma história do homem? “ (LE GOFF, 1990:7-8)

Como vimos em Le Goff, a história abriu-se para várias e diferentes vertentes, abordagens de estudos e interpretações. Isso mostra a amplitude desta ciência. Por outro lado, apresenta-se como uma ciência em que se estendeu tanto de sentidos que agora busca sua identidade nesta multiplicidade de possibilidades.

Em Ricci (1992) podemos acompanhar as percepções dos professores da rede Estadual de Ensino do estado de São Paulo a respeito do seu trabalho, seu papel, sua formação acadêmica, seus alunos, órgãos governamentais, e mesmo suas concepções sobre a História e a produção do conhecimento. E após as investigações dos questionários respondidos por estes professores sobre a Proposta Curricular para o ensino de História organizada pela CENP (Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas) no segundo semestre de 1987, a autora conclui que há uma heterogeneidade sobre as concepções dos professores sobre seu trabalho, sua postura e da concepção de História. Revelou-se que não há uma fala única, homogênea. E, se pudermos entender que a questão educacional é fundamental para a consolidação democrática num país, este trabalho mostra uma grave crise na sociedade! A partir destes argumentos penso que vimos tentando questionar o significado do ensino e conhecimento da História para a formação do sujeito (histórico).

A citação de Hobsbawn nos alerta para os vários significados da História e da construção sócio-cultural deste significado, já que cada época pode rediscutir, ressignificar sua concepção e seu fazer histórico. Mas, por outro lado nos direciona o olhar sobre os aprendizes da História, ou seja, os jovens. Quem é nosso jovem adolescente? Como afetá-lo com nosso conteúdo?

Para investigar um pouco mais estas questões, penso ser necessário o auxílio de outras ciências, e, neste caso acredito que a concepção de sujeito humano como concebe a Psicanálise possa ampliar nossos horizontes sobre os debates na relação ensino-aprendizagem, como da relação do sujeito individual e a dinâmica que estabelece com o social, ou seja, a dinâmica do fazer a história.

Empresto de Fábio Herrmann uma citação que expressa muito da concepção de homem que tenho buscado utilizar nesta pesquisa. Quando o autor exemplifica a

maneira como o homem se constitui com a construção de uma casa que mesmo quando finda a construção não completa o desejo do seu construtor, e diz:

“É que a casa que construíram, como a grande casa que a humanidade vem construindo para si, representa bem demais a realização de seu desejo. Ora, o problema é que nós não desejamos o que queremos, nem tampouco ficamos satisfeitos de encontrar o que desejamos. Na verdade, nós, humanos, não sabemos bem o que desejamos. Veja um exemplo. Antes de mais nada, nós somos aquilo que desejamos ser. É fácil entender, já que desejo é o nome daquilo que faz com que a gente pense, faça, seja. Ele parece vir de dentro da alma, mas é criado na vida social e biológica, de sorte que se pode dizer até que “somos desejados” desta ou daquela maneira. Somos desejados ou entediados, cruéis ou compassivos, apavorados ou distraídos. Aliás, a humanidade deseja-se como é: e, dizia, constrói-se e constrói o seu mundo de acordo com tal desejo. Só que não acredita que, de fato, se tenha desejado como é.” (Herrmann, 1984, p.10-11)

A maneira como Herrmann coloca o sujeito, sua relação com o social e seu fazer história, auxilia e amplia nosso olhar e dirige nossa atenção para as contribuições que a Psicanálise possa vir a fornecer para esta pesquisa.

## **HISTÓRIA E CULTURA**

Renato Mezan(1985) busca a apreensão da teoria freudiana da cultura e as contribuições que Freud teria deixado para entendermos a relação individual- social. Neste trabalho o autor vai relatando o percurso de Freud, pensador da cultura, ao mesmo tempo aponta aquilo que da sua teoria é mais significativo para a elaboração do conceito cultura, como também, apresenta a evolução do pensamento freudiano, seus avanços, retrocessos, momentos de reflexão e limites da sua teoria.

Mezan observa que a relação pulsão de vida e a pulsão de morte, assim como o complexo de Édipo serão os pilares que fundam a cultura e por isso deverão servir de referenciais teóricos para pensar a cultura.

Dentro desta dualidade pulsional, o autor cita a sublimação como manifestação de Eros.

“A esfera social se apresenta como campo privilegiado para Eros, dado que, por meio das tendências libidinais ‘inibidas quanto ao fim’ – isto é, sublimadas- a finalidade de vinculação em unidades cada vez mais

amplas pode se exercer em escala infinitamente mais vasta que no nível celular ou no da sexualidade no sentido estrito do indivíduo. Mas, da mesma forma, ela oferece as tendências opostas, de natureza agressiva, um campo de exercício igualmente grande, quer nas relações interpessoais, quer sob a forma da hostilidade entre grupos, classes, povos e nações.(...) O vínculo afetivo que une diversos indivíduos num mesmo grupo é o mecanismo da identificação. A identificação atuante nos grupos não é primária, mas resulta da transformação de um sentimento primitivamente hostil. A hostilidade surge da inveja infantil (do desejo de que todos sejam igualmente amados pelos seus pais). Sendo isso impossível, a hostilidade se inverte, todos passam a amar o mesmo. (...) a condição de tal transformação é a presença, real ou imaginária, de uma pessoa exterior ao grupo, cujo amor há de ser igualmente distribuído por todos os seus membros: a identificação recíproca exige assim a posição do líder como aquele para o qual convergem as aspirações libidinais inibidas quanto ao fim, e é somente porque todos amam o mesmo que a hostilidade mútua pode ser vencida. (...)"(ibidem,453).

Se o combate entre pulsão de vida e de morte alcança na civilização sua máxima envergadura, também é verdade que, sob a forma da coerção social, as inclinações pulsionais são refreadas e provocam graves conflitos na vida psíquica do animal civilizado!(Mezan,1985,454)

Freud considera que,

“os fenômenos culturais apenas como elementos de um balanço econômico que se opera no nível do indivíduo, e onde será decisivo o resultado da comparação entre prazer e desprazer” (Mezan,1985,484). Assim a cultura é o espaço que precisa de “enorme investimento de cada indivíduo em atividades realizadas afastadas do erotismo fundamental, e que ao mesmo tempo este investimento só pode provir da sublimação das pulsões sexuais (pré genitais) ela impõe a cada qual uma renúncia cada vez mais intensa às demandas eróticas.(...) a cultura se constrói com a energia desviada da libido, e esta termina por protestar; embora a intensidade da renúncia libidinal possa ser diminuída(...), a necessidade desta renúncia é contínua e integral, sob pena de desmoronamento da civilização.”(Mezan,1985,488)

Como conceber a história e o social a partir da teoria freudiana da cultura? Segundo Mezan, o social e o psíquico são constituídos pela mesma substância, ou seja, o assassinato do pai da horda. Este ato institui o complexo de Édipo e faz surgir no mesmo movimento o desejo, a culpa e a proibição ao incesto. Cada uma destas faces tem um caráter psíquico e outro social. Tendo sido fundado na mesma origem a analogia vai tanto do psíquico individual ao psíquico coletivo como na direção oposta.

Sendo assim, a vida social remete “atualização de algo que a funda e ao mesmo tempo só por ela vem à existência efetiva(…)”(MEZAN, 1985,p.543)

Por ora vimos a concluir que os elementos inconscientes constituintes do sujeito individual também aparecem no social. Por uma dinâmica entre estes âmbitos e perpassada pelo desejo é que se faz a História e age o sujeito histórico. Temos entendido que o movimento e a dinâmica humana ocorre para além da intenção e, mais, incluída de desejo humano.

## **EDUCAÇÃO**

A dinâmica imposta pela sociedade atual abrange diversas esferas da vida, tanto públicas quanto privadas. No âmbito pessoal buscamos renovar nossos conhecimentos, estamos constantemente nos aperfeiçoando, fazendo novos cursos, buscando novos meios para nos adequar às mudanças impostas pela mundialização dos meios de produção e comunicação. No âmbito educacional a supervalorização do conhecimento científico toma lugar da experiência: ou desvalorizamos nossa experiência ou supervalorizamos o saber científico. Troca-se o valor da experiência pelo domínio de técnicas em constante mudança. O educador apresenta-se como aplicador de técnicas, de novas fórmulas para o sucesso profissional de seu aluno. A educação vista assim tende a privilegiar o estudo da matéria que se vai ensinar em detrimento daquele a quem se vai ensinar.(Oliveira,2003)

É sabido que a educação no Brasil não vai bem, os índices de baixo aproveitamento escolar nas avaliações do SARESP<sup>1</sup>, o alto índice de analfabetos estão entre uma das maiores do mundo(ROSAR,2001), sem mencionar os números de evasão escolar e analfabetismo escolarizado. Os convênios e acordos firmados entre o Brasil e, principalmente o Banco Mundial, tem firmado uma formação neotecnista ao professor e associado o discurso educacional aos preceitos gerados na prática empresarial sob a chancela de “Qualidade Total”. Sendo assim, os objetivos educacionais passaram a ser pautados na formação de indivíduos competitivos e produtivos para elevar o país no rol dos países modernizados. Este discurso endossa a idéia de que a inserção e o ajuste dos países dependentes à economia mundial são

---

<sup>1</sup> SARESP é o sistema de avaliação do aproveitamento escolar das crianças e adolescentes da rede oficial de ensino público do estado de São Paulo desde 1997 In: [www.educacao.sp.gov.br](http://www.educacao.sp.gov.br)

relacionados à escolarização, e, está manifesto no documento de Educação Oficial do Brasil, os PCN's <sup>2</sup>( RAMOS,2003)

Diante desta perspectiva da formação de professores e da educação escolarizada, pensamos na necessidade de buscar um outro enfoque sobre a educação. Dedicar um olhar à educação como espaço para manifestação do sujeito da aprendizagem, uma educação que considere a constituição do ser humano. A Psicanálise pode oferecer sua contribuição no sentido em que se dedica a investigar os afetos humanos, um conhecimento da forma de conhecer, da constituição do sujeito, de sua formação e suas relações com o ensino.

Concebendo que o conhecimento se dá através do afeto, e que a ligação do sujeito com o outro significa investimento afetivo, todo vínculo educativo envolve aspectos afetivos como ingredientes essenciais. A partir de suas pesquisas no final do século XIX e início do XX, Freud passou a considerar o afeto como combustível da educação e do aparelho mental, como máquina de pensar, agir e sentir cujos objetivos essenciais são a recusa do desprazer e a descarga e redução das tensões.

“Para concretizar esse intento, a mente fabrica devaneios, fantasias, sonhos e até neuroses, processos como repressão, identificação, transferência e sublimação são os ingredientes da formação do sujeito, embora ele não tenha consciência disso. As ações e intenções humanas manifestam-se de forma consciente e inconsciente, isto é, como realidade que transcende as aparências.(OLIVEIRA, 2003,5)

No sentido mais amplo, a educação (considerada pela Psicanálise) como processo inerente ao desenvolvimento humano e que a aprendizagem substitui o comportamento instintivo. Assim, pode-se afirmar que o humano se constrói na relação com o outro e, não, sozinho. A função do educador não se restringe somente a técnicas mas no envolvimento que possa vir a ter na relação. Aprender a se constituir implica superação e transformação de impulsos. O papel do educador é o de oferecer suporte para que os impulsos alcancem representatividade na escrita, na leitura, na criatividade e no gosto pela descoberta. A educação é formatação dos desejos, amansamento dos impulsos, humanização e criação. Ela substitui a frustração ao conformar o desejo de tudo querer. À pergunta tão comum, o que devo fazer? Junta-se outra: o que devo ser? A

---

<sup>2</sup> Os Parâmetros curriculares é documento criado pelo Ministério da Educação a partir dos anos 90 quando diversos países buscavam implantar uma reforma educacional por meios legais de acordo com as disposições da “Conferência Mundial de Educação Para Todos” realizada na Tailândia.

primeira é da ordem da técnica, da ação e não inclui o educador, a segunda alerta para o quanto o educador está envolvido no processo.(Oliveira,2003,9)

“Freud concebe a educação bem sucedida como sendo aquela que luta para dar voz aos sonhos infantis. Trata-se de uma técnica humana que assegure a permeabilidade entre realidade psíquica e realidade externa, um processo que substitua os instintos, que busque o ponto ideal que permita atingir o máximo com um mínimo de dano. A criação, num sentido genérico.”(OLIVEIRA, 2003,10)

Neste sentido e conforme sua não pretensão de tornar-se um método de ensino ou uma teoria da aprendizagem, a Psicanálise pode auxiliar os professores não com informações sobre os conhecimentos acumulados sobre o desenvolvimento afetivo do ser humano e sobre o caráter intra e intersubjetivo do aprender e do uso do conhecimento, e sim, com informações sobre aspectos que subjazem na relação educacional. Na relação com o outro as crianças aprendem mais do que nossa intenção quer ensinar. Concebida desta forma, a relação educacional não pode ser entendida a não ser no campo da intersubjetividade. O reconhecimento da intersubjetividade pode transformar as demandas dos recursos técnicos na busca de informações para o autoconhecimento. Conhecendo sobre seus desejos poderá o educador guardar e fazer ver o desejo de conhecer do outro, podendo ser capaz de acolher, de pensar, de promover transformações, simbolizar e sonhar, dando sustentação ao processo civilizatório.(OLIVEIRA,2003)

A Psicanálise recusa-se à tarefa de prometer prazer e empenha-se em permitir que o que faz o homem sofrer mostre sua face, presentifique-se na experiência humana para que possa ser tratado e cuidado e não apenas excluído da consciência pelo recalque. Dentre as várias terapêuticas criadas da dor na atualidade, a Educação pode ser uma delas.(OLIVEIRA, 1996,33)

## **FINALIZANDO...**

O homem cria a cultura porque precisa se unir aos outros para vencer os desafios que a natureza lhe impôs. O homem sabe que precisa da convivência com seus pares e da cultura para manter-se, proteger-se, mesmo que paralelamente tenha que reprimir seus desejos, aqueles que são proibidos pela cultura. Assim, a cultura está marcada pela dimensão inconsciente da humanidade.

Renato Mezan (1985) pensa a teoria freudiana da cultura a partir dos textos sociológicos de Freud afirma,

“quem diz cultura, diz história: e a elaboração freudiana terá que se haver com processos tais como o conflito social, a formação das ideologias, a dominação econômica e social, as vicissitudes das instituições políticas.” (MEZAN:1985,433).

Esta teoria teria como fundamento o que se passa nas sessões de análise, elas mesmas fenômeno de nossa civilização ocidental. A história mostra a Freud, pensador da cultura, aquilo de que se constitui a Humanidade, e como o inconsciente inscreve-se nos fatos humanos e na organização que o homem faz de seu mundo.

A psicanálise ao buscar entender a dimensão inconsciente na cultura e compreender aquilo que é essencial no desenvolvimento humano, se mostra como caminho fecundo nesta relação que aqui se procura estabelecer entre a concepção da História, a dinâmica da relação educativa e da fecundidade da história ensinada para a formação do jovem adolescente de maneira que lhe possibilite saber de si, na medida em que vincule sua experiência presente identificando-se com gerações passadas.

Entender a história, tanto aquela vivida pelos homens quanto a ciência por eles criada, ambas produto da cultura e da necessidade psíquica de todos os homens, muito mais que uma seqüência de fatos, acontecimentos, sujeitos e temas, como um atestado do que é humano e do que pensa ser.

## **BIBLIOGRAFIA**

- BERMAN, M. Tudo que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade(trad. Carlos F. Moisés, Ana Maria L. Ioriatti) . São Paulo:Cia das Letras,1986)
- BORGES, V.P. O que é História?. São Paulo: Brasiliense,1983.
- HERRMANN, F. O que é Psicanálise? São Paulo:Brasiliense,1984
- HOBSBAWN, E.. A Era dos Extremos: o breve século XX: 1914-1991(trad. Marcos Santarrita). São Paulo: Cia das Letras,1995.
- LE GOFF, J. Memória e História. Campinas, São Paulo: editora da UNICAMP, 1990.
- MEZAN, R. Freud Pensador da Cultura, , São Paulo:Brasiliense, 1985.
- OLIVEIRA, M.L. A formação do Educador: contribuições da pesquisa psicanalítica. (texto xerocado e provisório), 2003.

- OLIVEIRA, M. L. Por que a Psicanálise na Educação : fragmentos. In: revista Perfil, nº IX, 1996, Departamento de Psicologia Clínica, FCL, UNESP, Assis, SP, pp. 25-35.
- RAMOS, M.E. A “Alma do Negócio”: o ensino de qualidade total nos parâmetros curriculares nacionais, In: revista eletrônica de história – hoje, nº3, 2003.
- ROSAR, M.F.F. e KRAWCZYC,N.R. Diferenças da homogeneidade: elementos para o estudo da política educacional na América Latina. In : *Educação e Sociedade*: revista quadrimestral de Ciências da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) Campinas, nº 75-2001, p. 33-47.
- RICCI, C.S. Da Intenção ao Gesto: quem é quem no ensino de História em São Paulo. São Paulo, PUC/SP, 1992, Dissertação de mestrado.



## **O LIVRO DIDÁTICO E O PROFESSOR: ENTRE A ORTODOXIA E A APROPRIAÇÃO**

Kazumi Munakata

Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política,  
Sociedade, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Criticar análises de livros didáticos que se limitam ao seu aspecto ideológico não significa não reconhecer a dimensão ideológica desse material escolar.<sup>1</sup> Apenas que a ideologia não se resume à má-intenção ou à falsa consciência do autor que se flagra por trás de uma frase sutilmente construída num livro mal produzido, ou, inversamente, maquiavelicamente bem produzido... O ideológico do livro didático encontra-se para além dos eventuais lapsos conceituais e éticos que possa conter; ele lhe é estruturante, na medida em que esse material é um dos dispositivos fundamentais da educação escolar. Como afirma Gimeno Sacristán (s.d.):

Por trás do “texto” (livros, materiais, suportes vários), há toda uma seleção cultural que apresenta o conhecimento *oficial*, colaborando de forma decisiva na criação do saber que se considera legítimo e verdadeiro, consolidando os cânones do que é verdade e do que é moralmente aceitável. Reafirmam uma tradição, projetam uma determinada imagem da sociedade, o que é a atividade política legítima, a harmonia social, as versões criadas sobre as atividades humanas, as desigualdades entre sexos, raças, culturas, classes sociais; isto é, definem simbolicamente a representação do mundo e da sociedade, predisõem a ver, pensar, sentir e atuar de certas formas e não de outras, o que é o conhecimento importante, porque são ao mesmo tempo objetos culturais, sociais e estéticos. Por trás da sua aparente assepsia não existe a neutralidade, mas a ocultação de conflitos intelectuais, sociais e morais. (p. 107.)

Constituindo-se em poderosos “instrumentos culturais de primeira ordem” os livros didáticos, ao lado dos meios de comunicação de massa, constróem uma “base para a criação de um consenso cultural mínimo que assegure a vertebração social”, “a integração da comunidade (Gimeno Sacristán, s.d., p. 79). Para examiná-los é preciso

---

<sup>1</sup> Algumas das possíveis críticas à vertente “ideológica” encontram-se em Munakata (1997, 1998 e 2003).

não apenas a elucidação de seus conteúdos, mas também dos procedimentos de sua produção, difusão, circulação, escolha e aquisição. Apple (1995) propõe:

Precisamos desvendar a lógica de um conjunto bastante complexo de inter-relações. De que forma a própria economia política da indústria editorial gera necessidades econômicas e ideológicas específicas? Como e por que os editores respondem às necessidades do “público”? Quem determina quem constitui o “público”? Como funciona a política interna do procedimento de adoção de textos escolares? Quais são os processos utilizados na seleção das pessoas e interesses que compõem as comissões estaduais de seleção de livros escolares?<sup>2</sup> Como os livros são vendidos no nível local? Qual é o processo real de produção do texto, desde a encomenda de um projeto, as revisões e processo editorial até a fase de publicidade e de vendas? Como e por que razões as decisões são feitas nesse sentido? Só depois que tenhamos tratado em considerável detalhe cada uma dessas questões podemos começar a ver de que forma o capital cultural de determinados grupos é transformado em uma mercadoria e colocado à disposição (ou não) nas escolas do país. (p. 97.)

Tais tópicos de pesquisa tornam-se mais urgentes à medida que cresce a importância do livro didático nas políticas públicas educacionais financiadas pelas agências internacionais. Afirmam Lockheed e Verspoor, num diagnóstico para o Banco Mundial:

Os textos escolares são a mais importante – senão a única – definição do currículo na maioria dos países em desenvolvimento (...). A maior parte das reformas curriculares tentam modificar o currículo proposto concentrando-se nos cursos ministrados e no número de horas oficialmente dedicadas aos mesmos. Essas mudanças no currículo proposto são pequenas, ineficazes e enfrentam resistências por parte dos pais e dos professores. (Apud Torres, 1998, p. 154.)

Comentando essa proposta de centrar o currículo no livro didático, diz Torres (1998):

A proposta de privilegiar o texto escolar baseia-se em duas teses centrais: (a) os textos escolares – “na maioria dos países em desenvolvimento” – constituem em si mesmos o currículo efetivo (tese que, por sua vez, supõe um determinado tipo de texto, programado, auto-instrutivo); e (b)

---

<sup>2</sup> Nos Estados Unidos, conforme esclarece Apple (1995), cada Estado instituiu uma política para o livro didático; nos Estados em que o governo é mais conservador institucionalizaram-se as comissões de seleção dos livros.

trata-se de um insumo de baixo custo e alta incidência sobre a qualidade da educação e o rendimento escolar. Em ambos os casos, o que está em jogo, explícita ou implicitamente, é outra falsa opção: textos escolares *versus* professores. (p. 156.)

Por que essa oposição entre livros escolares e professores? Torres (1998) explica:

Os professores costumam ser vistos principalmente como um sindicato, e sindicato magisterial lembra automaticamente reivindicação salarial, corporativismo, intransigência, greve, quando não simples corrupção e manobra política. Os professores (e seus sindicatos) são vistos como problema antes que recurso, “insumo” educativo necessário porém caro, complexo e difícil de lidar. Os próprios professores, e não somente a sua formação, costumam de fato ser vistos como um “beco sem saída” (pp. 160-161.)

Além disso, os professores são também suspeitos de não terem tido formação adequada. Os programas de capacitação, por outro lado, são considerados muito onerosos em relação a resultados, pois há sempre o risco de o professor abandonar a carreira uma vez concluído o processo de sua qualificação. O Banco Mundial também insiste em que a melhora do salário docente não acarreta por si só no rendimento escolar (Torres, 1998, p. 166).

Numa política formulada a partir de tamanha desconfiança em relação ao professor, o livro didático obviamente assume a centralidade. É o que analisa Torres (1998):

Currículo efetivo é aquele que se realiza na sala de aula, com ou sem a mediação de textos escolares, e depende essencialmente das decisões tomadas pelo professor (é ele quem decide inclusive utilizar ou não um texto, quando e como usá-lo). Nesse sentido, a maneira mais segura e direta de incidir sobre o currículo é incidir sobre os docentes, sobre a sua formação e as suas condições de trabalho. Embora não se trate de optar entre o professor e o texto, (...) mais importante que garantir textos de boa qualidade é garantir professores de boa qualidade. É o texto que deve estar a serviço do professor e não o contrário.

Por outro lado, a idéia do livro didático como currículo efetivo repousa na concepção de um texto programado, fechado, normativo, que orienta passo a passo o ensino e oferece tanto ao professor como aos alunos todas as respostas. Esse tipo de texto, embora pensado para o professor de escassa formação e experiência (...) homogeneiza os docentes e perpetua a clássica (e crescente) dependência do professor com relação ao livro

didático, reservando-lhe um papel de simples manipulador de textos e manuais, limitando de fato sua formação e crescimento. (pp. 156-157.)

Uma política que tem como base esses pressupostos conduz necessariamente a um programa de avaliação da aprendizagem e de ordenamento do mercado editorial para produção de livros didáticos em conformidade com o currículo. Como lembra Gimeno Sacristán (s.d.):

Duas formas diretas de configurar o currículo aparecem nas políticas para controlá-lo: em primeiro lugar, a exigências de uns conteúdos na avaliação (...), aos quais se acomodarão os materiais; em segundo lugar, a regulação administrativa e comercial do sistema de produção e difusão de materiais que usam os professores e os alunos no ensino. Outros mecanismos, como são a formação do professorado e as regulações e orientações administrativas sobre o currículo têm valor para esse fim, mas não são de tão direta eficácia, ao menos sobre os conteúdos concretos e a forma de adquiri-los. O controle cultural e pedagógico sobre o material chega a ser tão extenso como invisível à vista de qualquer usuário. (p. 81.)

Tal regulação do mercado editorial faz-se, por exemplo, mediante a seleção, por alguma instância do governo, dos livros didáticos a ser adotados pelas escolas, de modo a, diz Gimeno Sacristán (s.d.), “ordenar um mercado, afiançá-lo, criando oferta ajustada à ordenação do sistema escolar” (p. 99).

No Brasil, é sintomático que o perfil do mercado editorial de livros didáticos tenha sofrido certos deslocamentos desde que o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), instituído em 1985, passou a realizar a partir de 1996 a avaliação desses livros por equipes de especialistas.<sup>3</sup> Aparentemente, porém, a política de avaliação do PNLD não se baseia nos pressupostos do Banco Mundial. No *Guia de Livros Didáticos*, do PNLD/2002, em que se relacionam e se comentam os livros aprovados para adoção, pelos professores, em 2002, há uma introdução intitulada “Avaliar: para quê?”, em que se lê:

[O livro didático] Tornou-se (...) um dos principais fatores que influenciam o trabalho pedagógico, determinando sua finalidade,

---

<sup>3</sup> Sobre o PNLD, entre outros, ver Munakata (1997) e Cassiano (2003); sobre a relação entre o PNLD e os projetos de financiamento do Banco Mundial, ver Tommasi (1998).

definindo o currículo, cristalizando abordagens metodológicas e quadros conceituais, organizando, enfim, o cotidiano da sala de aula.

Reverter este quadro implica, entre outras medidas, garantir parâmetros curriculares básicos em nível nacional, acompanhados de orientação metodológica para nortear o trabalho docente e assegurar boa formação dos professores. Implica, também, dispor de um livro didático diversificado e flexível, sensível à variação das formas de organização escolar e dos projetos pedagógicos, assim como a diferentes expectativas e interesses sociais e regionais. Desse modo, o livro didático passa a ser entendido como instrumento auxiliar, e não mais a principal ou única referência da prática pedagógica. (p. 10.)

O que se postula, então, é não a contraposição entre o professor e o livro didático, mas, ao contrário, a escolha, pelo professor bem formado, de livros adequados às diferentes necessidades e expectativas. Um e outro aparecem como aliados na luta contra a rigidez do currículo, cristalizado exatamente no livro didático. Aposta-se então em um novo livro didático, adotado por um novo professor?

No caso do livro didático de História, os princípios gerais do processo de avaliação do PNLD/2002 traduzem-se na seguinte formulação:

O ponto de partida da análise é considerar a finalidade do livro didático: ser um auxiliar eficaz ao professor e aos alunos. Assim sendo, é necessário analisar se a coleção está concebida e organizada segundo uma metodologia de ensino-aprendizagem que seja adequada às finalidades do processo ensino-aprendizagem e às diferentes características dos alunos e do projeto pedagógico da escola. (p. 274.)

Como isso se efetiva na prática? Para verificá-lo faz-se necessário comparar os livros com sua respectiva avaliação. Toma-se aqui como exemplo um livro de História bem qualificado num dos processos de avaliação, que permanecerão – o livro e o ano da avaliação – sem identificação, pois o objetivo aqui não é de promover denúncias e expurgos. (Em todo caso, o atento leitor habituado na literatura didática não terá dificuldades em identificar o referido livro.) Segundo a resenha do *Guia de Livros Didáticos* o esse livro apresenta temáticas variadas, utilizando-se de vários recursos (teatralizações, confecção de cartazes, quadros explicativos etc.), além de recorrer à literatura ou à canção como reforços na aprendizagem. Para que esses recursos sejam utilizados, o livro sugere várias atividades. O problema é como e onde essas sugestões são feitas.

Muitas vezes, o livro dirige-se diretamente ao leitor-aluno, solicitando-lhe, por exemplo, que se junte a seus colegas para formar um grupo de discussão. Em algumas ocasiões, há ressalva de que isso deve ser feito com a orientação do professor, mas é mais freqüente encontrar propostas de atividade em que o professor é ausente. Além disso, essas solicitações freqüentemente ocorrem no meio do capítulo, interrompendo a continuidade da leitura. Mas é muito improvável que um professor mande suspender a leitura de um capítulo uma página e meia após o seu início para acatar a recomendação do livro de realizar alguma atividade. Em todo caso, essas solicitações, à revelia do professor, procuram dirigir o modo como o aluno deve ler o texto, retirando a autonomia do professor de organizar a sua própria prática didática.

No livro, há também casos em que a participação do professor é requisitada, mas não a do responsável pela disciplina: o livro solicita que o leitor-aluno procure professores de outras disciplinas (por exemplo, de português) para pedir explicações sobre temas que supostamente são da competência desses professores. Talvez os responsáveis pela publicação do livro imaginem que estejam propiciando os ideais da interdisciplinaridade ou da transversalidade temática. Mas é preciso convir que tal solicitação corresponde a incitar o aluno a passar por cima da competência e autonomia do professor da disciplina, além de exigir dos professores de outras disciplinas uma atividade extra e não-remunerada. O professor aqui aparece não como um profissional, mas como uma pessoa que fica todo o tempo à disposição do aluno para lhe sanar as dúvidas. Não se leva em conta que a colaboração entre os professores deve ser feita não pela demanda do aluno induzida pelo livro didático, mas mediante um planejamento de aulas que preveja, se for o caso, a importância e a necessidade de atividades multidisciplinares.

Um outro tipo de atividade, também solicitada à revelia do professor, consiste na realização de entrevistas com pessoas que viveram a época e os acontecimentos descritos em capítulos respectivos. Mas esses acontecimentos referem-se quase invariavelmente a conjunturas políticas e, mais ainda, segundo uma perspectiva que pode ser dos responsáveis pela produção do livro, mas não necessariamente partilhada por todas as pessoas. Acontecimentos e situações históricas que são significativos para alguns podem não significar absolutamente nada para outros. Não é todo mundo que se lembra, por exemplo, do nazismo, da União Soviética, da ditadura militar no Brasil ou da guerra do Vietnã e, mesmo quando se lembram, essas lembranças podem aparecer tão

embaralhadas que podem confundir o aluno em vez de esclarecer melhor sobre o tema pesquisado. Além disso, no rol das pessoas a ser entrevistadas, há tipos humanos (por exemplo, sobrevivente dos campos de concentração nazistas ou praticantes de certas religiões) que não são encontráveis em qualquer lugar e meio social. Mesmo quando encontrados, não são todos que estão dispostos a expor suas experiências e práticas, principalmente se forem dolorosas ou passíveis de preconceito. Em suma, o grande problema desse grupo de atividade é que elas são sugeridas diretamente ao aluno, quando cabe ao professor organizá-las. É a ele que cabe decidir, levando em conta as especificidades de sua escola e de seus alunos, se há condições ou não de efetivar uma entrevista, como deve ser realizada etc.

Seria interessante verificar como os professores, na sala de aula, lidam efetivamente com todas essas solicitações de atividades. Certamente, haveria, então, surpresas, pois, como afirma Gimeno Sacristán (s.d.):

o modelo educativo que vê o professor apegado ao livro didático como estereótipo não existe na prática ou não é válido para todos os casos; nem todos os livros nem todos os materiais são utilizados da mesma forma. (...) A variabilidade de uso se põe de manifesto no papel que se lhe concede, na seleção e desenvolvimento de tópicos e de atividades propostas, na extensão do tempo dedicado a cada elemento, entre outros aspectos. (p. 109.)

Essa disparidade entre o que o livro diz e o modo pelo qual ele é lido é explicado por Chartier (1990):

Por um lado, a leitura é prática criadora, atividade produtora de sentidos singulares, de significações de modo nenhum redutíveis às intenções dos autores de textos ou dos fazedores de livros (...). Por outro lado, o leitor é, sempre, pensado pelo autor, pelo comentador e pelo editor como devendo ficar sujeito a um sentido único, a uma compreensão correta, a uma leitura autorizada. Abordar a leitura é, portanto, considerar, conjuntamente, a irredutível liberdade dos leitores e os condicionamentos que pretendem refreá-la. (p. 123.)

Esses condicionamentos, constituem, ainda segundo Chartier (1990),

(...) as estratégias através das quais autores e editores tentavam impor uma ortodoxia do texto, uma leitura forçada. Dessas estratégias umas são

explícitas, recorrendo ao discurso (nos prefácios, advertências, glosas e notas) e outras implícitas, fazendo do texto uma maquinaria que, necessariamente, deve impor uma justa compreensão. (p. 123.)

No caso do livro em questão, ou mais genericamente, os livros ideados pelo Banco Mundial, há exatamente essa maquinaria que procura impor uma ortodoxia, a começar com a que postula a desnecessidade do professor. Quanto mais protocolos de leitura contiver um livro, como ocorre com as sucessivas solicitações de atividade no livro analisado, mais se reduz a possibilidade de escapar à ortodoxia. Além disso, o sistema de avaliação e de exclusão instituído pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) reduz drasticamente a possibilidade de seleção do professor (que, não custa lembrar, pode ser capaz de dar uma ótima aula a partir de um péssimo livro). Apesar disso, o professor não segue a ortodoxia, mesmo porque não tem como seguir. Faz coisas que nem o autor, nem o editor, nem os formuladores das atividades (que nem sempre coincide com o autor), nem os avaliadores do PNLD imaginaram. Um professor entrevistado por Telles (2001) dizia que adotava o livro apenas para utilizar as ilustrações. O próprio PNLD lamenta que os professores adotam sistematicamente os livros mal avaliados (MEC/SEF, 2001). Cassiano (2003) mostrou que os professores (pelo menos da amostra dela) simplesmente ignoram o *Guia de Livros Didáticos*, não por acharem “difíceis” as resenhas – como avaliou um documento do PNLD (Batista, 2001), mas porque preferem fazer suas escolhas “com o livro na mão”.

É possível que nesse desencontro entre a estratégia dos autores, das editoras e do governo e a apropriação efetiva do livro pelos professores esteja a esperança de uma educação criadora. Diz Gimeno Sacristán (s.d.):

Talvez os professores não possam transformar muito a política de produção dos materiais, mas, sim, podem driblar suas conseqüências negativas com um uso pedagogicamente mais defensável dos produtos do mercado, e intervir neste selecionando aqueles materiais que melhor se acomodam a um uso correto a partir de pressupostos da democracia cultural, atualização científica e pedagógica. (p. 110.)

Referências bibliográficas



- APPLE, Michael W. Cultura e comércio do livro didático. In: *Trabalho docente e textos: economi política das relações de classe e de gênero em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995, pp. 81-105.
- ARAÚJO, Luciana Telles. *O uso do livro didático no ensino de História: depoimentos de professores de escolas estaduais de ensino fundamental situadas em São Paulo/SP*. São Paulo; 2001. Dissertação (Mestrado) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- BATISTA, Antônio Augusto Gome. *Recomendações para uma política pública de livros didáticos*. Brasília: MEC/SEF, 2001.
- BRASIL. *Guia de Livros Didáticos – PNLD 2002*. Brasília: MEC/SEF, 2001.
- CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. *Circulação do livro didático: entre práticas e prescrições – políticas públicas, editoras, escolas e o professor na seleção do livro escolar*. São Paulo; 2003. Dissertação (Mestrado) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- CHARTIER, Roger. Textos, impressos, leitores. In *A História cultural. Entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 1990, pp. 121-139.
- GIMENO SACRISTÁN, José. Materiales y textos: contradicciones de la democracia cultural. In: GARCÍA MÍNGUES, Jesús; e BEAS MIRANDA, Miguel (org.). *Libro de texto y construcción de materiales curriculares*. Granada: Proyecto Sur, s.d., pp. 75-130.
- MUNAKATA, Kazumi. Histórias que os livros didáticos contam, depois que acabou a ditadura no Brasil. In: FREITAS, Marcos Cezar de (org.). *Historiografia brasileira em perspectiva*. Brgança Paulista/São Paulo: USF/Contexto, 1998, pp. 271-296.
- \_\_\_\_\_. Investigações acerca dos livros escolares no Brasil: das idéias à materialidade. In: *Historia de las ideas, actores e instituciones educativas – Memoria del VI Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana*. San Luis Potosí: 2003.

\_\_\_\_\_. *Produzindo livros didáticos e paradidáticos*. São Paulo; 1997 Tese (Doutorado) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História e Filosofia da Educação, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

TOMMASI, Livia De. Financiamentos do Banco Mundial no setor educacional brasileiro: os projetos em fase de implementação. In: TOMMASI, Livia De; WARDE, Mirian Jorge; e HADDAD, Sérgio (org.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1998, pp. 195-227.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, Livia De; WARDE, Mirian Jorge; e HADDAD, Sérgio (org.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1998, pp. 125-193.

## NARRATIVA HISTÓRICA NO ENSINO DE HISTÓRIA

Ana Maria F.C. MONTEIRO\*

UFRJ

“Na verdade, se dizer a palavra é transformar o mundo, se dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas um direito dos homens, ninguém pode dizer sozinho a palavra. Dizê-la sozinho significa dizê-la para os outros, uma forma de dizer sem eles e, quase sempre, contra eles. Dizer a palavra significa, por isso mesmo, um encontro de homens. Este encontro que não pode realizar-se no ar, mas tão somente no mundo que deve ser transformado, é o diálogo em que a realidade concreta aparece como mediadora de homens que dialogam.”

Paulo Freire

Ao investigar os professores, seus saberes e suas práticas numa perspectiva que reconhece sua subjetividade e autoria no processo de ensino<sup>1</sup>, uma questão emerge com força, tela sobre a qual se inscrevem saberes e práticas: como eles próprios vêm esse processo, que aspectos são por eles mais valorizados? Qual é, para eles, o significado do ensino de História?

Ao responder a estas questões, os professores falaram sobre seus modos de ensinar e, indiretamente, sobre objetivos e fins do ensino:

*“ ... que ele entenda o processo, as condições históricas que permitiram aquele processo...que os fatos, acontecimentos, os movimentos, eles não estão soltos, não estão sozinhos, eles têm relação....e é muito difícil para o aluno estabelecer relações ... “ Lana*

*“ A outra questão é a questão relacional, procurar trabalhar com as relações, sempre buscando as relações .....a questão relacional para mim é fundamental....Quando eu monto as minhas aulas, a questão da contextualização para mim é fundamental, contextualizar os temas, sejam eles do passado ou do presente, não importa, tentar contextualizar o mais próximo da realidade do aluno mesmo.... Quer dizer, é...eu posso contextualizar uma situação da Idade Média hoje com algumas questões, a questão da religião, a questão do teocentrismo.....Eu posso trabalhar o contexto daquela época, buscando no contexto de hoje....trabalhando passado e presente.....” Pedro*

Visões, concepções que articulam conteúdo e método, saberes e práticas, saberes a ensinar e saberes sobre o como ensinar, mesclados com a compreensão sobre as finalidades do ensino que, por sua vez, expressam valores e a dimensão educativa estruturante. Falas, expressões

---

\* Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro, professora adjunta de Didática e Prática de Ensino de História da Faculdade de Educação da UFRJ. Pesquisadora do Núcleo de Estudos do Currículo –NEC da FE/UFRJ. Doutora em Educação pela PUC-Rio e Mestre em História pela UFF.

<sup>1</sup> Esse artigo tem por base subsídios obtidos em pesquisa realizada para elaboração da Tese de Doutorado intitulada “Ensino de História: entre saberes e práticas”, aprovada pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro em agosto de 2002.

dos saberes dos docentes sobre os saberes ensinados, expressões do saber escolar, conteúdos pedagogizados<sup>2</sup>.

Em suas aulas, falas e diálogos, questionamentos foram realizados, promovidos. Narrativas foram construídas buscando atribuir sentido às experiências humanas que ali eram objeto de estudo.

Suas narrativas possibilitaram novas leituras do mundo? Puderam ajudar a compreender ou transformar o mundo? Ou serviram para impor o silêncio, para calar alunos, memórias, histórias?

Essas questões, relacionadas com as construções discursivas elaboradas durante as aulas de História, merecem atenção na medida em que uma investigação focaliza a problemática do saber escolar e de sua **mobilização** pelos professores.<sup>3</sup>

Como analisar o saber escolar implica, necessariamente, pensar suas relações com o saber acadêmico de referência, torna-se possível perguntar qual o papel que a **narrativa histórica** desempenha nessa mobilização. Nesse sentido, é importante recuperar alguns aspectos dos debates que têm sido travados em torno do significado da narrativa para a escrita da história.

Esse artigo, portanto, tem por objetivo discutir a utilização da narrativa histórica no ensino de História tendo por base a discussão teórica sobre o saber histórico escolar. O conceito de narrativa histórica é abordado de forma sucinta para investigar possibilidades de seu uso como categoria de análise visando a melhor compreensão dos processos envolvidos no ensino dessa disciplina.

## 1. História narrativa e narrativa histórica

A história narrativa, forma de expressão encontrada para a construção do discurso historiográfico no momento de sua constituição como disciplina no século XIX, foi muito criticada e negada por historiadores da escola dos Annales, a partir dos anos 30 do século XX.

---

<sup>2</sup> Utilizo este conceito conforme proposto por Shulman, L no artigo " Those who understand: knowledge growth in teaching." In **Educational Researcher**, 15(2), 1986,(4-14). São os saberes reelaborados para o ensino, incluindo a dimensão educacional e as necessidades didáticas.

<sup>3</sup> Não trabalhei com o instrumental teórico da análise do discurso. O objetivo desta parte do trabalho volta-se para levantar questões que emergem a partir da abordagem por mim realizada e que focaliza saberes e práticas dos professores.

Na defesa de uma história-problema, propunham o abandono da história-narrativa, vista como sinônimo de história “evenementielle”, dos acontecimentos, em oposição às propostas de construção científica do conhecimento histórico.<sup>4</sup>

Assim, as críticas à história narrativa se multiplicaram até a década de 1970, por parte daqueles que buscavam trabalhar com História na perspectiva do rigor metodológico científico, e considerando aspectos de ordem estrutural. Quando o “retorno à narrativa” foi anunciado, (Stone,1980) provocou grande impacto e questionamentos.

O anúncio desse retorno ocorreu no contexto do movimento de crítica à concepção de história-processo-progresso e às propostas de histórias totalizantes; da retomada de importância do historiador; da necessidade da identificação de suas premissas e instrumental teórico, enquanto produtor de um determinado conhecimento; e do impacto do “*linguistic turn*”, tendências estas presentes no contexto do movimento pós-moderno.

Se, por um lado, os historiadores estruturalistas mostravam que a narrativa tradicional passava por cima de aspectos importantes, sendo incapaz de relacionar os acontecimentos com a estrutura econômica e social, e de considerar a experiência e os modos de pensar das pessoas comuns, do outro lado, os defensores da narrativa observavam que a análise das estruturas é estática e, portanto, a-histórica. (Burke, 1992,330,331)

Na verdade, de acordo com Burke (op.cit), os historiadores dos dois campos diferem não apenas naquilo que consideram significativo mas também no modo de realizar a explicação histórica. Enquanto os estruturalistas denunciam a superficialidade da história narrativa dos acontecimentos, seus opositores denunciam a análise estrutural como determinista e reducionista.

Burke chama a atenção para o fato de que, primeiro, seria preciso criticar ambos os lados por acharem que distinguir acontecimento de estrutura seja uma questão fácil. Segundo, citando Ricoeur (1984), que afirma que toda história escrita, inclusive a história estrutural, assume algum tipo de forma narrativa, ele lembra que, na verdade, esse debate resulta da necessidade sentida por historiadores quanto ao tipo de narrativa a ser escrita, expressão do reconhecimento de que as velhas formas são inadequadas aos novos propósitos.

Avançando nesta direção, Burke identifica trabalhos de alguns historiadores que representam opções distintas de realizar a explicação histórica e que dão origem a formas

---

<sup>4</sup> Burke lembra que as primeiras críticas à história narrativa foram feitas na época do Iluminismo por aqueles (entre eles Voltaire) que lamentavam que a história ficasse restrita à superfície dos acontecimentos. (Burke, 1992,327)

narrativas que, ao buscar inspiração na literatura e na linguagem cinematográfica, podem apresentar soluções para problemas com os quais os historiadores vêm lutando há muito tempo.

Uma delas se baseia no uso da heteroglossia – conjugação de vozes variadas e opostas. No lugar da Voz da História, apresenta os diferentes pontos de vista dos atores em confronto.

A outra propõe que os historiadores, narradores históricos, deixem claro em suas narrativas que eles não estão ali reproduzindo “aquilo que verdadeiramente aconteceu”, mas apresentando aquela que é a sua interpretação, havendo outras possíveis.

Assim, muitos estudiosos consideram que a escrita da história foi empobrecida pelo abandono da narrativa, estando em andamento uma busca de novas formas de expressão que se mostrem adequadas às novas histórias que os historiadores gostariam de contar. Estas novas formas incluem a micronarrativa, a narrativa “de frente para trás” e as histórias que se movimentam para frente e para trás, entre os mundos público e privado, ou apresentam os mesmos acontecimentos a partir de pontos de vista múltiplos. (Burke,1992,347)

Nesse sentido, é possível perceber que a narrativa emergiu como problema a partir do esgotamento da concepção moderna de história e da busca da forma textual mais adequada para a escrita do conhecimento histórico, capaz de expressar a racionalidade que sustenta a explicação nas diferentes formas propostas pelos historiadores.

Da polêmica deflagrada, algumas conclusões podem ser tiradas, entre elas, as que nos levam a perceber que mais do que a narrativa em si, o que os historiadores dos Annales criticavam era a concepção de história-acontecimento, a idéia de acontecimento como postulada pelos historiadores positivistas, como expressão de uma realidade imanente, independente e exterior ao historiador, manifestação do tempo de curta duração, na dimensão cronológica e que seria possível de ser recuperada pelo historiador na forma como verdadeiramente aconteceu.

O conceito de acontecimento se modificou ao longo do tempo. “Acontecimento não é sempre, ou simplesmente, esse resplandecer breve, limitado ao terceiro nível, onde o acantona, contudo, Braudel. Com funções diversas, o acontecimento pertence a todos os níveis e pode ser mais precisamente definido como uma variante do enredo.” (Hartog,1998,201)

Portanto, o longo prazo, a longa duração, não excluem o acontecimento que pode ser analisado como manifestação de uma dinâmica social com origens estruturais e conjunturais. Assim, nem a longa duração nem o acontecimento são incompatíveis com a narrativa.

Como afirma Hartog, autor em quem nos baseamos para apresentar essas considerações, na verdade, a narrativa não deixou de existir.

*“A história não cessou de dizer os fatos e gestos dos homens, de contar, não a mesma narrativa, mas narrativas de formas diversas. Da história–retórica à história-Geschichte e para além, as exigências, os pressupostos e as formas de empregá-los variaram sem dúvida amplamente, mas a interrogação acerca da narrativa(a narrativa enquanto tal), esta é recente. Tornaram-na possível a saída ou o abandono da história-Geschichte, processo e progresso, e a reintrodução do historiador na história; mas, também, a partir do papel preponderante ocupado pela linguística nos anos 1960, as interrogações voltadas para o signo e a representação. Também a história pode ser tratada como (e não reduzida a) um texto.” (Hartog,1998,201)*

A História enquanto um conhecimento, acrescento eu.<sup>5</sup>

No processo de constituição do conhecimento histórico, processos reflexivos e analíticos, mobilizados e articulados por diferentes metodologias, permitem compreender ou explicar práticas e representações de sujeitos humanos, históricos, que estabelecem relações entre si e com a natureza, e que são registradas em documentos de diversos tipos, sendo percebidas através de diferentes dimensões temporais: sucessões, durações, simultaneidade, ritmos. Da relação entre o real e o discurso, os historiadores elaboram, fabricam a História, criando a historiografia – história e escrita, expressando o paradoxo do relacionamento de dois termos antinômicos – o real e o discurso. ( de Certeau, 2000,11)

## **2. Narrativa histórica no ensino de História**

Como essa construção se dá no conhecimento histórico escolar?

A história escolar é uma configuração própria da cultura escolar, oriunda de processos com dinâmica e expressões diferenciadas, mantendo, na atualidade, relações de diálogo e

---

<sup>5</sup> A História não pode ser confundida ou reduzida ao discurso, “pois a história, isto é, os acontecimentos, as personagens, correspondem à realidade que deve ser prefigurada no texto narrativo, ao passo que o discurso seria o modo que um narrador utilizaria para tornar compreensível para os leitores uma determinada realidade. Portanto, a história seria o campo factual ou o lugar de eventos reais que produzem o significado ou, se quisermos, o conteúdo narrativo, e a narrativa seria o modo de expressão utilizado pelo narrador” e que também é denominada História. (Todorov,apud De Decca,1998,20).

interpelação com o conhecimento histórico *stricto sensu* e com a história viva, o contexto das práticas e representações sociais. Fonte de saberes e de legitimação, o conhecimento histórico “acadêmico” permanece como a referência daquilo que é dito na escola, embora sua produção siga trajetórias bem específicas, com uma dinâmica que responde a interesses e demandas do campo científico e que são diferentes daquelas oriundas da escola onde a dimensão educativa expressa as mediações com o contexto social.<sup>6</sup>

O conhecimento de aspectos estruturais, princípios da organização conceitual e de investigação dos saberes disciplinares, que permitem identificar as principais idéias, habilidades e paradigmas que orientam a produção de conhecimento no campo, são importantes para a realização da prática pedagógica com autonomia, possibilitando romper com o senso comum e propor alternativas ética e cientificamente fundamentadas.

Quando da análise das construções realizadas para o ensino, é possível identificar marcas, referências do saber acadêmico. Na pesquisa realizada foi possível identificar, por exemplo, contextualizações do tipo funcionalista(Levi,1992) e a utilização da racionalidade analógica para a construção conceitual; a concepção de processo histórico, a problematização histórica, as lógicas explicativas que procuravam articular aspectos estruturais com conjunturas e acontecimentos; a localização temporal dos fatos abordados que ia além da simples sucessão linear para explorar as possibilidades da articulação passado-presente-passado na explicação; os conteúdos selecionados que resultavam da orientação paradigmática predominante, e onde se destacavam análises referenciadas à história econômico-social e cultural, em detrimento da história política.

Quanto à utilização da narrativa, muitas questões podem ser levantadas: Os professores, ao desenvolver suas aulas, agiam como narradores? Construíam narrativas para “contar” a história que ensinaram? Ou trabalharam na perspectiva da história-problema, problematizando e argumentando, criando oportunidades para que seus alunos desenvolvessem suas argumentações?

<sup>7</sup> A construção discursiva elaborada pode ser considerada narrativa?

---

<sup>6</sup> Para a melhor compreensão do conceito de saber escolar utilizado neste artigo ver a Tese de Doutorado já citada. Ver também o artigo de minha autoria “A história ensinada: algumas configurações do saber escolar” IN: **História & Ensino**. Revista do Laboratório de Ensino de História da UEL. N° 9. Londrina: Editora da UEL,2003.

<sup>7</sup> Estou trabalhando com a perspectiva oferecida pelos professores pesquisados. Não estou considerando nesta análise situações infelizmente ainda muito frequentes, de professores que ditam as aulas ou dependem exclusivamente dos livros didáticos para desenvolvê-las.



Como as aulas de História foram construídas? Elas expressavam a concepção da história *evenementielle* do século XIX? Qual o domínio que os professores tiveram sobre sua elaboração? Ela resultou de uma problematização? Ou foram a expressão da história processo-progresso cujos nexos de causalidade são dados pela dimensão temporal, pela cronologia, de forma aparentemente naturalizada?

Qual o uso feito dos relatos ficcionais e literários? Foram complementares ou constituintes do discurso? Como exemplos, analogias foram utilizados em sua construção? Qual o tratamento dado à elaboração textual e à dimensão do real? Como foi abordada a questão da verdade? E das diferentes concepções a respeito de um mesmo tema? A aula se configurou em uma narrativa ou se constitui num discurso dissertativo onde questões foram levantadas, defendidas ou negadas?

### **3. Narrativas na história escolar**

Como foi possível observar, os professores iniciavam as aulas a partir de um tema que era explicado baseado numa estrutura temporal linear ou que articulava diferentes temporalidades.

Para desenvolverem seu trabalho, os professores se basearam em duas orientações pedagógicas principais: as professoras Alice e Lana<sup>8</sup> pautaram seu trabalho pela perspectiva construtivista, criando situações de aprendizagem que ofereciam subsídios aos alunos para construir conceitos e para auxiliá-los a “aprender a aprender”, como no caso da pesquisa cujo projeto estavam auxiliando seus alunos a elaborar.

Suas aulas eram estruturadas a partir da perspectiva da história–problema – partiam de um tema, embora a problematização, algumas vezes, ficasse subordinada ou restringida por constrangimentos relacionados ao desenvolvimento das atividades. Ao colocar os alunos para fazê-las, as orientações ocupavam muito tempo, o que reduzia a disponibilidade para explorar a problematização histórica. De qualquer forma, todo trabalho se desenvolvia a partir da questão: “Que país é esse?” O problema ajudava a dar um sentido ao estudo realizado e articulava os diferentes conteúdos abordados a partir do eixo temático dos PCNs para 3º ciclo: História das relações sociais, da cultura e do trabalho.

---

<sup>8</sup> Os nomes dos professores são fictícios. A pesquisa foi realizada no primeiro semestre de 2001 em uma instituição de ensino público localizada na cidade do Rio de Janeiro.

É importante destacar aqui que não foi por acaso que essas duas professoras optaram por trabalhar com os eixos temáticos dos PCNs, proposta curricular que busca atualizar o saber escolar aproximando-o do saber acadêmico. Esse tipo de organização curricular vem ao encontro das tendências dominantes no campo, que negam a história linear dos acontecimentos em favor das alternativas propostas pela história-problema e pela Nova História, onde questões focalizam campos a ser investigados por diferentes perspectivas de abordagem.

Assim, dentro do eixo temático do 3º ciclo dos PCNs, Alice e Lana organizaram atividades que possibilitassem aos alunos construir os conceitos de escravo e de escravidão. Foram oferecidos subsídios com informações sobre a escravidão antiga e moderna – formas de obtenção do escravo, trabalho realizado, o cotidiano, a relação com os senhores, punições, etc- num trabalho que se aproxima do que Levi (1992) chama de contextualização funcionalista, e que permite situar a relação social num sistema coerente que a explica. Não se apresentam as causas da escravidão. Busca-se compreender o significado desta relação em diferentes épocas e sociedades, identificando semelhanças e diferenças para reunir características comuns e compreender o conceito.

Cabe ressaltar que esta forma de contextualização, no entanto, foi usada com o objetivo de ensino, e não para produzir conhecimento novo no campo, a partir de hipóteses que o pesquisador pode confirmar ou não, gerando uma produção que precisa ser validada em uma comunidade científica a partir de critérios teóricos e metodológicos.

A contextualização foi feita para ensinar o saber que foi selecionado, num momento dado e num determinado contexto, como aquele que é útil à formação das novas gerações, de acordo com metodologia considerada mais adequada, mas que apresenta marcas do saber acadêmico. Foi utilizada uma de suas formas como arcabouço explicativo para o ensino.

Portanto, foi possível concluir que as professoras não trabalharam com a história-narrativa tradicional, a história *'evenementielle'*. Criaram situações de aprendizagem onde os alunos, a partir dos subsídios por elas apresentados, elaboraram narrativas nas quais articulavam os vários elementos em jogo - aspectos estruturais com conjunturas e acontecimentos - recontextualizando –os a partir das finalidades educativas.

A dimensão temporal foi trabalhada em movimentos de idas e vindas, passado-presente-passado, articulando os diferentes momentos do passado com o presente: atualidade/Roma Antiga/ decadência de Roma/séculos XVI/XVII/ Europa feudal/atualidade.

Buscavam assim, romper a naturalização da história que emerge do trabalho com a cronologia linear. Coerentemente com a abordagem adotada, a problematização, além de cotidiana, estruturava todo o trabalho a partir da questão: “Brasil, que país é esse?”

Essas professoras não contavam histórias, nem utilizaram “histórias” ficcionais para ilustrar suas aulas. A narrativa estava para ser construída pelos alunos com os subsídios obtidos através das tarefas propostas, possibilitando a configuração de um texto heteroglóssico, polifônico, que articula as vozes e falas dos diferentes sujeitos históricos estudados com as vozes e falas dos alunos, das professoras e do autor do livro didático.

Marcos e Pedro desenvolviam suas aulas a partir de sua falas, do discurso que iam construindo. Marcos perguntava e explicava, apresentava exemplos, relacionava passado e presente, tecendo um texto significativo que criasse condições para que os alunos a ele atribuíssem um sentido – o que muitas vezes se configurava na compreensão dos conceitos em estudo.

Pedro procurava problematizar todos os aspectos mencionados. A crítica e superação do senso comum eram seus principais objetivos, sendo a História um instrumento para possibilitar uma inserção cidadã dos alunos de forma crítica e consciente de sua historicidade.

O trabalho com a dimensão temporal seguia uma ordenação linear mais clara embora, durante suas aulas, ele se movimentassem entre passado e presente na busca de relacionar as questões em estudo com as vivências dos alunos e, também, no trabalho com analogias, quando comparavam situações em diferentes épocas do passado. Foi o caso, por exemplo, quando Marcos contrastou a servidão por contrato nos EUA e a imigração por parceria no Brasil.

Vimos também que esses professores utilizaram a contextualização funcionalista e a racionalidade analógica no trabalho para a formação de conceitos pelos alunos, articulando aspectos estruturais, conjunturas e acontecimentos.

As construções do saber histórico escolar elaboradas pelo trabalho desses professores, construtivistas ou não, tinham um objetivo, um sentido, que era primordialmente possibilitar a aprendizagem dos alunos daquilo que eles(professores/as) consideram válido, necessário e relevante de ser aprendido. As coisas têm que fazer sentido, dizem todos eles.

Perguntado sobre o que ele considerava fundamental no trabalho com a questão “Idade média, Idade das trevas” , Pedro explicou que ele foi trazendo elementos...

*“...para que eles pudessem ir descobrindo essa questão .... sempre tem esse norte na cabeça .... nas minhas aulas geralmente, assim o que eu procuro trabalhar a História, com o ensino médio, pra mim o básico, é a questão conceitual ...eu ainda estou nessa questão e quero ver uma forma diferente de trabalhar que dê certo.... porque eu acho que tem outras formas, a questão do conceito para mim é fundamental....”*

Como afirma Pedro, “... **sempre tem esse norte na cabeça** ....” um objetivo – é uma atividade didática, há um sentido....

Explicando a montagem do trabalho, Alice fala:

*“... eu primeiro, eu construo a rede, assim, eu faço um trabalho inteiro tendo assim como eixo os conceitos que eu quero trabalhar, que foram definidos pela escola, eles estão todos ali no lugarzinho aonde a gente tem eles marcados, aí eu vou e construo o texto..Eu escrevo mesmo como é que eu faria isso no todo, botando todo o conhecimento que eu tenho de história, que é maior do que aquilo que eu estou querendo passar, aí eu tenho um entendimento, eu construí a rede, aí eu vou buscar qual a melhor forma, que perguntas que eu posso fazer pra aquele material que eu selecionei, pra que eu possa chegar lá, na verdade é isso, o trabalho com sociedades no ano passado, que já foi feito é com as sociedades caçadoras e coletoras, é um aluno uma vez chegou na escola com um livro que eu não vou saber te dizer qual é a referência bibliográfica agora mas posso depois incluir que era um livro feito com imagens que representavam a vida de caçadores e coletores... Quando eu vi aquele livro, eu disse: caramba, está tudo aqui, se eu trabalhar essas imagens..... são belíssimas as imagens .... eu acho que eu posso arrumar isso com imagem e não com texto....Aí a gente escaneou todo aquele material, fizemos uma seleção das imagens separando por conceitos de desigualdade social, trabalho coletivo, divisão natural do trabalho tudo que a gente queria trabalhar e fomos selecionando as imagens e daí a gente foi fazendo perguntas que eram encadeadas para eles observarem aquele material que era a representação, a gente sabe do que a gente estava querendo tratar e aí a gente foi construindo as questões .....*

*Entrevistadora: quer dizer as perguntas vão de uma certa forma conduzindo...*

*Alice: **conduzindo, é vão conduzindo, é, é...***

*Entrevistadora: **conduzindo o raciocínio né pra que eles,***

*Alice: **pra que possam chegar ali onde é eu quero...***

*Entrevistadora: mas nunca seria uma definição que você chegaria ao trabalho com conceitos, que você chegou e definiu, é essa a definição....*

*Alice: ela é o final, ela não é o início do trabalho Eu não chego dizendo o que é, na maioria das vezes tem sido assim, a gente não chega dizendo, alguns conceitos a gente não conseguiu fazer isso, sabe.... a gente não tem pesquisa suficiente pra ver que material visual a gente teria, que imagens, que textos, alguns a gente percebe que a gente força a barra pra fechar....”*

A rede é construída para que os alunos cheguem a determinadas conclusões.

Os professores não estão ensinando uma história factual, citando acontecimentos em sucessão temporal em que o antes explica que vem depois. Eles estão preocupados com a construção conceitual. Os caminhos para chegar a ela são diferentes, mas ela está lá.

Narrativas emergem das explicações dos professores ou das construções que eles auxiliam seus alunos a produzir. **Brasil, que país é esse? Idade média, idade de trevas?** São questões problematizadoras que acabam por possibilitar a atribuição de sentido ao que é ensinado.

O fio de sentido é dado por quem narra: o professor. Pode ser rejeitado ou compartilhado. O aluno aprende, não aprende, compreende de outra forma, se apropria (ou não) do saber. A

dimensão temporal está subjacente, linear ou não. A trama, o enredo é armado para a construção do sentido. Contextualizações e analogias são alternativas encontradas para possibilitar a compreensão do sentido desejado. Trazer para a realidade do aluno implica em encontrar instrumentos para que a empatia abra espaços para superar a própria circunstância e compreender o outro. Desnaturalizar e historicizar o social, estas são ações que fundamentam a ruptura do senso comum e a compreensão do cotidiano com olhar impregnado de História. O saber ensinado cumpre seu objetivo de permitir a volta ao cotidiano com um novo olhar, crítico e conceitualmente mais instrumentalizado.

O uso da narrativa **não** implica de modo algum em que o saber escolar derive para o ficcional. Os professores têm muito clara essa distinção. O fato de que os temas sejam recontextualizados para o ensino não significa que eles sejam tratados como ficção. A fundamentação científica do saber ensinado era clara para esses professores.

Todos os professores agiam com a preocupação de dar voz aos alunos, de abrir espaço para suas contribuições e conclusões, de desenvolver uma perspectiva crítica face ao que era abordado. A História ensinada é instrumento para agir no mundo, para ampliar o potencial cognitivo sobre o processo histórico de forma a poder nele atuar e transformá-lo. Daí tanta preocupação com o estabelecimento de relações, com a contextualização, com a visão de processo, com a compreensão dos conceitos.

Discussões sobre a verdade não estavam postas para esses professores como também aquelas sobre a relação entre história e memória. A distinção entre conhecimento científico e escolar emerge a partir das minhas perguntas nas entrevistas, distinção esta que provoca uma certa surpresa. A possibilidade de se trabalhar com os alunos as diferentes versões e concepções é vista com uma considerada rica mas ainda difícil de ser viabilizada.

A distinção entre história vivida e história conhecimento não aparece. História é conhecer para vivê-la. Vivê-la em perspectiva crítica é pedagógico. A concepção moderna da História revela suas marcas....

Perguntados sobre a narrativa no ensino, respondem que acham que pode ser um excelente recurso para exemplificar certas questões, como a história de Robinson Crusoe contada para que os alunos percebessem a importância do trabalho humano. Mas percebe-se neles um espanto e até um receio em lidar com esta questão.

Considerando que a estrutura narrativa articula:

- *uma temporalidade: existe uma sucessão de acontecimentos em um tempo que avança;*
- *unidade temática: garantida por pelo menos um sujeito ator, individual ou coletivo, agente ou paciente;*
- *transformações: os estados e características mudam;*
- *unidade de ação através de um processo integrador: de uma situação inicial se chega a uma situação final, a um desfecho, através do processo de transformação;*
- *causalidade: há intriga, que se cria através das relações causais entre os acontecimentos.* (Blancafort, 2000,14,15)

podemos reconhecer esses elementos nas construções didáticas destes professores. Eles explicam, nos depoimentos, que articulam os diferentes aspectos e informações no tempo para explicar eventos que chegam a um desfecho: para “chegarem onde querem”, ou porque “têm esse norte na cabeça”, e que, no fundo, é a compreensão que eles têm do fenômeno ou do processo, ou do conceito e que eles desejam ensinar aos alunos. Narradores....

*Qualquer narrativa é uma estrutura imposta sobre eventos, agrupando alguns deles com outros, e descartando alguns mais carentes de relevância..”(Danto, 1965,132 apud Lima,1988,72)*

Na história escolar percebe-se, assim, que a estrutura narrativa pode ser reconhecida num dupla dimensão: enquanto estrutura discursiva de expressão do conhecimento histórico e enquanto estrutura de sustentação da construção didática que tem uma finalidade própria.

O risco da ideologização paira sobre o trabalho docente. A razão pedagógica precisa assim do constante confronto com a razão sociológica (Forquin, 1993) para que, desse diálogo, possamos obter subsídios para fazer nosso trabalho avançar. Pesquisa educacional e ensino em diálogo não para encontrar soluções mágicas para nossos problemas imediatos mas para o exercício da crítica sobre as práticas em curso.

No lugar de uma conclusão, temos uma questão que precisa ser melhor investigada para que possamos ter mais clareza sobre esse aspecto bastante complexo da História escolar.

Reconheço, no entanto, que ela pode abrir caminhos para melhor compreender este mundo de características tão próprias mas ainda tão pouco conhecido por nós.

Narradores e narrativas na busca dos sentidos da experiência humana. Narrativas de professores e alunos, juntos, dizendo a palavra para viver e transformar o mundo.

### **Bibliografia:**

- ALLIEU,N. "De l'Histoire des chercheurs à l'Histoire scolaire." IN: DEVELAY,M. **Savoirs scolaires et didactique des disciplines: une encyclopédie pour aujourd'hui.** Paris:ESF Editeur,1995.
- ARAÚJO,R.BENZAQUEN de."História e Narrativa."IN: MATTOS, I.R. de (org.) **Ler& Escrever para contar.Documentação, historiografia e formação do historiador.** Rio de Janeiro: Access Editora,1998.
- AUDIGIER,F. "Savoirs enseignés-Savoirs savants. Autour de la problematique du colloque." INRP.Troisième Rencontre Nationale sur la Didactique de l'Histoire, de la Geographie, des Sciences Économiques et Sociales. 2,3 et4 Mars 1988. Actes du colloque Savoirs enseignés-Savoirs savants. 55-69.
- BOUTIER,J. e JULIA,D. (org.) **Passados recompostos. Campos e canteiros da História.** Rio de Janeiro: Editora da UFRJ/Editora da FGV,1998.
- BURKE,P.(org.)**A escrita da história.Novas perspectivas.** São Paulo, Fundação Editora da Unesp,1992.
- \_\_\_\_\_. "A história dos acontecimentos e o renascimento da narrativa." IN: BURKE,P.(org.)**A escrita da história.Novas perspectivas.** São Paulo, Fundação Editora da Unesp,1992.
- \_\_\_\_\_. **A escola dos Annales. 1929-1989.** A revolução francesa da historiografia. São Paulo,Fundação Editora da Unesp, 1997.
- CAILLOT,M. "La theorie de la transposition didactique est-elle transposable?" IN: **Au-delà des didactiques, le didactique. Debats autour des concepts federateurs.** Paris, Claude Raisy et Michel Caillot Éditeurs, 1996.
- CARDOSO,C.F.S. "História e paradigmas rivais."IN:CARDOSO,C.F.S. e VAINFAS,R. (orgs.)**Domínios da história.** Ensaios de teoria e metodologia. Rio de Janeiro: Campus,1997.
- CHARTIER,R. **A história cultural.** Entre práticas e representações.Lisboa: Difel,1990.
- CHERVEL,A. " História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa." in **Teoria&Educação n° 2.**Porto Alegre: Pannonica Editora, 1990. (177-229).
- CHEVALLARD,Y. **La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado.** Buenos Aires: Aique Grupo Editor,s.d.
- DANTO,A. C. Analytical philosophy of science. Cambridge,Cambridge University Press,1965
- DEVELAY,M. **De l'Apprentissage à l'enseignement.** Pour une épistémologie scolaire. Paris, ESF Éditeur,1992.
- DEVELAY,M. **Savoirs scolaires et didactique des disciplines: une encyclopédie pour aujourd'hui.** Paris,ESF Editeur,1995.
- DILTHEY,W. **Introduction a l'étude des sciences humaines.** Paris,PUF,1942.
- FALCON,F. " História das Idéias" in CARDOSO,C.F. e VAINFAS,R. (orgs.) in **Domínios da História. Ensaios de teoria e metodologia.** Rio de Janeiro: Campus, 1997.(91-126)
- FORQUIN, Jean-Claude."Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais" in **Teoria&Educação n° 5.**Porto Alegre: Pannonica Editora, 1992. (28-49).
- \_\_\_\_\_. **Escola e Cultura.** As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar.Porto Alegre: Artes Médicas,1993.
- \_\_\_\_\_. "As abordagens sociológicas do currículo: orientações teóricas e perspectivas de pesquisa." IN: **Educação e Realidade.**Currículo e política de identidade.

v.21nº1.Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul/Faculdade de Educação, 1996.(187-198)

FURET,F. "O nascimento da História" in FURET,F. **A oficina da História**. Lisboa: Gradiva, s.d.

GUIMARÃES,M.L.S. "Nação e civilização nos trópicos: O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o projeto de uma história nacional." IN: Estudos Históricos 1Caminhos da historiografia. Rio de Janeiro:FGV,1988.(5-27)

HARTOG,F. "A arte da narrativa histórica." IN: BOUTIER,J. e JULIA,D. (org.) **Passados recompostos. Campos e canteiros da História**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ/Editora da FGV,1998.(193-204)

KOSELLECK, R.(1)." Historia Magistra Vitae: The Dissolution of the Topos in the Perspective of a Modernized Historical Process" IN: KOSELLECK,R. **Futures Past. On the Semantics of Historical Time**. Cambridge (Mass.) and London, The MIT Press, 1985.( 21-38)

\_\_\_\_\_. "Uma história dos conceitos:problemas teóricos e práticos." IN: **Estudos Históricos. 10** Teoria e história. Rio de Janeiro,FGV.1992.

LAUTIER,N. **Enseigner l'Histoire au Lycée**. Formation des enseignants. Professeurs des lycées. Paris:Armand Colin, 1997.

LE GOFF,J. **História e memória**. Campinas, Editora da Unicamp, 1996.

LIMA,L.C. " Clio em questão: a narrativa na escrita da História." IN: RIEDEL, D.C. **Narrativa. Ficção e História**. Rio de Janeiro,Imago Editora,1988.

LOPES, A.R.C. "Conhecimento escolar:processos de seleção cultural e mediação didática." IN: **Educação&Realidade**.22(1):95 –112.jan-jun.1997.

\_\_\_\_\_. **Conhecimento escolar: ciência e cotidiano**. Rio de Janeiro: Ed. Uerj,1999.

MARTINAND,J.L. *Connaître et transformer la matière*. Berne: Peter Lang,1986.

MATTOS,I.R. de (org.)**Ler&Escrever para contar.Documentação, historiografia e formação do historiador**. Rio de Janeiro: Access Editora,1998.

MATTOS, S.R. de. **O Brasil em Lições**.A história como disciplina escolar em Joaquim Manuel de Macedo.Rio de Janeiro: Access Editora, 2000.(Aprendizado do Brasil)

MONIOT,H. **Didactique de L'Histoire**. Paris: Edition Nathan,1993.

MONTEIRO, A.M. "História. Inserção da História na área das Ciências Humanas."IN: FUNDAR/Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro.**Ciclo de estudos 2004**. Formação continuada para professores de escolas na busca do horário integral.Rio de Janeiro: Fundar,2004.

\_\_\_\_\_. " A história ensinada: algumas configurações do saber escolar." In: **História e Ensino. Vol.9** Revista do Laboratório de Ensino de História da Universidade Estadual de Londrina.Londrina: Editora da UEL, 2003.(9-36)

\_\_\_\_\_. "Ensino de História: entre saberes e práticas." **Tese de Doutorado**. Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, agosto de 2002.

\_\_\_\_\_. " Ensino de História: das dificuldades e possibilidades de um fazer." In: DAVIES,N.(org.) **Para além dos conteúdos no ensino de História**. Niterói,EDUFF,2000.

MOREIRA, A.F. B. e SILVA.T.T. da (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

PROST,A. **Douze leçons sur l'histoire**. Paris: Editions du Seuil,1996.

RIEDEL, D.C. **Narrativa. Ficção e História**. Rio de Janeiro,Imago Editora,1988.



SACRISTAN, J.G. "Escolarização e cultura: a dupla determinação" IN: SILVA, L.H. da; AZEVEDO, J.C. de; SANTOS, E.S. dos (orgs.) **Novos mapas culturais. Novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996. (34-57)

SANTOS, Lucíola L. de C.P. "História das disciplinas escolares: perspectivas de análise." in **Teoria & Educação n° 2**. Porto Alegre: Pannonica Editora, 1990. (21- 29).

SHULMAN, L. " Those who understand: knowledge growth in teaching." In **Educational Researcher**, 15(2), 1986, (4-14).

—————. "Knowledge and teaching: Foundations of the new reform." IN Harvard Educational Review. Vol. 57 N° 1 February 1987. 1-21.

## **O PATRIMÔNIO HISTÓRICO COMO RECURSO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

NOVAES, Priscila Weitzel  
Universidade Federal de Minas Gerais  
priscilaweitzel@yahoo.com.br

Este trabalho surgiu da iniciativa de um projeto cujo objetivo principal era levar os alunos do PROEF-II à cidade de Ouro Preto, em Minas Gerais. O PROEF-II é o Projeto de Ensino Fundamental referente ao segundo segmento (quinta a oitava séries do ensino fundamental regular) da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Esse projeto é coordenado pelo Núcleo de Educação de Jovens e Adultos, sediado na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

É um curso cujas aulas são ministradas à noite, de segunda à quinta-feira, na Escola de Ensino Fundamental do Centro Pedagógico da UFMG. As aulas são distribuídas de modo a contemplar, igualmente, todas as áreas do conhecimento (ciências, geografia, história, matemática e português) que, durante a semana, possuem duas aulas de uma hora.

Após uma breve explanação de onde se situa o público alvo do trabalho de campo realizado em Ouro Preto, parte-se, agora, para a análise do trabalho em si: quem é esse público; como surgiu e o porquê dessa idéia e desse “lugar” - Ouro Preto -; o trabalho como um projeto interdisciplinar; os objetivos, peculiaridades e conceitos que foram avaliados e discutidos – aqui – dando uma maior ênfase ao ensino de História.

O uso do trabalho de campo na EJA é pioneiro devido, muitas vezes, o público alvo não possuir condições financeiras favoráveis para a elaboração desse tipo de iniciativa. Além de empecilhos financeiros há outros como o dia para a realização do evento que coincide com o dia de folga para ficar com a família, ou para afazeres domésticos ou até mesmo descansar. Porém, mesmo com tantos impedimentos e dificuldades os alunos da EJA não devem ser furtados do direito ao conhecimento como os alunos na idade regular dos cursos diurnos.

Esse trabalho foi realizado nas turmas 36, 40 e 41 do PROEF-II, mas para uma melhor análise foram contempladas as turmas 36 e 40. Também houve outros critérios de

escolha como é o caso dessas turmas serem de terceiro ano, já que o segundo segmento possui duração de três anos. Além do enorme desejo que tinham em visitar Ouro Preto.

Ouro Preto é uma cidade declarada Monumento Nacional desde 1933 e por isso, faz parte da memória coletiva, não só dos mineiros, mas também por ser um espaço de memória coletiva nacional, devido ao fato de ter sido palco da Inconfidência Mineira de 1789 tendo como mártir Tiradentes e possuir um conjunto arquitetônico e de poetas de extrema significação. Essa idéia é algo que todos que já passaram pela escola ou não, sabem ou ouviram falar.

É interessante ressaltar que essas idéias são reforçadas pela rede Globo Minas de televisão que possui um programa aos sábados no horário do almoço (horário em que muitas donas de casa o estão preparando) cujo eixo central é focalizar as cidades que fazem parte do Patrimônio Histórico Mineiro. Esse tipo de iniciativa incentiva o desejo de conhecer essas cidades, em sua maioria, próximas à capital mineira. Entretanto, Ouro Preto é sempre a favorita pelos alunos – é o que mostra uma pesquisa informal feita pelos monitores. Ao preparar a visita perguntamos aos alunos se tinham preferência entre Ouro Preto, Mariana e Sabará, a resposta entre as turmas 36 e 40 foi unânime: Ouro Preto. A proximidade da antiga capital mineira com a atual, Belo Horizonte, também foi fator determinante para a escolha do lugar que está localizada a 100 km de distância (aproximadamente uma hora e meia de viagem).

Para conseguir a aprovação da coordenação do Projeto e até mesmo verba foi necessário ser feito um projeto em conjunto no qual procurava-se englobar todas as áreas do conhecimento. Isso não é uma exigência cobrada apenas pelos coordenadores desse projeto, mas está contido na Proposta Curricular para EJA (2002: 114) que dentre os objetivos do ensino de História se inclui:

**“Reconhecer que o conhecimento histórico é parte do conhecimento interdisciplinar.** (grifo dele). Um dos objetivos do Ensino de História é, portanto, evidenciar para o aluno que a construção do conhecimento histórico se nutre da aproximação entre a história e as demais ciências humanas. Para atender a esse objetivo, os professores podem criar situações em que determinados temas sejam desenvolvidos por meio de trabalhos interdisciplinares, constituindo um objeto de estudo comum com uma ou mais áreas e explorando a interação delas. (...) O trabalho interdisciplinar torna-se, sem dúvida, mais consistente quando envolve a equipe escolar e

quando faz parte do projeto educativo da escola. Caminhar nessa direção contribui, portanto, para estreitar laços de um trabalho coletivo na escola”.

Foi através desses argumentos que a visita à cidade de Ouro Preto começou a se concretizar, pois, foi um projeto que contou com a participação de todos os monitores e coordenadores e, a partir disso, cada área do conhecimento, inclusive a matemática - uma área aparentemente tão distante da área de humanas - procurou se integrar.

Apesar de ter sido uma atividade interdisciplinar, este trabalho se entretive mais no que tange ao ensino de História, pois essa disciplina propõe-se a ajudar no desenvolvimento de uma maior reflexão, de criticidade e de conscientização do aluno da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Embasado a partir da apresentação da “Proposta Curricular para educação de jovens e adultos” o mesmo procura abordar o uso dos diferentes instrumentos do ensino de História, para esse público, referentes ao ensino fundamental, visando estimular e desenvolver um maior interesse pela disciplina; cabendo ao professor buscar estratégias ou procedimentos alternativos que tornem concreto esse objetivo.

Apesar de Ouro Preto sediar uma das mais importantes instituições de ensino superior do país, a Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), são nos espaços considerados não-formais de educação e ensino que a maioria dos processos de ensino-aprendizagem ocorre. Esses espaços são julgados assim, por não serem a sala de aula e não se situarem no interior de uma instituição escolar, sendo um fator responsável para a realização do trabalho de campo. A hospitalidade é outra característica marcante devido ao crescimento de uma nova atividade econômica: o turismo, cuja inauguração da Estrada Real se mostrou determinante para a continuidade do desenvolvimento dessa atividade. Talvez, a atividade turística tenha sido um fator facilitador para a realização desse trabalho de campo.

Um outro objetivo do ensino de história contido no na Proposta Curricular para EJA (2002: 118) é:

**“Valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a diversidade social.** (grifo dele).(…) percebe-se quanto é necessária uma abordagem que debata como se constitui o patrimônio cultural nacional e que ressalte a importância desse patrimônio para a formação de uma memória social e nacional sem exclusões e discriminações. (...) Visitar esses locais pode instigar debates

sobre como ocorre a preservação do patrimônio histórico-cultural e suas relações com a memória e identidades locais, regionais e nacionais”.

Os conceitos abordados (memória, patrimônio e museus) são importantes para mostrar ao aluno de EJA que a - História não é apenas um registro escrito do passado que deve ser decorado e memorizado, mas que há outras formas de se saber o passado inclusive a de se interagir com ele. São os traços que foram deixados por um tempo vivido e cuja memória trata de manter, de uma certa maneira, “vivo” no imaginário coletivo.

Esse tipo de proposta também mostra uma outra visão desses conceitos, CANCLINI denuncia que “a noção de patrimônio sob a ótica da teoria da reprodução cultural, os bens reunidos por cada sociedade na história não pertencem realmente a todos, ainda que formalmente pareçam ser de todos e estar disponíveis ao uso de todos”. A maioria dos alunos das turmas que participaram do projeto moram em Belo Horizonte há mais de dez anos e nunca foram à cidade de Ouro Preto, nem mesmo ao Palácio das Artes – teatro localizado no centro da capital mineira - onde muitas das exposições são abertas ao grande público e gratuitas. O que mostra o papel e a conscientização do educador em promover trabalhos que incluam os alunos no mundo, não só dessa cultura escolarizada, mas do mesmo modo os incluam no âmbito cultural, artístico e patrimonial.

Em relação à Educação Patrimonial a relação não parece muito diferente. Os monumentos trazem a significação dos grandes edifícios – grande no que se refere aos prédios que possuíam um cunho político, casas que abrigaram pessoas relevantes para o município entre outros. A visita à cidade de Ouro Preto parece não só reforçar a idéia de se guardar apenas os prédios julgados de grande importância dentro do antigo conceito da historiografia, quanto idéia de uma história parada no tempo em cujas pessoas procuram “reviver” um tempo que já foi presente.

Durante muitos anos, o ensino de História estava comprometido em narrar os grandes acontecimentos sem maiores questionamentos em relação a eles. A História tendia a se restringir ao que descrevia os documentos oficiais, as fontes primárias, enfim o que pregava a historiografia positivista do século XIX. Marcos SILVA (1993: 65) aponta “que o ensino de história tal como é ministrado na maioria de nossas escolas é factual e se presta aos interesses das classes dominantes”, entretanto, os alunos de EJA, como coloca Paulo Freire, enquadram-se na condição de oprimidos ou da massa dominada. E deve ser papel do

professor evitar mostrar apenas uma das vertentes historiográficas, mas, sobretudo divulgar a pluralidade e a diversidade encontradas para explicitar um mesmo fato histórico.

A idéia de que o papel do aluno é ser um simples receptor de informações julgadas, muitas vezes, como verdades absolutas é trabalhado por Paulo Freire quando diz que

“simplesmente, não podemos chegar aos operários, urbanos ou camponeses, estes, (...) para, à maneira da concepção ‘bancária’, entregar-lhes ‘conhecimento’ ou impor-lhes um modelo de bom homem, contido no programa cujo conteúdo nos mesmos organizamos”.

No contexto da EJA, o professor deve ser um agente mediador desse processo de transição para que os alunos possam se desprender da visão tradicional e imutável da história e de suas próprias vidas. O profissional da educação de jovens e adultos deve possuir uma sensibilidade e estar ciente das especificidades dessa demanda de alunos.

As discussões acerca do ensino de História não dispensam os conteúdos, mas mostram a necessidade da inclusão de certos conceitos cuja base norteia os princípios de um novo debate em relação à historiografia como a memória, patrimônio e museus e a própria História. Esses conceitos devem ser, igualmente, debatidos em sala com os alunos que, à vezes, dispõem de conceitos equivocados ou não têm muita clareza do que sejam. Isso deve ser cuidadosamente analisado, uma vez que os alunos de EJA possuem representações desses objetos que devem, na verdade, ser problematizadas. Segundo Ulpiano Bezerra de MENEZES (2000: 93),

“A educação vem sendo vista pelos museus não só como campo estratégico e de extraordinário potencial, mas até como aquele capaz de justificar por si só sua própria existência e, quem sabe, redimi-la dos pecados do passado, como o elitismo, o estetismo redutor, o papel homologatório dos interesses dominantes, a alienação, a alienação social, etc. É preciso estar atento, porém, para os riscos de a educação transformar-se numa cômoda tábua de salvação, anestesiando consciências (...)”

Quando se leva alunos ou mesmo leigos a museus ou lugares que remetem a educação patrimonial é necessário que o educador tenha cuidado com os conceitos que os alunos levam e trazem para esses diferentes espaços educativos, para evitar maiores equívocos historiográficos. A discussão sobre esse trabalho de campo a Ouro Preto na

disciplina História envolve o conceito de patrimônio histórico e relação e reação dos alunos perante esse objeto de estudo.

O conceito sobre patrimônio mudou depois da visita, não só porque se inseriu a palavra histórico; mas porque antes, patrimônio, para a maior parte dos alunos, era algo referente a bens materiais particulares. Para alguns desses alunos patrimônio: “é um bem que adquirimos”; “patrimônio são os bens adquiridos ou construídos por nós e por nossos antepassados e que tem algum valor pra alguém tanto financeiro como histórico ou cultural”; ou ainda “é um bem que pertence a uma determinada pessoa ou nação e que pode fazer parte da sua história.” O contato direto com o objeto de estudo, visual e tátil, proporcionou aos alunos a participar mais ativamente através de um diálogo direto com o objeto. Lana Mara SIMAN (1999) coloca que “A educação escolar tem, cada vez mais, buscado estabelecer um diálogo com outros espaços culturais com vistas a explorar o que esses espaços oferecem para a aquisição de conhecimento por meio de emprego de outras linguagens e ferramentas”.

Baseado nessas concepções é possível perceber que as relações dos alunos da EJA com a História e o objeto se transformaram. É uma nostalgia de algo que ouviram dizer na escola há muito tempo atrás e que está sendo sempre reforçada pela linguagem das novelas e minisséries televisivas. Outros motivos relevantes para esta constatação é a maioria deles fazerem parte da classe popular e muitos serem negros. Ao conhecerem uma senzala de perto, a sensação é de poderem “pegar” no tempo e em uma memória coletiva que não possuem materialidade. O objetivo inicial dessas visitas foi colocar esses alunos em contato com alguns vestígios de um passado que já foi vivido e permanece sendo algo trabalhado nas escolas nessa disciplina e que, muitas vezes, faz parte do imaginário coletivo, mas que deve estar sempre sendo discutido pelo educador para que não haja uma ilusão de um passado que pode ser revivido tal como aconteceu.

Esse trabalho procurou mostrar a partir das vivências dos alunos da EJA, através de fontes históricas alternativas e espaços considerados não-formais de educação - no caso a relação desse aluno com o patrimônio, a memória e o museu - a pluralidade e a diversidade da História. A utilização desses instrumentos são mecanismos fundamentais para que o processo de ensino-aprendizagem, de conscientização e da desconstrução de mitos sobre a escola e a própria vida ocorram.

Portanto, é possível perceber a necessidade de problematizar a questão do Patrimônio e dos museus para que não sejam utilizados como meros artigos de ilustração histórica. Também não devem ser excluídos do ensino da EJA, pois facilitam o envolvimento do aluno com o fascínio que a História possibilita. Na verdade, esses objetos são fontes históricas, resquícios de um tempo que já foi presente, mas não traz em si toda a visão, nem possui poderes de retratar o passado tal como foi vivido. Porém, deve estar sempre atento a que essas fontes tem a dizer sobre esse passado.

#### **BIBLIOGRAFIA:**

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Proposta Curricular para educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental*. Secretaria de Educação, 2002.
- CANCLINI, Nestor García. O Patrimônio Cultural e a Construção Imaginária do Nacional. *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*. Rio de Janeiro.
- CHOAY, Françoise. *A Alegoria do Patrimônio*. São Paulo: Unesp, 2001.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 12.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia do Oprimido*. 35.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
- MENEZES, Ulpiano T. Bezerra de. Educação e Museus: sedução riscos e ilusões. *Revista da Faculdade Porto-Alegrense de Educação, Ciências e Letras*. N.27, 2000.
- SILVA, Marcos A. (org.). *Repensando a História*. 3.ed. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1993.
- SIMAN, Lana Mara de Castro. *Práticas culturais e práticas escolares: aproximações e especificidades no ensino de História*. Belo Horizonte: UFMG/ FaE. s.d.p.
- SIMÃO, Maria Cristina Rocha. *Preservação do Patrimônio Cultural em Cidades*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.



# **A ECONOMIA DAS MENORES PERDAS: O NOVO LABIRINTO LEGAL E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE HISTÓRIA EM UMA INSTITUIÇÃO NÃO-PÚBLICA DE ENSINO SUPERIOR**

Neila Ferraz Moreira Nunes

Mestre em Ciências Políticas pelo IUPERJ

Everardo Paiva de Andrade

Doutorando em Educação pela UFF

## **Introdução**

### **a) O problema: A reforma na formação de professores**

Este trabalho é uma contribuição ao debate sobre a formação de professores, no Brasil. O lugar de onde fala constitui-se a partir de duas referências principais: por um lado, a vivência profissional diuturna numa instituição especializada na formação de professores, de História em particular; por outro lado, as discussões teóricas no âmbito tanto da História quanto da Educação, impressas nas trajetórias acadêmicas e profissionais de seus autores<sup>1</sup>. Compreende, embora não possa explicitar esta compreensão nos limites do texto, que a discussão nesse campo pressupõe tanto a consideração dos diferentes modelos de professores<sup>2</sup> quanto o embate entre políticas, de onde emergem propostas de desenhos institucionais e formatos curriculares<sup>3</sup>.

A questão fundamental que procura enfrentar diz respeito ao impacto da reforma em curso na formação de professores sobre uma instituição e um curso específicos, na medida em que tal reforma, ao propor o desmonte do chamado “*modelo 3 + 1*”, empreende, na verdade, uma ruptura no processo de formação de historiadores e professores. Mas também, ao pensar idealmente numa *reforma total*, o legislador ignora as múltiplas formas concretas numa rica diversidade de experiências formativas, propondo em seu lugar a uniformização e a homogeneização de um modelo construído em torno de princípios que não são consensuais. Para criar um ambiente novo de

---

<sup>1</sup> Ambos os autores são licenciados em História, sendo um deles Mestre em Ciências Sociais pelo IUPERJ e o outro Mestre e doutorando em Educação pela UFF.

<sup>2</sup> Cf. CONTRERAS, José. A autonomia de professores. São Paulo, Cortez, 2002. 296 p.

<sup>3</sup> Cf. LINHARES, Célia & SILVA, Waldeck Carneiro da. Formação de professores: Travessia crítica de um labirinto legal. Brasília, Plano, 2003. 176 p.

formação, sobre os escombros de um mundo em ruínas, proclama-se a emergência de um novo gênese.

Mas este trabalho não pode evitar, porém, uma outra discussão complexa no interior do campo do Ensino de História, particularmente no que se refere às relações entre sujeitos e saberes nele articulados. Nesse sentido, importa considerar não apenas a relação entre o *saber escolar* e a *ciência de referência* (respectivamente o *Saber Histórico Escolar* e a *História*), mas também o debate em torno da constituição de identidades: a identidade do Professor em geral, e do Professor de História na Educação Básica em particular, por um lado, e, por outro, a identidade do Historiador. Em tal discussão, tradicionalmente conduzida *com dedos de renda*, irrompe subitamente, com poder sobre a vida e a morte, *o pesado braço da lei*.

#### **b) O caso: A Licenciatura em História na Faculdade de Filosofia de Campos**

Ficou dito que o trabalho pretende focalizar o impacto da reforma numa instituição e num curso específico. Trata-se do Curso de História da Faculdade de Filosofia de Campos, no qual a seus professores e a sua Coordenação, regimentalmente eleita, coube o desafio da *invenção da qualidade na precariedade*. A reforma encontra uma instituição frágil, em seus 43 anos de existência, sem autonomia, que sobrevive da receita de anuidades pagas por alunos-trabalhadores, constituída quase que exclusivamente por cursos de licenciatura, cujas perspectivas sócio-profissionais de seus egressos são conhecidas.

Além disso, a instituição enfrenta, nos últimos anos, o processo de expansão e de interiorização de universidades cujas estratégias empresariais incluem uma complexa combinação de valores médios de anuidades e de oferta de cursos de impacto mercadológico, com o objetivo claro de estabelecer condições favoráveis de concorrência, sublimando a questão fundamental da qualidade. Assim, persistindo a redução do debate à contraposição entre público e privado e simplesmente abandonando à própria sorte o conjunto das tradicionais faculdades de filosofias, sob o argumento de que não passam de beneficiárias de uma lógica de privatização do público, não é improvável que nos vejamos, um dia, na condição de lamentar o seu fim, como hoje lamentamos o desmonte das antigas escolas normais de nível médio, de indubitável importância na formação de professores.

A Faculdade de Filosofia de Campos, portanto, é uma instituição fundacional, não-lucrativa, cujo planejamento financeiro, baseando-se na receita de anuidades, encontra-se abalado pela crise econômica, pela competição privada, pela natureza dos cursos que oferece e pela realidade social de seu corpo discente. É também uma instituição não-universitária, desprovida de autonomia para criação de novos cursos e para alteração do número de vagas, de caráter isolado, concentrada quase que exclusivamente na formação de professores. Seus professores e funcionários são admitidos mediante processos seletivos externos e seus cargos administrativos e pedagógicos preenchidos pelo princípio eletivo e voto qualificado

O Curso de História encontra-se em seu quadragésimo ano de existência. É um curso noturno que realiza dois vestibulares no ano, admitindo alunos-trabalhadores, em sua grande maioria professores que atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Atrai alunos de praticamente todos os municípios das regiões norte e noroeste fluminense, sendo, ao mesmo tempo, o principal responsável pela formação dos profissionais que atuam nas redes pública e privada das escolas locais. Possui atualmente cerca de 180 alunos matriculados e seu corpo docente é constituído por 12 professores, sendo 2 especialistas, 2 mestrandos, 7 mestres e 1 doutorando.

Por um processo interno de discussão e de decantação de idéias, o curso amadurece a percepção de si mesmo e consolida a consciência do que sempre fez, nos últimos 40 anos: para o bem ou para o mal, formou professores sem formar exatamente historiadores. O fato de que alguns de seus ex-alunos tenham prosseguido estudos de pós-graduação *stricto sensu* e conduzam carreiras de pesquisa e ensino em História constitui exceção que confirma a regra. Por outro lado, e paradoxalmente no mesmo processo que clarifica esta consciência, só muito recentemente o curso vem investindo em procedimentos de pesquisa como atividade que integra o processo de formação do professor de História.

Finalmente, o presente trabalho insere-se, de alguma forma, na história recente do próprio curso. Descreve uma trajetória, ao mesmo tempo em que é expressão dela.

### **c) A experiência: Redefinindo o perfil curricular da licenciatura**

No início do ano de 2004, os professores de História da Faculdade de Filosofia de Campos foram convocados para, em conjunto com os demais cursos da instituição, reformular suas respectivas matrizes curriculares à luz da nova legislação, o que se

revelou um grande desafio na medida em que pretendiam aliar ensino de qualidade a algumas coordenadas fixas como as limitações de uma instituição de ensino superior, dotada de suas fragilidades intrínsecas. Propunha-se *redefinir o perfil curricular do curso de história* e vencer o desafio de *reinventar o significado da qualidade na precariedade*.

É provável que o legislador, ao tecer o labirinto legal, tendo a universidade como ponto de referência e legislando para elas, não se dê conta do impacto de suas decisões sobre as pequenas e frágeis unidades de ensino superior disseminadas pelo país. Estas, porque carecem de mecanismos de defesa, dentre os quais pontifica a autonomia universitária, e não dispendo de condições materiais e financeiras adequadas, ficam à mercê de mudanças bruscas e sofrem de imediato seus drásticos efeitos. É o caso da FAFIC que há mais de 40 anos tem se voltado para a formação dos professores que atuam nas regiões norte e noroeste do Estado do Rio de Janeiro, onde desempenha um importante papel no âmbito do magistério.

Vivenciar tal processo produziu uma experiência impar que merece ser compartilhada, porque apontou possibilidades, indicou caminhos e produziu saberes, cuja contribuição pode servir para aquecer o debate em torno da árdua tarefa da formação de professores para a Educação Básica. Este artigo, além de relatar essa experiência, dividir as dúvidas e afirmar algumas certezas pretende: i) trazer para o debate as questões teóricas e pedagógicas que então emergiram; ii) apontar para a existência da extensa e importante malha de pequenas instituições de ensino superior espalhadas pelo país, responsável pelo suprimento significativo de mão da obra docente para a Educação Básica, no Brasil.

## **01. O quadro atual: O labirinto legal e o novo perfil das licenciaturas.**

### **01.1. Mudanças à vista.**

Em face do *furor legislante* que se instalou nos domínios dos cursos de formação de professores no Brasil, sobretudo a partir da promulgação da nova LDB (Lei nº 9394/96), no ano de 2004 o Curso de História da FAFIC teve que enfrentar

novamente o desafio de reformular o seu perfil curricular. A nova legislação<sup>4</sup> que trata das licenciaturas lhes dá uma formatação específica, um tamanho definido e pretende fazer o aluno “*aprender a ser professor*”. Com ênfase na dimensão prática e no estágio supervisionado, seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), dotado de um perfil pedagógico, será fruto das atividades desenvolvidas de forma integralizada durante o curso. Reside aí, o diferencial maior entre a licenciatura e o bacharelado, pois neste o foco está na pesquisa, no TCC e nos conteúdos, ambos voltados para a área específica do conhecimento.

Fazia-se mister, portanto que se instalasse nesta Instituição de Ensino Superior um fórum de estudos sobre a nova legislação que fosse direcionado para a necessária reformulação das matrizes curriculares existentes. Em inícios de 2004, a direção da FAFIC abriu o debate procurando respostas para questões tais como: i) como corrigir as distorções fruto de interpretações nem sempre adequadas da atual legislação? ii) como consolidar o perfil e a natureza específica das licenciaturas existentes na FAFIC? iii) como conferir unidade curricular às diversas licenciaturas, para além de suas especificidades?

Quanto às distorções, elas se originavam nas interpretações contraditórias adotadas na instituição, a partir do aparato legal, cuja leitura continuada mas insuficiente e realizada em separado pelas diversas coordenações, não conseguia solucionar. Esta falha só se resolveria num trabalho compartilhado, no qual se definissem conceitos e se chegassem aos consensos possíveis.

A indefinição permanente, existente no Brasil, entre bacharelado e licenciatura, contribuiu para uma imprecisão sobre o perfil dos cursos na FAFIC. A licenciatura, sem personalidade própria, era tratada nas universidades como apêndice do bacharelado e, mesmo na FAFIC, onde desde a sua fundação o curso de História sempre foi uma licenciatura, nem todos os professores e alunos tinham clareza dessa realidade. Alguns chegaram impensadamente a se convencer de que atuavam num bacharelado, numa crise de identidade sem fronteiras. A licenciatura era vista como algo inferior porque formava professores e não bacharéis, como se o magistério fosse uma profissão menor. O que dava *status*, era a pesquisa e o título de historiador, embora na prática, o destino dos “*bacharéis*” fosse, em sua imensa maioria, o magistério.

---

<sup>4</sup> A legislação que organiza os cursos de licenciaturas no Brasil, além da LDB/96 compõe-se: do Parecer CNE/CP 09/2001; do Parecer CNE/CP 28/2001; da Resolução CNE/CP 01/2002 e da Resolução CNE/CP 02/2002.

O terceiro objetivo foi a necessidade de dar unidade aos cursos da FAFIC, resguardando as especificidades de cada um. O núcleo comum precisava ser definido e delimitado para atender às necessidades administrativas da instituição e dar um sentido de unidade ao perfil do profissional que ali se forma.

Com base nestas diretrizes, a Direção de Graduação da FAFIC<sup>5</sup> tomou a iniciativa de reformular as matrizes curriculares de suas licenciaturas e para tanto convocou uma comissão especialmente criada para este fim - a ***Comissão Especial para Reformulação das Matrizes Curriculares da FAFIC*** - integrada por dois representantes de cada coordenação dos cursos existentes.<sup>6</sup> O trabalho da Comissão Especial, com reuniões previamente definidas em calendário, deveria, além de promover discussões teóricas, produzir decisões fundamentais e seu método de trabalho seria pautado na socialização do debate, envolvendo direção, coordenadores, docentes e alunos. Os professores que integravam a Comissão Especial atuavam entre a Direção da FAFIC e seus respectivos pares, informando-os sobre as discussões ocorridas na Comissão Especial e colhendo subsídios que re-alimentavam os encontros seguintes. Esse método permitiu não só democratizar as discussões como dividir responsabilidades, ou seja, uma matriz curricular assim produzida seria da responsabilidade de todos os envolvidos no processo.

## **01.2. As grandes discussões e questões polêmicas**

Durante o processo de discussão da legislação para a elaboração das novas matrizes curriculares, várias questões foram levantadas pelos integrantes da Comissão Especial, as quais, na maioria das vezes, não convergiram para o consenso. Dentre esses pontos polêmicos destacaram-se alguns como: a) com quantas horas se faz uma licenciatura? b) em que lugar da matriz ficará a discussão teórica dos conteúdos pedagógicos? c) o que são e como ficam as práticas? d) qual o perfil e o lugar do TCC?

### **a) Qual a dimensão da matriz? Entre o sonho e a realidade.**

---

<sup>5</sup> Ocupava a Direção Adjunta de Graduação, na FAFIC, no momento em que o processo de discussão foi deflagrado, a Prof<sup>a</sup> Dirceia Branco de Menezes Gomes, oriunda da Coordenação de História.

<sup>6</sup> Pela coordenação do curso de História foram indicados os professores Everardo Paiva de Andrade e Neila Ferraz M. Nunes que em 2003 estiveram envolvidos na discussão da nova legislação sobre as licenciaturas.

Diante da tarefa de organizar uma matriz para as licenciaturas, o impulso natural seria produzir uma rica matriz que contemplasse com profundidade as múltiplas dimensões do saber: a produção do conhecimento em História, a análise historiográfica, a reflexão pedagógica e a transposição didática. Seria a matriz ideal que demandaria a possibilidade de uma carga horária generosa. Infelizmente, porém, nem sempre sonho e realidade caminham juntos e neste caso específico, a construção de novas matrizes para o curso de História, o desejável não coincidia com a real situação existente.

Pelas limitações da FAFIC, uma instituição que, como já se viu, tem enfrentado dificuldades no âmbito financeiro, a construção das matrizes tem limites: as diversas atividades que a compõe deverão estar obrigatoriamente contidas nas 2800 horas, distribuídas segundo os critérios legais<sup>7</sup>. Há que se trabalhar com o patamar mínimo permitido.

#### **b) Em que lugar da matriz ficará a discussão teórica dos conteúdos pedagógicos?**

A falta de clareza na legislação gerou um sério questionamento: estaria o núcleo das disciplinas pedagógicas dentro das 1800 horas reservadas para os *conteúdos científico-culturais* ou seriam tratados no interior das 400 horas das *práticas como componente curricular*?

O argumento dos que advogavam a primeira posição estava no entendimento de que os conteúdos pedagógicos também seriam de caráter científico-cultural. Os que defendiam a segunda alternativa, rebatiam os primeiros, justificando que a priori, todos os conteúdos poderiam ser considerados como científico-culturais e nem por isso estavam presentes nas matrizes de todos os cursos e concluíam que o espaço ideal para os referidos conteúdos seria o das *práticas como componente curricular*.

Numa Instituição de Ensino Superior que pode atuar com uma matriz plena, para além das 1800 horas mínimas exigidas, esta discussão seria irrelevante, pois localizar o núcleo teórico pedagógico dentre os conteúdos científico-culturais da matriz não implicaria em eliminar carga horária dos conteúdos específicos de cada área. Porém, numa instituição que se vê obrigada a trabalhar no patamar mínimo exigido, isto

---

<sup>7</sup> Segundo o Parecer CNE/CP nº 2 / 2002, as 2800 horas que compõem as matrizes das licenciaturas devem estar assim distribuídas: 1.800 horas para os *conteúdos* de natureza científico-culturais, 400 horas de *práticas* como componente curricular, 400 horas destinadas ao *estágio* supervisionado de ensino, e 200 horas de *atividades* acadêmico-científico-culturais.

significaria, em última instância, empobrecer o curso, cortando seus conteúdos de referência.

Os textos legais nada esclareceram, pois apenas estabelecem que aos conteúdos científico-culturais desenvolvidos sob a forma de “aulas”, seriam destinados, no mínimo, 1800 horas, uma falha que a literatura especializada já havia apontado:

“Não fica claro, porém, que os conteúdos do campo pedagógico-educacional, oferecido pelas faculdades de educação, estão aí inseridos, o que provoca sério questionamento: admite-se que a formação pedagógica / educacional dos professores nos cursos de licenciatura possa se desenvolver apenas na dimensão prática? Porque não se explicita na Resolução a necessidade de uma formação teórico-conceitual, no campo da educação, a ser desenvolvida sob a forma de “aulas”<sup>8</sup>?

As lacunas da lei e a falta de consenso produziram uma solução política: *o campo teórico pedagógico deveria figurar dentro dos conteúdos*. As diversas coordenações de curso deveriam reservar a princípio, no interior dos *conteúdos*, espaço para quatro disciplinas pedagógicas (Didática, Psicologia da Aprendizagem e do Desenvolvimento, Política Educacional e História da Educação Brasileira) Para minimizar a perda de substância dos conteúdos específicos articulou-se uma redução da carga horária das disciplinas pedagógicas (60 horas para cada, perfazendo um total de 240 horas). Ao mesmo tempo, o campo das práticas, tido até então como domínio do “*pedagógico*”, foi invadido por preocupações que evidenciavam interesses disciplinares, sacrificando a problematização da Educação, *lato sensu*.

### **c)O que são e como ficam as práticas**

Na legislação, a **prática** possui um conceito pouco definido, o que dá margem a controvérsias e interpretações variadas. Ela aponta para a compreensão da **prática como componente curricular** constituindo um saber que pressupõe a apreciação de determinados conteúdos, tendo em vista o exercício da profissão a que se destina o Curso. No nosso caso específico, tratando-se de uma licenciatura, esta prática deve produzir uma reflexão e um saber voltados para o magistério. Esta atividade deve ter no mínimo 400 horas, sendo realizada em sala de aula com horário fixado, mas não se trata de uma aula no sentido tradicional. Deve ter outra dinâmica, na qual teoria e prática

---

<sup>8</sup> LINHARES & SILVA (2003), p.57.



formem uma unidade focada no exercício futuro da profissão. A prática seria um *refletir sobre o fazer* pedagógico enquanto estágio seria literalmente o *fazer*.

#### **d)TCC ou Monografia: perfil e localização na matriz**

No caso específico de um Curso de Licenciatura em História, não existe a obrigatoriedade de uma monografia *strito sensu*. O trabalho monográfico, voltado para a produção do saber no campo da História, é exigência estrita para o bacharelado. Entretanto, esta conclusão não proíbe a realização do TCC nas licenciaturas, mas sugere que tenha um perfil em ensino e seja focado na docência. Com este entendimento, o Curso de História propõe em sua futura matriz dois importantes momentos para a realização do TCC. O primeiro, no interior da prática como componente curricular, através do componente “*Metodologia e Produção de Saberes*”, quando o aluno estará lidando com o instrumental técnico necessário à preparação do TCC. O segundo, relativo à produção real do TCC, está inserido dentro do estágio curricular supervisionado de ensino, compreendido como o *locus* privilegiado da aprendizagem prática e da coleta de dados empíricos. Como finalização será produzido o Relatório Final de Estágio, (monografia ou TCC) uma culminância de todo o trabalho de pesquisa realizado.

## **02. A construção das novas matrizes: o relato de uma experiência**

### **02.1. Coordenadas e limites**

No momento de elaborar objetivamente a proposta de matriz curricular, o trabalho deveria partir das seguintes diretrizes definidas na Comissão:

- i) proceder à inclusão dos conteúdos teóricos da área pedagógica nas 1800 horas relativas aos *conteúdos científico-culturais*;
- ii) preencher as 400 horas das *práticas como componente curricular* com atividades condizentes com o conceito que se tinha das mesmas;
- iii) incluir dentro das *práticas* alguns componentes que serão comuns a todos os cursos, tais como Laboratórios de Ensino e Pesquisas em Educação;
- iv) apresentar uma proposta de matriz que não poderá extrapolar as 1800 de conteúdos científico-culturais e as 400 horas de práticas como componente curricular.

Na busca de equilíbrio entre o ideal e o possível teríamos que operar dentro das limitações da FAFIC: a matriz não poderia ultrapassar, em hipótese alguma, às 2800 horas da carga horária mínima prevista em lei. O primeiro grande obstáculo já estava posto: Como incluir todo o conteúdo específico do curso nas minguadas 1560 horas dos conteúdos? (1800 – 240 horas dos conteúdos pedagógicos). Estava claro que contrariamente à expectativa inicial de ampliar os conteúdos da História, agora estes teriam que ser encurtados. Chegara a hora de realizar um corte profundo e rasgar a própria carne. Como fazê-lo?

## **02.2. Como compor uma nova matriz: A escolha dos conteúdos**

Se o corte era inevitável, então o passo imediato seria determinar a escolha dos conteúdos. Quais serão mantidos e quais seriam eliminados? Criou-se então um critério que pudesse orientar a análise cuidadosa dos conteúdos e classificá-los numa ordem hierárquica de importância. O procedimento foi o seguinte:

a) elencar todas as antigas disciplinas que compunham as últimas matrizes do curso de história, e suas respectivas cargas horárias.

b) classificar esses conteúdos em quatro grandes grupos: i) conteúdos científico-culturais do núcleo pedagógico; ii) conteúdos científico-culturais da história; iii) conteúdos de fronteiras da história; iv) conteúdos complementares / enriquecedores. (Ver tabela 1).

c) selecionar os conteúdos que deveriam permanecer ou não na matriz.

A observação cuidadosa desse quadro levou a algumas conclusões e a primeira delas era a intocabilidade do chamado núcleo duro do curso – *as histórias*. A novidade seria a inclusão da História da África atendendo a exigência da lei que prevê estes conteúdos trabalhados na educação básica.<sup>9</sup> O núcleo dos conteúdos pedagógicos deveria ser mantido, porém com uma redução de carga horária. O núcleo dos conteúdos complementares, embora muito enriquecedor seria o único no qual se poderia realizar alguns cortes. Desse modo, Filosofia, Arte e Educação e Historiografia Brasileira seriam eliminados, e Observatório do Mundo Contemporâneo apareceria reformulado nas práticas.

---

<sup>9</sup> Era consenso na Coordenação do Curso de História a inclusão de História da África na próxima reforma curricular.

### 02.3. Enfim, uma proposta.

A partir das reflexões feitas, foi preparado um documento que se destinava a subsidiar a discussão, pelo coletivo do Curso de História, das diretrizes para a organização curricular do Curso, em 2005, tendo em vista a nova legislação, os limites institucionais e os interesses do próprio Curso, de seus professores e alunos.

## PROPOSTA DE REFORMULAÇÃO DO PERFIL CURRICULAR DO CURSO DE HISTÓRIA DA FAFIC

### *I – Base Legal*

a) Parecer CNE / CP nº 9 / 200; b) Parecer CNE / CP nº 28 / 2001; c) Resolução CNE / CP nº 1 / 2002; d) Resolução CNE / CP nº 2 / 2002.

**TABELA 1**  
**ESTUDO PARA CONSTRUÇÃO DA MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE HISTÓRIA**

<b>Nº</b>	<b>COMPONENTES CURRICULARES</b>	<b>C / H</b>
<b>I-</b>	<i>Didática</i>	80
	<i>Psicologia da Aprendizagem e do Desenvolvimento</i>	80
	<i>Política Educacional</i>	80
	<i>História da Educação Brasileira</i>	80
	<i>TOTAL</i>	<b>320</b>
<b>II-</b>	<b>CONTEÚDOS CIENTÍFICO-CULTURAIS NUCLEARES DE HISTÓRIA</b>	
	<i>História Antiga I/II</i>	<b>160</b>
	<i>História Medieval I/II</i>	<b>160</b>
	<i>História Moderna I?II</i>	<b>160</b>
	<i>História contemporânea/ II</i>	<b>160</b>
	<i>História do Brasil I/II/III/IV</i>	<b>320</b>
	<i>História da América I/II</i>	<b>160</b>
	<i>História da África</i>	<b>80</b>
	<i>Introdução aos Estudos Históricos</i>	<b>80</b>
	<i>TOTAL</i>	<b>1280</b>
<b>III</b>	<b>CONTEÚDOS DAS FRONTEIRAS DA HISTÓRIA</b>	

	<i>Sociologia</i>	<b>80</b>
	<i>Antropologia</i>	<b>60</b>
	<i>História do Pensamento Político</i>	<b>60</b>
	<i>História do Pensamento Econômico</i>	<b>60</b>
	<i>Geografia</i>	<b>80</b>
	TOTAL	<b>340</b>
<b>IV</b>	<b>DISCIPLINAS COMPLEMENTARES</b>	
	<i>Filosofia</i>	<b>60</b>
	<i>Historiografia Brasileira</i>	<b>80</b>
	<i>Arte e educação</i>	<b>60</b>
	<i>Observatório do Mundo Contemporâneo</i>	<b>60</b>
	TOTAL	<b>260</b>
	TOTAL GERAL	<b>2.200</b>

OBS: Este quadro foi utilizado para analisar quais as disciplinas imprescindíveis para o curso, no caso de uma necessidade de corte na carga horária.

## **II – Organização Curricular**

01. Considere-se que a carga horária do Curso deverá integralizar, no mínimo, 2800 horas assim distribuídas:

**TABELA 2: CARGA HORÁRIA DOS COMPONENTES CURRICULARES DA LICENCIATURA**

<b>COMPONENTES CURRICULARES</b>	<b>C / H</b>	<b>DISTRIBUIÇÃO</b>
<b>Conteúdos de natureza científico – cultural</b>	1800 h.	Distribuídos pelos períodos do Curso
<b>Prática como componente curricular</b>	400 h.	Ao longo de todo o Curso
<b>Estágio curricular supervisionado de ensino</b>	400 h.	A partir da segunda metade do Curso
<b>Atividades acadêmico–científico–culturais</b>	200 h.	Durante o Curso

02. Cabem ainda os seguintes comentários e esclarecimentos:

a) Sobre os **Conteúdos Científicos Culturais**: Constituem as “disciplinas” que compõem o Curso. Fazem parte destes conteúdos: um eixo central composto pelo **núcleo das histórias**, os conteúdos considerados das **fronteiras da história**, de grande importância porque respaldam o conhecimento histórico, e as disciplinas do **campo pedagógico**. Devem perfazer, no mínimo, 1800 horas.

b) Sobre as **Práticas como Componentes Curriculares**: Assim, por exemplo, as práticas sugeridas na Proposta (item III) podem ser organizadas do seguinte modo:

i) **Observatório do Mundo Contemporâneo**: Trabalhado no interior das práticas, deve supor que o professor orientará o aluno no sentido de pesquisar / estudar / discutir uma compreensão do espaço geopolítico mundial e seus principais conflitos e, ao mesmo tempo, ou ao final de cada bimestre, conduzirá este mesmo aluno a realizar a transposição didática dos conteúdos trabalhados.

ii) **Laboratórios de Ensino de História**: O professor responsável deverá selecionar conteúdos da História que serão discutidos com os alunos, na perspectiva de que sejam desenvolvidos projetos didáticos, atividades concretas de ensino e suas respectivas propostas de avaliação. Além disso, deverá enfatizar o uso de novas tecnologias. Os **Laboratórios** poderão contemplar a seguinte distribuição de conteúdos: a) **Laboratório de Ensino de História I** – Conteúdos de História Antiga e Medieval; b) **Laboratório de Ensino de História II** – Conteúdos de História Moderna e Contemporânea; c) **Laboratório de Ensino de História III** – Conteúdos de História do Brasil, da América e da África.

iii) **Pesquisas em Educação**: Deverá incluir: a) “*busca de significados na gestão, administração e resolução de situações*” no ambiente escolar; b) articulação “*com órgãos normativos e com órgãos executivos do sistema*”, além de; c) articulação também com “*agências educacionais não-escolares*” (representação profissional, famílias dos alunos etc).

iv) **Metodologia e Produção de Saberes**: O professor orientará inicialmente, uma discussão teórica sobre a produção do conhecimento científico e a produção de saberes. A seguir o aluno deverá escolher um tema e produzirá sobre ele uma pesquisa empírica ou uma atividade prática pedagógica. A avaliação desta prática deverá envolver o resultado da discussão teórica e do produto final apresentado pelo aluno.

v) **Historiografia e Materiais Didáticos**: O material didático a ser priorizado nesta atividade será o livro didático sujeito a uma análise crítica à luz das correntes historiográficas, dos conteúdos neles contidos e suas respectivas abordagens. Também deverá ser discutida a viabilidade de sua aplicação no ensino básico. O aluno também deverá ser capaz de criar material alternativo para substituir os eventuais problemas detectados na análise anterior.

c) Sobre o **Estágio Curricular Supervisionado**: Com uma carga horária de 400 horas, esta atividade deverá ser supervisionada por professores do Curso, mas sua ação

será desenvolvida, basicamente, fora da instituição. São atividades situadas na segunda metade do Curso, a partir do 4º ou 5º períodos. Tais atividades compreendem **observação, co-participação e docência supervisionada**, em unidades de ensino da Educação Básica, preferencialmente conveniadas com a FAFIC. Como resultado de toda esta vivência pré-profissional, experimentada fora dos muros da universidade, o aluno deverá, ao final de sua jornada, produzir um **Relatório Conclusivo de Estágio** cujo foco é o ensino e que será considerado como o **Trabalho de Conclusão de Curso (TCC / Monografia)**. Se o aluno já trabalha no magistério, a legislação lhe permite abater 200 horas desta atividade.

d) Sobre as **Atividades Acadêmico–Científico–Culturais**: Constituem complementação e enriquecimento do processo de formação profissional. Contemplam seminários, apresentações, exposições, participação em eventos, estudos de caso, visitas, ações de caráter científico, técnico, cultural e comunitário, produções coletivas, monitorias, projetos de ensino, pesquisa etc. Perfazem ao todo 200 horas, que devem ser acumuladas ao longo de todo o curso.

**TABELA 3: PRIMEIRO ESBOÇO DE MATRIZ<sup>10</sup>**

Nº	COMPONENTES CURRICULARES	C / H
<i>Componentes curriculares formativos do trabalho acadêmico (I e II)</i>		
I -	<b>CONTEÚDOS Científico-Culturais [1800]</b>	<b>1860 h</b>
I.1	<b>Conteúdos Científico–Culturais de Natureza Pedagógica</b>	<b>240 h</b>
-	<i>Didática</i>	<i>60h</i>
-	<i>Psicologia da Aprendizagem e do Desenvolvimento</i>	<i>60h</i>
-	<i>Política Educacional</i>	<i>60h</i>
-	<i>História da Educação Brasileira</i>	<i>60h</i>
I.2	<b>Conteúdos Científico–Culturais Nucleares de História</b>	<b>1280 h</b>
-	<i>História Antiga I/II</i>	<i>160h</i>
-	<i>História Medieval I/II</i>	<i>160h</i>
-	<i>História Moderna I/II</i>	<i>160h</i>

<sup>10</sup> Esta sugestão de matriz curricular para o Curso de História não é uma proposta pronta (que deverá emergir do coletivo do curso), mas apenas uma contribuição ao debate.

	<i>História Contemporânea I/II</i>	160h
	<i>História do Brasil I/II/III/IV</i>	320h
	<i>História da América I/II</i>	160h
	<i>História da África</i>	80h
	<i>Introdução aos Estudos Históricos</i>	80h
I.3	<b>Conteúdos Científico-Culturais de Fronteira com a História</b>	<b>340 h</b>
-		
	<i>Sociologia</i>	80h
	<i>Antropologia</i>	60h
	<i>Pensamento Político</i>	60h
	<i>Pensamento Econômico</i>	60h
	<i>Geografia</i>	80h
II	<b>ATIVIDADES Acadêmico-Científico-Culturais [200]</b>	<b>200 h</b>
-		
<b>Componentes curriculares do momento do fazer (III e IV)</b>		
III	<b>PRÁTICA como Componente Curricular [400]</b>	<b>400 h</b>
	<i>Observatório do Mundo Contemporâneo</i>	40h
	<i>Pesquisas em Educação</i>	60h
	<i>Metodologia e Produção dos Saberes</i>	60h
	<i>Historiografia e Materiais Didáticos</i>	60h
	<i>Laboratório de Ensino de História I/II/III</i>	180h
IV	<b>ESTÁGIO Curricular Supervisionado de Ensino [400]</b>	<b>400 h</b>
<b>TOTAL GERAL:</b> 1860 (Conteúdos científico-Culturais) + 200 (Atividades Acadêmico-Científico-Culturais) + 400 (Prática como Componente Curricular) + 400 (Estágio Curricular Supervisionado de Ensino) = <b>2860 horas</b> .		

### 03. Conclusão

Este relato não pretende conter verdades completas, nem tem a pretensão de ser um trabalho fechado. Pontua discussões e incertezas, ao mesmo tempo em que sublinha alguns resultados, fundamentalmente, um novo desenho curricular para o curso e uma concepção particular da noção de *prática*, interpretando e adaptando concepções impostas pelos textos legais. Nesse sentido, de fato, pode-se pensar que, para um texto

acadêmico, a teorização aqui é insuficiente. Mas, em educação as coisas costumam ser assim mesmo, na medida em que, recontextualizando uma antiga percepção, nela é fundamental “*o reconhecimento dos privilégios da prática*”<sup>11</sup>.

Há que se reconhecer, no entanto, seus limites. De um lado, o tradicionalismo ainda imperante na concepção de disciplinas definidos pelos eixos espaciais e cronológicos. De outro lado, o aprisionamento ao velho paradigma que pensa a profissão e a prática docente no entrecruzar (de escassas interferências recíprocas) entre o conhecimento pedagógico e a ciência de referência. E se o saber do professor compreendesse, sobretudo, um conhecimento escolar de outra natureza? No entanto, venceu o desejo de compartilhar experiências que contribuam para compreender melhor a realidade vivida num caso particular de formação de professores para a Educação Básica. Deve-se a isto a existência e a proposição deste texto.

---

<sup>11</sup> WEFFORT, F. C. “*Educação e política*”. In: FREIRE, P. Educação como prática da liberdade. 20ª ed., São Paulo, Paz e Terra, 1991. p. 4.



## ENSINO DE HISTÓRIA E PATRIMÔNIO: DIÁLOGO JÁ INICIADO?

Almir Félix Batista de Oliveira

Professor do IESP e UNIPÊ

almirfbo@terra.com.br

### Considerações acerca da memória e da história:

Discutir sobre a memória, sua relação com uma história construída e a própria construção de um patrimônio é algo bastante necessário e por si só já justificaria análises e discussões por parte da sociedade.

Como nos indica Jacques Le Goff:

Tornarem-se senhores da memória e do esquecimento é uma das grandes preocupações das classes, dos grupos, dos indivíduos que dominaram e dominam as sociedades históricas. Os esquecimentos e os silêncios da história são reveladores desses mecanismos de manipulação da memória coletiva.<sup>1</sup>

Ou ainda Marc Ferro:

[...] hoje mais do que nunca, a história é uma disputa. Certamente, controlar o passado sempre ajudou a dominar o presente; em nossos dias, contudo, essa disputa assumiu uma considerável amplitude.<sup>2</sup>

Nesse processo, o controle do passado é, por excelência, o controle do presente. Podemos ter aí a construção ou a necessidade de invenção na busca da legitimação. Papel desempenhado com maestria, no momento de institucionalização da disciplina histórica nas academias (o cultuar, o venerar da nação) em Estados com formação e unificação nacional há muito iniciado, ou em casos mais recentes, como nos demonstra Hobsbawm:

---

<sup>1</sup> LE GOFF, Jacques. História e Memória. 4 ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1996, p. 426.

<sup>2</sup> FERRO, Marc. A História Viggiada. São Paulo: Martins Fontes, 1989, p.1 – Prefácio.

[...] a história é a matéria-prima para ideologias nacionalistas ou étnicas ou fundamentalistas, [...] o passado é um elemento essencial [...] se não há um passado satisfatório, sempre é possível inventá-lo, [...] o passado legítima.<sup>3</sup>

Na formação de Estados mais recentes, tais como: Paquistão, o próprio Irã na sua versão islamizada, talvez seja necessário, incluir aí também a formação de países mais centrais como a Itália e a Alemanha, e na possibilidade de construção de um passado para legitimar uma ou outra ideologia dominante, percebemos que a visão herdada do século XIX, a qual vincula a história à construção das nações, propicia só, e somente só, a sacralização do passado. Processo de sacralização que é construído através de mitos fundadores comuns a toda sociedade, através da busca de símbolos comuns para a construção da identidade dessa nação. Somos, assim, obrigados a reconhecer que o papel do historiador é o de um grande construtor/manipulador de memória. Com tudo isso, fica-nos evidente o papel do historiador em relação à vida social e, sobretudo, à intervenção em questões que pertencem ao campo político.

Sendo assim, precisamos tentar entender a relação entre memória e história para podermos esclarecer e conhecer o papel desempenhado não só pelo historiador, como também por instituições, e até mesmo pela própria História, como produtora e como resultado dessa produção, enquanto saber científico. Porém, esse mesmo construtor do saber histórico não pode e nunca deve seduzir-se pelo culto do passado, ou seja, a tarefa é não simplesmente admirar o passado de forma nostálgica e idealizada, e sim estudá-lo criticamente. Não deve caber ao historiador esse tipo de culto às tradições, muito menos, o ato de alimentá-las. Mesmo que isso tenha, em vários momentos (pretéritos ou presentes), se tornado tarefa corriqueira no ofício de determinados historiadores ou de escolas históricas a estes vinculados, cabe, sim, desmistificá-las.

Tomemos conhecimento, inicialmente, de algumas considerações a respeito do que pensam alguns autores e do qual partimos, a respeito do termo memória.

Para Pierre Nora, memória:

“[...] é a vida, sempre carregada por grupos vivos, e nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações, vulnerável a todos os usos e

---

<sup>3</sup> HOBBSAWM, Eric. Sobre História. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, p. 17.

manipulações, susceptível de longas latências e de repentinas revitalizações. [...] A memória se enraíza no concreto, no espaço, no gesto, na imagem, no objeto, [...] é um absoluto”.<sup>4</sup>

Algo vivo, pertencente a grupos vivos, possível de ser esquecida, porém, podendo sempre ser lembrada, desde que se tenha necessidade disso. Múltiplas, são várias as memórias. Para cada grupo existente, existirá uma memória, um coletivo de pensamentos e lembranças do passado, dando, a esses grupos e aos que os integram, um sentido comum de existência, o sentido de serem membros de uma mesma comunidade. Passam a possuir marcas identitárias, uma marca no/do passado, que afirme as origens e a experiência vivida.

Memória passível de manipulações, desde que isso seja conveniente, desde que isso se faça necessário. Memória que pode ser alterada, para conformar, para transformar-se em única, abarcando a memória dos vencedores e a dos vencidos na busca da uniformização, ficando a dos primeiros sempre como a “real e verdadeira” em detrimento das outras. Nos momentos de disputas, também múltiplas (são várias as memórias em/no jogo). Nos momentos de construções ou de afirmação, torna-se algo homogêneo, longe dessas multiplicidades (afinal, ao fim do jogo, desse jogo, sempre existe um vencedor). Produtora de esquecimentos e de silêncios. Esquecimentos e silêncios, de certa forma aceitos e incorporados pelos vencidos, como se só restasse a esses aceitarem o fato da derrota. Uma passividade conformadora, uma aceitação calma e tranqüila, uma integração à história dos vencedores. Que só se fará outra em um momento de ruptura drástica.

Na sua relação com a História, o que temos é uma situação de tensão. Uma tentando ser suplantadora da outra. Como nos sugere Nora:

Memória, história: longe de serem sinônimos, tomamos consciência que tudo opõe uma à outra.[...] A história é a reconstrução sempre problemática e incompleta do que não existe mais. A memória é um fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente: a história, uma representação do passado.<sup>5</sup>

Ou ainda:

---

<sup>4</sup> NORA, Pierre. Entre Memória e História – a problemática dos lugares. In: Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da PUC-SP, n.º 10, São Paulo: Educ, 1993. p 9.

<sup>5</sup> NORA, Pierre. Op. cit. p.9.

No coração da história trabalha um criticismo destrutor de memória espontânea. A memória é sempre suspeita para a história, cuja verdadeira missão é destruí-la e a repelir.<sup>6</sup>

Em um movimento de posse, ou manipulação, a História se apropria da memória, dessacralizando-a, transformando-a o quanto for necessário. No processo de desritualização, articulam-se memória e história, para criar identidades, na criação da Nação, na identificação de um passado comum, homogêneo, simples, sem pluralidades, fixo, imutável, inquestionável. Abandona-se a emoção e passa-se à razão. Formando-se, forçando-se novas memórias, ou a memória, baseando histórias ou a história:

A memória é um elemento essencial do que se costuma chamar identidade, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje, na febre e na angústia.<sup>7</sup>

Ou ainda:

Mas a memória coletiva é não somente uma conquista, é também um instrumento e um objeto de poder. São as sociedades cuja memória social é sobretudo oral ou que estão em vias de constituir uma memória coletiva escrita que melhor permitem compreender esta luta pela dominação da recordação e da tradição, esta manifestação da memória.<sup>8</sup>

Temos, portanto, uma disputa de poder, ditar a memória que se fez/faz comum é essencial para se dominar uma sociedade. Ser a memória/história vencedora é de fundamental importância. Mas o desenrolar desta disputa pode ser escamoteada, os conflitos e os confrontos não precisam ser claros, eles se dão e ocorrem até mesmo de maneira indireta.

Como nos indica Marc Ferro:

Não nos enganemos: a imagem que fazemos de outros povos, e de nós mesmos, está associada à História que nos ensinaram quando éramos crianças. Ela marca para o resto de nossas vidas. Sobre essa representação, que é para cada um de nós uma descoberta do mundo e do passado das

---

<sup>6</sup> NORA, Pierre. Op. cit. p.9.

<sup>7</sup> LE GOFF, Jacques. Op. cit. p.476.

<sup>8</sup> Cf. LE GOFF, Jacques. Op. cit. p. 476.

sociedades, enxertam-se depois opiniões, idéias fugazes ou duradouras, como um amor... mas permanecem indeléveis as marcas das nossas primeiras curiosidades, das nossas primeiras emoções.<sup>9</sup>

História contada para se fazer única. Criam-se visões comuns, arraigadas no imaginário coletivo, passamos neste movimento a nos considerar como iguais, donos de um passado comum, somos e devemos continuar sendo um só grupo (mesmo que não passemos da soma dos grupos em disputa). Temos, agora, uma única memória e uma história legitimadora desse processo, ora como se o nosso passado fosse simplesmente igual, em que os principais momentos e eventos apareçam dirigidos por poucos, porém com o consentimento do todo. Como se toda a nossa história fosse a história de uma elite branca/católica/letrada e a demais classes fossem apenas atores coadjuvantes no processo.

Este processo utiliza-se e relaciona-se, também, com a formação dos lugares, lugar como construção, como um documento e que, como os fatos, também não falam por si só. Necessitam de mediações, de explicações, de elos entre o passado, e aquilo que, no presente, deve ser ressaltado como importante deste passado irretornável. Lugares que passam a representar, para todos, lugares de lembranças, lugares de identidade, lugares de memória.<sup>10</sup>

Para Myrian Santos, esses, assim denominados, lugares de memória têm sempre a capacidade de representar:

Alguns objetos que nos são familiares, artefatos e mesmo monumentos, parecem nos remeter a mundos que não existem mais. Até mesmo certas paisagens, ruas ou edifícios afiguram-se como chaves que abrem as portas do passado para nós.<sup>11</sup>

Fazem-nos lembrar, trazem-nos recordações de um passado nunca mais alcançado. São lugares que existem e sobrevivem para resguardar a memória espontânea. São cristalizados para serem, de fato, a representação dessa memória espontânea. É algo

---

<sup>9</sup> FERRO, Marc. A Manipulação da História no Ensino e nos Meios de Comunicação. A História dos Dominados em Todo o Mundo. Tradução: Wladimir Araújo. São Paulo: IBRASA, 1983. p. 11

<sup>10</sup> NORA, Pierre. Op. cit. p. 12.

<sup>11</sup> SANTOS, Myrian S.. Objetos, Memória e História. Observação e Análise de um Museu Histórico Brasileiro. In: Revista de Ciências Sociais, v. 35, n. 2. Rio de Janeiro: 1992. p. 217

radicado no presente, o qual relacionamos com um passado. São restos, vestígios, porque é impossível a reconstituição/reconstrução total e completa deste passado.

São lugares de unanimidade sem, de fato, representarem a unidade, porque, quando se transformam em lugares de memória, significa dizer que são fruto de uma disputa, são os lugares de uma história vencedora, portanto, ocultam-se outras memórias que, muitas vezes, reclamam também por sua história. Afinal, tudo tem história, sendo assim, tudo também tem memória.

São disputas de poder, porque agora, também, não é só mais o poder estatal que deve determinar o que é monumento, o que é patrimônio, são mais abrangentes os condicionantes da memória, ocorreram descentralizações de poder, outros órgãos, outros poderes, por vezes, também institucionalizados, reclamam por sua memória.

Lugares, como afirma Nora, com efeito, nos três sentidos da palavra: material, simbólico e funcional.

Mesmo um lugar de aparência puramente material, como um depósito de arquivos, só é lugar de memória se a imaginação o investe de uma aura simbólica. Mesmo um lugar puramente funcional, como um manual de aula, um testamento, uma associação de antigos combatentes, só entra na categoria se for objeto de um ritual. Mesmo um minuto de silêncio, que parece o exemplo extremo de uma significação simbólica, é ao mesmo tempo o recorte material de uma unidade temporal e serve, periodicamente, para uma chamada concentrada da lembrança.<sup>12</sup>

Estes processos de construção são práticas usuais nas sociedades e até tidos por muitos como necessários para a formação de nações, pela determinação de uma representação comum entre seus habitantes. Isto também é uma construção, fruto de algum poder vencedor.

### **Considerações acerca do patrimônio, da educação patrimonial e a relação com o Ensino de História:**

---

<sup>12</sup> NORA, Pierre. Op. cit. p.21.

Como poderíamos definir patrimônio histórico? Quais seriam as bases e a lógica utilizada para a construção desse conceito? Tomemos como referência os seguintes conceitos:

A expressão designa um bem destinado ao usufruto de uma comunidade que se ampliou a dimensões planetárias, constituído pela acumulação contínua de uma diversidade de objetos que se congregam por seu passado comum: obras e obras-primas das belas-artes e das artes-aplicadas, trabalhos e produtos de todos os saberes e savoir-faire dos seres humanos.<sup>13</sup>

Ou ainda:

O conjunto dos produtos artísticos, artesanais e técnicos, das expressões literárias, lingüísticas e musicais, dos usos e costumes de todos os povos e grupos étnicos, do passado e do presente.<sup>14</sup>

Ora, alguns bens que são alçados à categoria de monumento, objetos que, como bem nos indica Aloïs Riegl<sup>15</sup>, podem ser criados com a finalidade explícita de cumprir essa obrigação – os monumentos intencionais – no intuito de comemorarem grandes feitos, grandes personagens, demonstrando o poder que detêm alguns de mobilizar os meios necessários à construção dos mesmos, ou os que podem ser alçados a essa – é aí como podemos enquadrar os históricos – bens escolhidos no intuito de serem considerados referências do passado, com um valor de testemunho, onde importa mais a autenticidade do que a imponência. Passam a pertencer a uma catalogação em que os componentes da mesma assumem funções, não mais parecidas ou iguais às originais para a qual foram criados, mas que, revestidos de novas características, tem-nos a obrigação de lembrar. Como nos afirma Le Goff:

[...] o que sobrevive não é o conjunto daquilo que existiu no passado, mas uma escolha efetuada quer pelas forças que operam no desenvolvimento

---

<sup>13</sup> CHOAY, Françoise. A Alegoria do Patrimônio. Tradução: Luciano Vieira Machado. São Paulo: Estação Liberdade, Editora UNESP, 2001. p. 11

<sup>14</sup> COELHO, Teixeira. Dicionário Crítico de Política Cultural. 2 ed. . São Paulo: ILUMINURAS: FAPESP, 1999.

<sup>15</sup> BOMENY, Helena (org.). Constelação Capanema: intelectuais e políticas. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2001. p. 88.

temporal do mundo e da humanidade, quer pelos que se dedicuem à ciência do passado e do tempo que passa, os historiadores.<sup>16</sup>

Bens escolhidos que se prestam, que têm, por finalidade, nos lembrarem, guardarem na nossa memória atos, fatos, acontecimentos passados e “dignos” de não serem esquecidos. São como suportes, construídos e preservados no intuito de manutenção/perpetuação dessa memória. Por isso, destruir estes suportes constitui-se em forma eficaz de dominação, por vezes coercitiva, mas, muitas vezes, também negociada, exercida pelos setores vencedores das relações de disputa, nas relações de poder.

Não podemos aceitar que uma história/memória oficial seja simplesmente trocada por uma história/memória que tenha o objetivo de vangloriar ou exaltar uma classe ou segmento de classe esquecido ou vencido em uma disputa anterior, ou seja, simplesmente um conforto para quem a pratica. Acreditamos nas pluralidades e na possibilidade de convivência destas histórias/memórias no sentido de esclarecimentos e, por vezes, complementações. Somos levados a acreditar que os infindáveis segmentos componentes de uma determinada sociedade podem ser capazes de produzirem sua memória, e isto consiste em ter suas próprias referências, produzir suas próprias sacralizações, afinal, são várias as memórias em jogo. Serem esses segmentos capazes de produzir sua história, de definir o seu patrimônio, na busca da sua cidadania.

Um processo de construção a respeito de memórias, de histórias e, portanto, de construção de um determinado patrimônio histórico que não leve em consideração ou não seja uma base sólida para se obter a cidadania plena, a pluralidade cultural, que somente, se proponha à sacralização de fatos e grandes heróis, não deve ser um processo bom, não deve ser democrático, portanto, não pode ser legitimado. O direito ao passado, o direito à memória, o direito ao confronto de histórias na busca pela liberdade, deve ser determinante na busca da construção de um projeto de cidadania. O direito à construção e definição do patrimônio deve ser suporte e algo fundamental na busca da cidadania plena. Não que agora tenhamos que preservar tudo, ou que tudo seja digno de preservação, em um processo de esmigalhamento próprio do momento histórico. Esse é um fator importante e deve sempre ser levado em consideração.

---

<sup>16</sup> LE GOFF, Jacques. História e Memória. Tradução: Bernardo Leitão (et. al.). 4 ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1996, p. 535



Uma memória não una, uma história não única, um patrimônio não representativo de um só segmento, mas conceitos que expressem pluralidades, que expressem as múltiplas facetas do social, e que não sirvam simplesmente para encobrir as disputas e fazerem a memória homogênea. Esse, sim, pode e deve ser o papel desempenhado e revitalizado pelos diversos agentes sociais nessas disputas da história.

Um outro ponto a se considerar em relação à questão da construção/utilização do patrimônio histórico e que, com certeza, perpassa o conceito de cidadania e o direito à memória e ao passado, está na conotação e no valor pedagógico que o patrimônio pode exercer.

O patrimônio histórico, por ser uma produção cultural, encerra em si características que favorecem, facilitam a relação de ensino/aprendizagem por parte de quem o utiliza, por parte daqueles que o usam como fonte documental para a obtenção de conhecimentos a respeito de uma determinada época, de determinadas condições socioeconômicas de produção de determinado bem, das relações de poder que demonstram que tal móvel ou imóvel, por pertencer a uma determinada parcela mais abastada da sociedade, então, foi construído com material de melhor qualidade, pode explicitar continuidades e mudanças ocorridas em determinados locais, entre várias outras potencialidades que estes documentos apresentam. A utilização, mesmo daqueles exemplares que, a princípio, nos pareçam representar só uma parcela do passado, pode e deve ser utilizado, inclusive na busca de demonstrar essa relação de poder e escolha efetuada na tentativa de representação desse passado. Nestes locais, podemos encontrar os esquecimentos, os lapsos de memória, que não circunstanciais, mas obrigatórios, abrigam determinadas posições e, mais uma vez, encobrem variadas disputas.

Os monumentos são documentos e, portanto passíveis de leituras, assim como os documentos, não são portadores da verdade, ou tem a função de representar a verdade pura e simplesmente. São constructos com uma função bem definida, portadores de uma concepção de memória e de história, muitas vezes criados para se fazer único na identificação de uma memória e uma história oficial. O papel do historiador e do educador como agente revelador dessas minúcias é de fazer transparecer estas memórias e histórias (as vencidas, a dos excluídos, etc), não simplesmente num processo de troca pela memória/história oficial, mas num processo de esclarecimento.

A metodologia ou modelo de aplicação a respeito da educação patrimonial é definido pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN, como sendo:

Um processo permanente e sistemático de trabalho educacional centrado no Patrimônio Cultural como fonte primária de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo. Busca levar as crianças e adultos a um processo ativo de conhecimento, apropriação e valorização de sua herança cultural, capacitando-os para um melhor usufruto destes bens, e propiciando a geração e a produção de novos conhecimentos, num processo contínuo de criação cultural.<sup>17</sup>

Metodologia pensada para servir como uma ponte que liga as práticas de preservação realizadas pelo Instituto e a sua total absorção pelas pessoas, principalmente no que se refere à possibilidade de sensibilização das diversas camadas componentes da sociedade brasileira. Adquiriu ao nosso ver um papel de extrema importância na relação memória coletiva/patrimônio/ensino de história/identidade cultural, quando defende o processo de pertencimento do patrimônio como algo identificador de uma cultura e de uma herança cultural, quando leva em conta o direito a memória social, o direito e conhecimento do passado como algo construtor de cidadania e na própria produção da cultura concernente a população de uma forma geral.

Baseando na estrutura: *Observação – Registro – Exploração – Apropriação*<sup>18</sup>, e podendo ser aplicado em qualquer evidência material, ou manifestação da cultura, seja um objeto ou um conjunto de bens, um monumento ou sítio histórico ou arqueológico, uma paisagem natural, um parque, uma manifestação popular de caráter folclórico ou ritual, etc. tem como uma das principais preocupações o fato de que:

Deve-se decidir que habilidades, conceitos e conhecimentos se esperam que os alunos adquiram e de que modo o trabalho se insere no currículo e no trabalho com outras disciplinas.<sup>19</sup>

Interdisciplinar por excelência, cria a possibilidade de trabalho em grupo e serve como facilitador da aprendizagem. Fazendo com que possa ser considerado como algo além

---

<sup>17</sup> HORTA, Maria de Lourdes Perreiras (org.) Guia Básico de Educação Patrimonial. Brasília: IPHAN, Museu Imperial, 1999. p. 06.

<sup>18</sup> HORTA, Maria de Lourdes Perreiras. Op. cit. p.11

<sup>19</sup> HORTA, Maria de Lourdes Perreiras. Op. cit. p.11

de uma metodologia e sim uma concepção de ensino, por compreender uma concepção de história, de ensino da história, de uma prática pedagógica, da possibilidade de se refletir a construção e o conhecimento de um determinado patrimônio de forma crítica.

## O ESPAÇO-TEMPO DA SALA DE AULA: É POSSÍVEL QUE A HISTÓRIA VIVIDA CHEGUE ATÉ ELE?

Ana de Oliveira

Colégio Pedro II

Luiza Helena Lamego Felipe

Colégio Pedro II

"Uma exposição sobre uma pesquisa é, com efeito, o contrário de um show, de uma exibição na qual se procura ser visto e mostrar o que se vale. É um discurso em que a gente se expõe, no qual se correm riscos. E quanto mais a gente se expõe, mais possibilidades existem de tirar proveito da discussão e, estou certo, mais benevolentes serão as críticas ou os conselhos."

Acreditamos que, para início de conversa, seja interessante contar um pouco como essa história começou, respondendo a pergunta: que motivos podem ter professores para "criar" um jeito novo de ensinar História? Não que tenhamos inventado tudo, muito pelo contrário. O jeito novo, na verdade, nada mais é do que um amontoado de "retalhos" de saberes antigos, que se juntaram a outros que fomos aprendendo. No tempo em que esta história vem acontecendo, nunca conseguimos, de fato, adotar uma prática que não levasse em consideração a rede dos nossos saberes, dos/das alunos/as que estiveram conosco e dos registrados no currículo oficial da escola. E nisso não fomos diferentes: achamos que, na maioria das vezes, é assim nas escolas e em outros espaços-tempos.

Voltando, então, à pergunta: "*que motivos nos levaram a criar o que aqui estamos chamando de jeito novo de ensinar História?*", podemos de pronto responder que - primeiro - foi o desejo de tornar possível o conteúdo da pergunta contida no título desta comunicação que, entre outras coisas, orientou a prática que, desde 1998, vimos desenvolvendo em uma escola pública da cidade do Rio de Janeiro, com alunos/as do 2º segmento do ensino fundamental. Podemos, também, encontrá-los na leitura das avaliações feitas por alunos/as que "reclamavam" das práticas adotadas e desejavam outras que pudessem converter a sala de aula, e o próprio ato de aprender, em algo mais prazeroso.

O que aqui pretendemos é aprofundar um pouco mais esses motivos. É mostrar como, a partir deles, construímos o trabalho pedagógico enquanto "praticantes do currículo", tendo que driblar o currículo oficial para escapar do que ele, muitas vezes, representa de instrumento de controle. Contar um pouco do duelo que travamos com nossa formação acadêmica, que pretendeu a consagração de uma história linear e processual. Revelar o cansaço causado pela elaboração de inúmeras atividades que pretenderam substituir o "receituário" contido nos livros didáticos, utilizando-os como acessório apenas. Refletir, enfim, sobre o conhecimento escolar por nós produzido.

O caminho escolhido para a construção deste texto foi organizado em três partes. Na primeira - que recebeu o título *A instituição* - queremos apresentar o espaço em que atuamos, procurando fornecer pistas que possam ajudar na compreensão do que fizemos/fazemos.

Na segunda, nosso objetivo será descrever o que era e como praticamos o novo programa. Aqui, em diálogo com Alice Casimiro Lopes, usaremos o conceito de conhecimento escolar, definindo-o em relação aos demais saberes sociais, seja o conhecimento científico, o conhecimento cotidiano ou os saberes populares. (LOPES: 1999)

Na terceira, concluímos, entendendo que nossa narrativa talvez possa contribuir para que a resposta à pergunta do título da comunicação se viabilize em um tempo não muito distante.

### **A INSTITUIÇÃO: AO Pedro II, tudo ou nada? Então como é que é?**

Vamos tomar emprestada a pergunta da "velha tabuada"<sup>1</sup> - que, para quem não conhece, é o hino de guerra de alunos/as do Colégio Pedro II - para procurar possíveis respostas e delas fazer esta parte do texto.

Começo com a resposta que o hino dá: *Ao Pedro II, tudo. Tudo* que na década de 30 do século XIX se fazia necessário para "formar as elites" do recém criado Estado brasileiro. *Tudo* que, se visitarmos o velho casarão tombado da antiga Rua Larga, hoje Marechal Floriano, podemos ainda ver sua imponente construção, revelando um tempo em que professores eram tratados com mais dignidade - assim iniciou sua palestra o professor Pablo Gentili, em visita ao colégio, recentemente, para realização de um

---

<sup>1</sup> Sou testemunha de que todos/todas que nos últimos 20 anos lá estudam/estudaram ou trabalham sabem-no de cor e o entoam sempre com muito entusiasmo.

Encontro de Professores. *Tudo* para muitas famílias cariocas que sonham ver seus filhos estudando em uma de suas dez Unidades espalhadas pelos bairros da cidade do Rio de Janeiro: Tijuca, Engenho Novo, São Cristóvão, Centro e Humaitá. *Tudo* para meninos/as que conseguem a ele ter acesso e que traduzem o entusiasmo em seus relatos. *Tudo* para a "celebridade" que alcançaram muitos de seus ex-alunos<sup>2</sup>, que por serem célebres são chamados como testemunhas que pretendem atestar a "excelência" de ensino pleiteada, historicamente, pelo Colégio.

Invertendo o hino pode-se responder, também: *Ao Pedro II, nada. Nada* para todos/as os/as alunos/as que, apesar de terem tido acesso ao colégio, foram jubilados devido a duas repetências numa mesma série. *Nada* para um colégio que somente nas últimas décadas do século passado realizou eleições para escolha do seu quadro de dirigentes e que, em 166 anos de existência, só duas vezes teve seu diretor escolhido através de voto. *Nada* para um tipo de gestão que está bastante afastada de um modelo participativo e que se concretiza através de uma infinidade de portarias emanadas de uma administração excessivamente centralizadora. *Nada* para um colégio cujas diretorias de associações de pais e responsáveis estão comprometidas, na maioria delas, e divididas entre a "boa intenção" da política dos "amigos da escola" e a "liquidação" do espaço público em troca de favores<sup>3</sup>. *Nada* para a adoção de uma política de terceirização de serviços pagos com valores bastante elevados. *Nada* para uma escola que preenche seu quadro de professores/as valendo-se de contratos provisórios. *Nada* para um colégio que tem como valor maior a subserviência dos que a ela devem sua permanência., na maioria das vezes, nos postos em que estão, preferencialmente, longe dos/das alunos/as<sup>4</sup>. *Nada* para um colégio que tem um número de servidores/as técnicos/as-administrativos/as quase igual ao de professores/as. *Nada* para uma política interna que, pretendendo fazer da escola um centro acadêmico, desqualifica sua função primeira.<sup>5</sup>

---

<sup>2</sup> Figuram entre eles: numa perspectiva menos conservadora Mário Lago, Pedro Nava, Turíbio Santos, Cecil Thiré, etc e em outra, diferente: Marechal Hermes da Fonseca, Augusto Radmacker que inclusive empresta seu nome ao prédio que abriga a Unidade Administrativa.

<sup>3</sup> A escola tem nas Associações de Pais e *Amigos* (o grifo é nosso) do Colégio Pedro II pessoas que buscam nela empregos informais: gerenciamento de cantinas, de venda de materiais, de bancas de xerox, etc.

<sup>4</sup> A última auditoria no Colégio realizada pelo TCU - Tribunal de Contas da União - revelou que 216 professores/as encontram-se em atividades fora de sala de aula.

<sup>5</sup> No início do ano letivo de 2004, a equipe que compõe o órgão pedagógico máximo do Colégio Pedro II, apresentou ao corpo docente sua meta: "fazer do Pedro II mais que uma *"mera"* (o grifo é nosso) instituição de ensino."

Não pretendemos reduzir nossa passagem/permanência, nesse mais que sesquicentenário colégio, a uma linha de tempo de fatos ou marcos. Buscamos nesse texto, considerar o Pedro II como palco de ações de múltiplos sujeitos. Mais que isso: não nos interessa descrevê-lo nem como o "espaçotempo do tudo nem o espaçotempo do nada". Até porque não é assim que as coisas acontecem.

Nessa perspectiva tomamos, inicialmente, como marco o ano de 2002. O fazemos por uma razão principal: data desse ano a conclusão de um documento que tem por título *Colégio Pedro II - Projeto Político Pedagógico*. Em outras palavras: é nesse ano que vem a público o documento, atualmente em vigor, que pretende definir o currículo a ser adotado nas suas Unidades Escolares. Falemos um pouco sobre ele.

Editado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, órgão do Ministério de Educação e Cultura - INEP/MEC -, em 2002, já o dissemos, a elaboração desse documento, provavelmente, sofreu pressões vindas não sabemos bem de onde, embora arisquemos associá-las a vinculação do Colégio Pedro II às políticas do MEC, onde se insere, como única escola federal de ensino fundamental e médio, isolada, constitucionalmente. Não é nosso objetivo aprofundar aqui uma análise desse documento, pretendemos, apenas, como reflexão, tecer alguns comentários recolhidos da leitura de seu texto introdutório. O *documento foi elaborado após terem sido ouvidas as vozes de todos* (o grifo é nosso) *os segmentos da comunidade presentes às reuniões para discussão de seu Projeto Político-pedagógico (PPP: 2002)*, afirmam seus autores que constituíam um pequeno grupo com a denominação de Assessoria para Projetos Especiais - APE -, coordenado pela professora Heloísa Menandro, contratada especialmente para esse fim. Afirmam, também, mais adiante, que o Projeto é "o reflexo de *todos* aqueles que se **dispuseram** (os grifos são nossos) a contribuir em um processo coletivo de construção". Vivemos esse momento e pudemos estar nas reuniões - não muitas - que tinham como pauta a construção do projeto pedagógico da escola. Hoje, entendemos que essas reuniões foram apenas formas de conferir-lhe um caráter coletivo, que na verdade não aconteceu na prática. As reuniões não foram coletivas: separou-se os diferentes segmentos (docentes, técnicos, pais/responsáveis, alunos). As tensões surgidas nesses poucos encontros segmentados foram resolvidas nos gabinetes, em um claro exemplo do modelo taylorista que separa "os que pensam" dos "que fazem". Assim o que ainda se pode ler na introdução do documento dá conta do que pretendemos tomar como proposição: *"o engajamento (estava) longe de ser o ideal diante da falta de perspectivas da conjuntura atual, o que provoca um certo desânimo*

*tanto nos educadores como nos alunos*" (PPP: 2002) . Infelizmente, a pressa na conclusão não possibilitou nenhuma estratégia para diminuir a *distância entre o que se propõe, o que desejamos e o que é possível realizar para que o projeto seja coerente e viável.*" (PPP: 2002). Sabíamos disso - pois foi muitas vezes apontado pelo grupo de professores/as -, mas nada se fez. E o resultado é esse: no lugar de coerência, uma colcha de retalhos; no lugar de viabilidade, a existência de uma estrutura que o torna, em muitos aspectos, inexecutável.

Continuando a análise e tomando como objeto o quinto capítulo do Projeto Político Pedagógico, que trata da proposta curricular e, especialmente, a parte que descreve o componente curricular História, podemos observar que os principais eixos norteadores da proposta curricular daquele Departamento de História foram "recortados e colados" do projeto que, experimentalmente, estávamos desenvolvendo desde 2000 com as turmas de 5ª série. Embora esta questão esteja abordada na segunda parte deste texto, cabe ressaltar que a determinação dos eixos norteadores no documento oficial da escola se deu após uma única apresentação aos/às professores/as, onde foi alvo de algumas críticas que, mais uma vez, não foram aprofundadas. Podemos arriscar que ele, talvez, tenha se incorporado ao PPP - Projeto Político Pedagógico - na pressa ou porque contivesse idéias já oficialmente estabelecidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

O ponto em que o coletivo do Departamento havia conseguido estabelecer consenso dizia respeito a uma proposta baseada em conceitos. O viés sociocultural considerado para a implementação do programa de História "*como o melhor eixo para um entendimento plural, processual e relacional do conteúdo histórico*" , posto no PPP, também careceu de uma discussão mais aprofundada.

A pretensão de buscar desenvolver as competências foi, no nosso entendimento, uma resposta da instituição, ou do grupo de Assessoria de Projetos Especiais, ao modelo que estava sendo imposto pelas políticas educacionais do então governo Fernando Henrique Cardoso. O corpo de professores/as se viu às voltas com a compreensão do que seriam, enfim essas competências e acabou por batizar com esse nome novo os velhos objetivos operacionais. Alguns, mais curiosos, foram ler e/ou ouvir autores que pudessem dizer - incompetentes que éramos - que diabo eram essas tais competências. Assim, em Seminário organizado pela Associação de Docentes do Colégio Pedro II - ADCP II - ouvimos a professora Alice Casimiro Lopes, que nesta época desenvolvia uma pesquisa na Universidade Federal do Rio de Janeiro, relacionada à organização do conhecimento escolar nos Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio. Aprendemos,



então, que a idéia de competência esteve presente na teoria curricular dos eficientistas sociais que, surgida no final do século XIX, nos Estados Unidos, tinha como objetivo importar para a escola o modelo taylorista-fordista do mundo da produção. E, confirmando a máxima "do que é bom vem de fora" - xenofobismos a parte -, se fez presente nas políticas curriculares oficiais.

Ainda cabe aqui outra questão que evidencia a distância da escola do papel e a escola da prática. Pretendiam seus autores "*um recorte da realidade histórica, percebida como um campo de forças inter-relacional, onde os poderes são disputados numa dimensão material e simbólica pela totalidade dos agentes sociais, alguns dos quais exercem uma prática efetiva de dominação sobre os demais (conforme contribuições de Foucault, Bourdieu, Certeau, entre outros)*". (PPP: 2002,220). Uma análise rápida do que efetivamente acontece nas salas de aula de História no Colégio Pedro II, provavelmente, não contempla as proposições de Foucault, para citar apenas um dos autores. A História, que continuamos fazendo no espaçotempo da sala de aula no Colégio Pedro II, ainda está longe de romper com a idéia de linearidade e de processo, tão ao gosto foucaultiano.

### **O projeto: a idéia de pesquisa e não de show**

O outro acontecimento insere-se na idéia de que, apesar do Pedro II do *nada*, há um número grande de professores/as, servidores técnico-administrativos, alunos/as, pais/responsáveis que, com suas táticas<sup>6</sup>, se movem no sentido da construção de uma escola pública de qualidade, no espaçotempo do Colégio Pedro II.

Foi nessa perspectiva que, em 2000 - portanto anterior à edição do PPP -, conseguimos aprovar um projeto, a título experimental, que seria aplicado às turmas de 5ª série, devendo se estender até 2003, quando os/as alunas/os estivessem concluindo o Ensino Fundamental. Pretendemos, aqui, mostrar de que inquietações nasceu, quais eram seus objetivos e de onde recolhemos o aval que precisávamos para vê-lo em prática.

---

<sup>6</sup> Certeau denomina tática, "um cálculo que não pode contar com um próprio, nem portanto com uma fronteira que distingue o outro como totalidade visível. (...) Ela não dispõe de base para capitalizar os seus proveitos, preparar suas expansões e assegurar uma independência em face das circunstâncias. O "próprio é uma vitória do lugar sobre o tempo. (...) Pelo fato de seu não lugar, a tática depende do tempo, vigiando para 'captar no vôo'. (...) Sua síntese intelectual é a própria decisão

Ao longo de três anos de trabalho (1997-1999) com as turmas de 5ª série construímos, passo a passo, um material que satisfazia a proposta do departamento de História, presente no Programa Geral de Ensino do Colégio Pedro II, de onde recortáramos os conceitos selecionados.

Ao final de cada um desses três anos solicitamos aos/às alunos/as que avaliassem o trabalho escrevendo, gravando imagens e falando. A análise das avaliações dos/das alunos/as nos apontou que eles queriam mais movimento nas aulas; mais atividades diversificadas como teatro, trabalho em grupo, excursões; mais aulas com debates; mais vídeos.

Nossa avaliação mostrou-nos a necessidade de romper com a obrigatoriedade de ter que estudar a História de todos os tempos e sociedades e aproximou-nos da necessidade de fazer com que os/as alunos/as adquirissem atitudes de iniciativa e autonomia para realizar estudos e desenvolvessem o interesse pelo estudo da História

Assim, percebemos que para as nossas insatisfações só havia um caminho: encontrar uma outra maneira de construir o ensino da História. Para fundamentar uma nova proposta, no segundo semestre de 1999 começamos a ler e a discutir vários textos, entre eles, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o ensino fundamental de 5ª a 8ª séries, onde encontramos vários aspectos que, para nós, poderiam significar uma mudança.

Na proposta para a História, nos chamou atenção: *a construção de atitudes em relação ao conhecimento, ao professor, aos colegas, às disciplinas e à sociedade, que possibilitassem o reconhecimento das diferenças e do respeito pelo outro; o redimensionamento do diálogo entre o ensino de História e o conhecimento científico*, através da realização de atividades de pesquisa escolar que desenvolvessem o processo de observação, coleta de informações em diferentes fontes, produção de textos e de trabalhos individuais e coletivos, contribuindo para o desenvolvimento da reflexão, da crítica e da autonomia para aprender; a aprendizagem de conceitos (que já vínhamos desenvolvendo nesses três anos), a organização dos conteúdos em eixos temáticos e o estabelecimento de relações entre eles no tempo, bem como a percepção das transformações, permanências, semelhanças e diferenças<sup>7</sup>. (MEC/SEF, 1998).

O projeto foi desenvolvido em três eixos: a) *Construindo atitudes*: que tinha como objetivo construir atitudes críticas e reflexivas, tendo como princípio o respeito

---

<sup>7</sup> Esse é o texto que aparece no Projeto Político Pedagógico do Colégio Pedro II (2002)

pelo outro e pelas diferenças entre os indivíduos e os grupos; b) *Construindo um trabalho coletivo* (atividade da turma): a partir de uma pesquisa de textos e imagens em diferentes fontes bibliográficas, trabalhando com os/as alunos/as a forma deles se apossarem de instrumentos necessários para a produção de um trabalho de pesquisa; c) *Construindo conceitos*. Sobre esse terceiro eixo mantivemos os conceitos selecionados, reagrupados de forma diferente do estabelecido e determinados oficialmente pelo Departamento de História, mesclando com o que estava proposto nos PCNs e procuramos desenvolvê-los através de diferentes atividades utilizando fontes variadas, como era o desejo dos/das alunos/as. Assim determinamos como eixo temático: *História das relações sociais, da cultura e do trabalho* e como objetivos, dentre outros: construir um instrumental conceitual que permita a identificação das semelhanças e diferenças entre as sociedades no tempo e no espaço e de suas formas próprias de realização na História, respeitando-lhes o modo de vida; construir a identidade cultural do grupo a que pertence e de si próprio como membro deste grupo; situar acontecimentos históricos e localizá-los em sua multiplicidade de tempos; reconhecer que o conhecimento histórico é parte de um conhecimento interdisciplinar; compreender que as histórias individuais são partes integrantes de histórias coletivas; valorizar o direito de cidadania dos indivíduos, dos grupos e dos povos como condição de efetivo fortalecimento da democracia, mantendo-se o respeito às diferenças e à luta contra as desigualdades.

Acompanhamos as turmas até 2003, quando completaram o segundo segmento do ensino fundamental, construindo/reconstruindo os três eixos do projeto a partir de nossas avaliações e dos/as alunos/as. Nesse processo, em cada série, procuramos perseguir uma de nossas inquietações ao iniciar o projeto: fazer com que os/as alunos/as adquirissem atitudes de iniciativa e autonomia para aprender e desenvolvessem o interesse pelo estudo da História.

### **Conclusões ou Como começar de novo?**

Ao final do ano de 2001, em relatório encaminhado à Chefe de Departamento de História e tomando como base os três eixos planejados escrevíamos:

"A construção de atitudes é um processo lento, mas já sentimos alguns reflexos desse trabalho: os alunos trazem o material, fazem as tarefas

propostas, são pontuais, começam a aprender a trabalhar em grupo, a ouvir, a esperar a vez para falar, a se organizar, a respeitar o outro, a manter a sala limpa, entre outras coisas. É claro que a construção de atitudes é um processo que depende da continuidade do trabalho.

Os objetivos da proposta de construção de um trabalho coletivo foram plenamente atingidos, pois os alunos aprenderam a trabalhar em grupo, a pesquisar em diferentes fontes, a selecionar textos e gravuras, a coletar informações e a construir um produto para apresentar o seu trabalho. Além disso, desenvolveram a reflexão e o espírito crítico, uma vez que, a cada passo, eles tinham que avaliar o material que produziram para elaborar a próxima etapa.

Em relação à construção de conceitos, conseguimos organizar os conteúdos em eixos temáticos, estabelecer relações entre eles no tempo, bem como valorizar a percepção das transformações, permanências, semelhanças e diferenças, entretanto, não conseguimos avançar no rompimento da linearidade do ensino da História.

Ao final do ano de 2003, nossa avaliação do projeto não foi muito diferente do que está exposto acima, e por isso cresceu o desejo de começar de novo. E, hoje, passados quatro anos, estamos refazendo o caminho. Voltamos à quinta série com o projeto nas mãos, com muitos acertos, ma também, cheio de observações do tipo "não deu certo ". É nosso propósito refazê-lo e caminhar com os/as alunos/as que estão, em 2004, na 5ª série do Ensino Fundamental, até a 8ª série.

Expô-lo em seus descaminhos, não como show, mas como simples narrativa, acreditando na possibilidade de tirarmos algum proveito dela.

### **Bibliografia:**

ALVES, N.. *Aspectos teórico-epistemológicos*. Parte da tese de titular de Ensino-aprendizagem junto ao Departamento de Estudos Aplicados ao Ensino, da Faculdade de Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

BAGNO, M. Pesquisa na escola: o que é, como se faz. (1999). São Paulo: Loyola.

CERTEAU, M. de. (1994): *A invenção do cotidiano - Artes de fazer*. Petrópolis, RJ: Vozes

*Colégio Pedro II - Projeto Político-Pedagógico* (2002). Brasília: INEP/MEC

FOUCAULT, M. de. (2000): *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Petrópolis, RJ: Vozes

LOPES, A.R.(1999): *Conhecimento Escolar: ciência e cotidiano*. Rio de Janeiro: Eduerj

MONTEIRO, A. M. F. *Ensino de História: entre saberes e práticas*. Tese de Doutorado. (2002) Rio de Janeiro: PUC, Departamento de Educação.

OLIVEIRA, A. e FELIPE, L. H.. A Pesquisa em História e Informática: um encontro na construção de um trabalho coletivo. (junho de 2003) *Revista Encontros*. Rio de Janeiro.

*Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução* (1998). Brasília: MEC/SEF

*Parâmetros Curriculares Nacionais: História 5ª a 8ª séries* (1998). Brasília: MEC/SEF

*Plano Geral de Ensino: volume 2* Rio de Janeiro: Gráfica Colégio Pedro II

TAYLOR, F. W. *Princípios de Administração Científica*. (1995) São Paulo: Atlas.

**O DIREITO AO PASSADO**  
**(UMA DISCUSSÃO NECESSÁRIA Á FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE**  
**HISTÓRIA ) – COMUNICAÇÃO DO ITINERÁRIO DE UMA PESQUISA**

Margarida Maria Dias de Oliveira  
Professora do Departamento de História da UFRN  
almirfbo@terra.com.br

Em 1993, estava finalizando minha Dissertação de Mestrado sobre a produção historiográfica do período inicial do Instituto Histórico e Geográfico Paraibano<sup>1</sup> e, naquele mesmo período, também, coordenei uma série de oficinas no SINTEENP/PB<sup>2</sup>, quando discutíamos novas metodologias para o ensino de História. Apesar de já me encontrar envolvida com este tipo de discussão, ainda não havia estabelecido – após dedicar-me a um estudo historiográfico - que iria estudar sobre o ensino de História.

Muito provavelmente porque a minha formação – no curso de graduação em História da UFPB<sup>3</sup> – proporcionou uma visão interligada entre a formação do pesquisador e do professor de História, daí minha dificuldade em compreender o descolamento do que era **pesquisado e o seu ensino**.

Embora o Campus I<sup>4</sup> da Universidade Federal da Paraíba não tenha o curso de bacharelado e se diga, comumente, que aí é que se dá a compreensão da importância da pesquisa de forma mais completa, a existência, o funcionamento e a imbricação do

---

<sup>1</sup> DIAS, Margarida Maria Santos. **Intrepida ab origine** (O Instituto Histórico e Geográfico Paraibano e a produção da história local – 1905/1930). Dissertação de Mestrado. Mestrado em Ciências Sociais/Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes/Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, fevereiro/1994.

<sup>2</sup> SINTEENP/PB é a sigla do Sindicato dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino Privado do Estado da Paraíba que congrega toda a categoria de profissionais (professores, técnicos e auxiliares administrativos) das escolas privadas do Estado da Paraíba. Nos dias 10, 20 e 29 de setembro e 07 e 19 de outubro de 1993, foram realizadas 5 oficinas para os professores de História. A programação foi a seguinte:

1ª Oficina – Experiência e alternativas no ensino de história nos 1º e 2º graus;

2ª Oficina – O vídeo e o ensino de História – uma técnica para sala de aula;

3ª Oficina – As escolas de 2º grau e a produção do livro didático;

4ª Oficina – A problemática do ensino de história nos 1º e 2º graus: as áreas do conhecimento histórico;

5ª Oficina – Educação diferenciada: a questão de gênero no ensino de História.

<sup>3</sup> Licenciatura Plena em História – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal da Paraíba – Campus I – João Pessoa, que teve sua autorização de funcionamento pelo Decreto Presidencial nº 30.909 de 27/05/1952, Reconhecido pelo Decreto Presidencial nº 38.146 de 25/10/1955.

<sup>4</sup> A Universidade Federal da Paraíba, até 2001, se organizava em 7 (sete) campi: Campus I – João Pessoa; Campus II – Campina Grande, Campus III – Areia; Campus IV – Bananeiras; Campus V – Cajazeiras; Campus VI – Sousa e Campus VII Patos. Há curso de História em Cajazeiras (Licenciatura), Campina Grande (Bacharelado e Licenciatura) e o já explicitado, da capital. Além dos cursos mantidos pela UFPB, há dois cursos mantidos pela Universidade Estadual da Paraíba e dois, por instituições privadas, um de Licenciatura e um de Bacharelado e Licenciatura.

Núcleo de Documentação e Informação Histórica Regional – NDIHR<sup>5</sup> - com o Curso de História e por meio dos dois, a participação em projetos, como, por exemplo, o de organização de arquivos<sup>6</sup>, – proporcionaram-me uma formação na qual sempre entendi a pesquisa como parte constituinte do trabalho de sala de aula.

Era muito claro que todo o curso da pesquisa convergiria e me levaria (mais qualificada) à sala de aula. Essa maneira de entender a formação do profissional de História, além de me possibilitar uma visão interligada das várias atividades desse profissional, causava estranheza quando escutava referências a elas como áreas desconectadas.

Iniciei o curso de História em 1983 e, em 1985, assumi minhas primeiras turmas em uma escola privada. Tendo sido escolarizada durante a ditadura militar e sofrendo os efeitos desta na educação – privatizante, de péssima qualidade e acrítica – o curso de História se constituiu numa janela para o mundo. Daí minha ansiedade em transmitir aos meus alunos uma nova visão da sociedade brasileira e da História que, agora, tinha condições de ver.

Essa ansiedade, infelizmente, não era acompanhada de uma preparação para o enfrentamento das questões da sala de aula, que iam desde o que ensinar e como ensinar em História, até as questões externas ao conhecimento histórico, como desinteresse dos alunos e preconceitos em relação à importância da disciplina, acompanhados de carências econômicas, culturais e (por que não?) afetivas.

---

<sup>5</sup> O Núcleo de Documentação e Informação Histórica Regional – NDIHR – é um órgão ligado diretamente a Reitoria da UFPB com o objetivo de ser referencial para os estudos regionais e constituiu-se, desde sua fundação, num espaço privilegiado, de prática de estudos interdisciplinares. Na sua efetivação e continuidade, os professores do Departamento de História sempre tiveram um destacado papel e, daí, sua imbricação com o Curso de História.

<sup>6</sup> O NDIHR e o Departamento de História chamaram a responsabilidade do mapeamento, catalogação e organização de acervos documentais importantes para a escrita e/ou revisão da História da Paraíba. Embora o primeiro trabalho dessa natureza tenha se iniciado no Instituto Histórico e Geográfico Paraibano – várias vezes paralisado e reiniciado – o Projeto de organização do arquivo da Associação Comercial da Paraíba – Projeto ACP – foi iniciado em 1983 pelas professoras do Departamento de História, Laura Helena Baracuh Amorim e Irene Rodrigues Fernandes (de forma voluntária, assistida por variados e nem sempre assíduos alunos). A partir de 1987, com financiamento do CNPq – oficialmente coordenado pela Profª. Dra. Inês Caminha Lopes Rodrigues – o projeto tomou impulso e forma de trabalhos profissionais e foi concluído em 1990. Constituiu-se, para bolsistas e voluntários que passaram por ele, como um riquíssimo laboratório de pesquisa e, era claro para todos nós, que aquela pesquisa – pela natureza do método, pelas informações encontradas nos documentos – nos serviria como pesquisadores e como professores. Dessa pesquisa resultaram, por exemplo, dois dos trabalhos mais importantes de renovação da historiografia paraibana (FERNANDES, Irene Rodrigues da Silva. **Comércio e subordinação**: a Associação Comercial da Paraíba no processo Histórico Regional – 1889/1930. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 1999 e AMORIM, Laura Helena Baracuh. **O Comércio Paraibano no processo de Formação do Mercado Nacional**. 1930-1939. Dissertação apresentada ao Curso de mestrado em História/UFPE. Recife: 1987). Além de contribuir para a formação qualificada de inúmeros professores, serviu também como aprendizado para vários projetos de organização de acervos empreendidos pelo Departamento de História/NDIHR.

No cotidiano da sala de aula, surgiram os primeiros questionamentos em torno do ensino de História. Embora o já clássico “desinteresse dos alunos” estivesse presente, minha maior dificuldade dizia respeito a justificar para os alunos a necessidade do estudo de civilizações como Egito, Grécia ou Roma antigas, numa Paraíba que vivia um dos períodos críticos de seca e suas seqüelas recorrentes, como êxodo, saques, insegurança.

Somado a isso, percebia os problemas internos ao conhecimento histórico e seu ensino que, num contexto desse, às vezes, parecia-me totalmente supérfluo. O meu dilema de não ser tradicional (não ensinar fato, data ou heróis) e conseguir ser inovadora (provocando os alunos para o debate e fazendo-os chegar a uma visão crítica por meio da análise), inquietava-me ainda mais, sobretudo quando observava que faltava aos alunos a informação histórica, ou seja, quando e onde aconteceu e qual(is) personagem(ns) vivenciou(aram) o fato que se buscava interpretar.

Esses questionamentos que se iniciaram em 1985, tendo eu que resolvê-los de alguma forma em sala de aula, só foram solidificando-se, ao ponto de ser impossível, alguns anos depois, continuar pesquisando sobre o objeto de estudo do período do mestrado – a historiografia paraibana – ou algum recorte do processo histórico geral ou local para onde os estudantes de pós-graduação em História costumam ir de forma mais intensa.

Mais uma vez, de acordo com a minha formação, quis encontrar respostas para a sala de aula. Essas, segundo o que me foi ensinado, poderiam ser encontradas por meio da pesquisa. Assim, comecei a busca.

Novos aspectos, somaram-se aos questionamentos surgidos na sala de aula, por meio da minha participação, como membro da comissão de correção da prova de História, no concurso vestibular da UFPB. Até iniciar a minha participação naquela comissão, não fazia idéia de como se procedia à correção das respostas chamadas discursivas e o que continha nelas.

Em 1990, no Concurso Vestibular da UFPB, na Prova de História, as questões foram as seguintes: 1) Citar **uma** diferença entre os processos de emancipação política da América Latina e da América Portuguesa; 2) Citar **uma** causa do insucesso das Diretas Já em 1984.

Das 27 500 provas que corrigimos naquela oportunidade, além do fato de só quatro provas terem merecido a nota dez e das inúmeras notas “zero” (inclusive por



falta de qualquer mensagem escrita), nove respostas dadas à primeira questão e onze dadas à segunda chamaram especial atenção.

Assim, foram socializadas entre os professores as seguintes respostas:

- 1) A própria origem do Brasil não é boa, pois nossos ancestrais foram prostitutas, ladrões, estripadores e bandidos. O quase já vem de uma independência que foi na força e na corrupção;
- 2) De todos os presidentes que o Brasil teve, nenhum deles conseguiu acabar com o quase e quase acabou com o Brasil, enquanto na América Espanhola não aconteceu isso;
- 3) A América Espanhola se opôs as formas impostas pelo sistema que ela mesma participava, enquanto que o Brasil sempre teve uma política econômica de cabresto;
- 4) Sinceramente, não entendi essa pergunta: América Espanhola? Pois para a minha cabeça a Espanha fica na Europa e o continente americano é a chamada América mesmo. Quanto a emancipação no Brasil, foi um passo importante, mas tenho as minhas dúvidas;
- 5) O Brasil é composto de 60% de corruptos, 10% de homens capacitados e conscientes, o restante apenas sujam a nação “tudo aqui é bagunça”;
- 6) No Brasil, a mentira e o mau caráter sempre prevalecem em nossos heróis a começar de D. Pedro I, que oficialmente descobriu o nosso país. Mas na verdade todos nós somos conscientes que ele apenas invadiu o território habitado pelos índios;
- 7) .No Brasil o processo de emancipação foi maior em todos os sentidos, com a saída de Getúlio, entra o vice João Goulart. Não deu nada certo, e desde Tiradentes, o Brasil acabou;
- 8) A emancipação da América Espanhola começou com a chegada do grande navegador genovês Cristovão Colombo, que aqui chegou e encontrou muitos índios, muitas riquezas e metais preciosos;
- 9) Quem comandou o país até hoje? Monarcas, generais marechais, oligarcas que jamais se importaram com os interesses da classe trabalhadora. Tiradentes, Frei Caneca, Zumbi, foram os últimos deste poderio que combateram a classe dominante. Nunca qualquer político implantado no Brasil pela classe dominante deu certo para o povo, porém sofrem a influência do FMI e dos países desenvolvidos. Ainda vale a expressão: “Raposa não representa galinha”

E prosseguiram em relação à segunda questão:

1. As diretas não deram certo por causa de um grande patriota brasileiro chamado Tiradentes, por causa de que ele distraia dentes do pessoal;
- 2.As Diretas não deram certo nem foram aprovadas, devido a incapacidade que há em governar um povo sem a sua participação. É como dirigir um carro sem motor;

3. A morte de Ulysses Guimarães foi a causa do insucesso das Diretas;
4. O fracasso das Diretas foi a principal causa responsável pela eleição de um político corrupto como Collor;
5. Tancredo Neves, um herói liberal, era o grande herói das Diretas, porém ele morreu ou foi assassinado, e então as Diretas fracassaram, motivado a eleição de um chefe de quadrilha como Fernando Afonso Collor de Melo;
6. O suicídio de Getúlio, a saída de Jânio Quadros e a morte de Tancredo, foram responsáveis pelas Diretas não darem certo;
7. O Brasil é o país do quase e por isso as Diretas não tiveram sucesso, o pobre povo brasileiro, depois de sair nas ruas com fome e descalço, ficou sempre sem as Diretas lideradas pelo senhor Diretas Já, Ulysses Guimarães;
8. Desde D. Pedro, que o povo brasileiro luta por uma Constituição direta, porém o povo resolveu eleger Collor e deu no que deu;
9. As Diretas não foram aprovadas pela falta de vergonha do povo, que não foram votar no dia das eleições, e os partidos e políticos sozinhos nada puderam fazer, a não ser assistir seu fracasso. É assim que a história conta, mas bem que tenho minhas dúvidas;
10. Getúlio Vargas e Zumbi, juntamente com Frei Caneca, sempre lutaram pelas Diretas, porém o povo não deu apoio nenhum e as diretas fracassaram, ou seja, ficaram no quase;
11. Só as Diretas salvariam nosso pobre país de eleger políticos corruptos como Collor.

Nas respostas dadas às questões, além da dificuldade dos estudantes em localizar, temporal e espacialmente, personagens e acontecimentos históricos, é importante observar:

- 1) os erros nas tentativas de contextualização de fatos e/ou personagens;
- 2) um comportamento crítico em relação às narrativas históricas, mas com informações erradas no que se refere a fatos e personagens;
- 3) personagens de momentos históricos diferentes colocados como pertencentes a um mesmo período;
- 4) o desconhecimento do significado das palavras/conceitos;
- 5) desinformação quanto à ligação pessoas/grupos/classe/projetos sociais.

Dos cinco aspectos apontados acima, é muito importante observar que quatro deles se referem à dificuldade dos educandos em informar sobre localização – seja temporal ou espacial.

Paradoxalmente, em todos os eventos, sobretudo encontros organizados pela Associação Nacional de História - ANPUH (nas suas versões nacionais ou

regionalizadas), e publicações (artigos especializados ou de revistas voltadas aos professores), sempre que se avaliava ou propugnava alguma mudança para o ensino de História, falava-se sobre o “factualismo” que impregnava esse ensino.

Na coletânea *Repensando a História*, organizada por Marcos A. Silva, publicada no ano de 1984 pelo Núcleo da ANPUH de São Paulo, no texto intitulado *Para que serve a História ensinada nas escolas?*, Sidnei José Munhoz afirmava:

Assim, podemos indagar-nos sobre o tipo de história que recebem os estudantes brasileiros. Trata-se de uma história dinâmica que vise criar no estudante o espírito crítico? Uma história que busque a compreensão do processo histórico através do estudo da luta de classes? Ou trata-se de uma história a serviço das classes dominantes? Ou, ainda, uma história factual atenta unicamente às coisas do passado, a qual proíbe o contato com o presente? Acreditamos que o ensino de história tal como é ministrado na maioria de nossas escolas é factual e se presta aos interesses das classes dominantes.<sup>7</sup>

No Caderno de Resumos do I Seminário *Perspectivas do Ensino de História*, em, pelo menos, dois trabalhos, os autores se referem à necessidade de colocar um ponto final no ensino da História tradicional (associando-a ao ensino do nome/fato/data):

Pretendemos debater o uso do texto paradidático na escola de 1º e 2º graus, objetivando oferecer aos professores uma alternativa do modo tradicional de se ensinar história.<sup>8</sup>

Procurando orientar os educandos no trabalho científico, mostrar que a História não é só feita de fatos e datas, ....<sup>9</sup>

Por sua vez, Silma do Carmo Nunes diagnosticava:

Durante a década de 1980 a História apresentada no ensino fundamental no Brasil sofreu inúmeros questionamentos por parte daqueles que se preocupam com esse nível de ensino. Estudos, pesquisas e debates envolveram profissionais ligados diretamente ao ensino de História e demais interessados. Isso ocorreu tanto no âmbito acadêmico quanto em outros espaços, tais como: congressos, escolas, secretarias municipais e estaduais de educação, delegacias regionais de ensino e outros órgãos e instituições ligados à Educação. A partir desses questionamentos foram levantados problemas relacionados ao ensino de

---

<sup>7</sup> MUNHOZ, Sidnei José. *Para que serve a História ensinada nas escolas?* In: SILVA, Marcos A. da. (organizador). **Repensando a História**. Rio de Janeiro: Editora Marco Zero, 1984.

<sup>8</sup> PINSKY, Jayme, MICELI, Paulo e DEL FIORENTINO, Terezinha Aparecida. O livro paradidático no ensino de História. **Seminário “Perspectivas do Ensino de História”**. Caderno de Resumos. São Paulo: Faculdade de Educação da USP: 1988. p. 13.

<sup>9</sup> OLIVEIRA, Elizabeth Xavier de. Uma experiência de estimulação à pesquisa científica em História local. **Seminário “Perspectivas do Ensino de História”**. Caderno de Resumos. São Paulo: Faculdade de Educação da USP: 1988. p. 15.

História no ensino fundamental que de há muito se encontravam postos. No entanto, a situação ainda permanece quase inalterada.<sup>10</sup>

Duas constatações puderam ser feitas, a partir destas leituras: 1) o ensino de História continua factual, apesar de todas as tentativas em contrário, e 2) a necessidade de abolir o factualismo é considerado como tão correto que parece um consenso inquestionável.

Corroborando as observações expostas no parágrafo anterior, pode-se exemplificar com a Revista Nova Escola, da Fundação Victor Civita, que sempre que o assunto é ensino de História, invariavelmente, inicia suas reportagens recomendando o fim desse tradicionalismo.

Assim:

Sessenta séculos de História desde a invenção da escrita, sem falar nos outros milhares de anos do período pré-histórico. Como transformar esse monte de informação em aulas interessantes para adolescentes que estão mais preocupados com as últimas novidades do dia anterior?<sup>11</sup>

Um dos principais desafios dos professores de História é levar os alunos a ler e interpretar a realidade em que vivem – competência que a disciplina deve desenvolver. Para isso, eles precisam localizar acontecimentos passados – sem usar a decoreba de datas -, conhecer a origem de situações sociais, políticas e culturais que permanecem até os dias de hoje e identificar as mudanças ocorridas no decorrer do processo histórico.<sup>12</sup>

Ou seja, todos os males do ensino de História estavam/continuam localizados no fato dos professores desta disciplina – ainda – ensinarem o nome/fato/data. A essa afirmativa se adiciona outra automaticamente: este ensino tem problemas porque é tradicional e, fechando o círculo, esse tradicionalismo é identificado ao nome/fato/data.

Comumente, nessas mesmas ocasiões, ao lado das reivindicações sempre atuais e legítimas de melhores salários e mais condições de trabalho dos professores, eram – e são - apresentadas às várias experiências adjetivadas como inovadoras no ensino de História. Consistiam – e consistem – em comunicações ou notícias sobre como um professor ou grupo de professores ou projetos político-pedagógicos de escolas têm reinventado a forma de ensinar História. Com conteúdos e, principal e

---

<sup>10</sup> NUNES, Silma do Carmo. **Concepções de mundo no ensino da história**. Campinas/SP: Papirus, 1996. (Coleção magistério: Formação e trabalho pedagógico). p. 9.

<sup>11</sup> RAMALHO, Priscila. Recorte e costura de fatos. In: **Nova Escola**. A Revista do Professor. Dezembro de 2001. p. 58.

<sup>12</sup> GENTILE, Paola. Espiral do tempo. In: **Nova Escola**. A Revista do Professor. Agosto de 2002. p. 38.

predominantemente, com metodologias novas, demonstrando como, condizentes com o momento histórico brasileiro e com a renovação da historiografia brasileira, inovou-se o ensino de História.

Marcos Silva publicou, na coletânea (já citada) *Repensando a História*, uma sessão, intitulada *Experiências*, que descreve inovações no ensino de História no que concerne a Ensino por Tema; Trabalhos de Campo; Método Retrospectivo e Trabalhos com Textos.<sup>13</sup>

Conceição Cabrini e sua equipe de trabalho publicaram os resultados de uma intervenção de um grupo de professores com fins na inovação do ensino de História e que, rapidamente, tornou-se um clássico na nascente historiografia sobre o ensino de História<sup>14</sup>.

No Caderno de Resumos do Seminário *Perspectivas do Ensino de História*, abundam notícias de intervenções inovadoras em sala de aula, como, por exemplo, nas páginas 13 (método retrospectivo e texto paradidático); 16 (utilização da história em quadrinhos); 24 (uso da literatura) e muitos outros.<sup>15</sup>

Em 1995, os *Anais do II Encontro de Professores Pesquisadores na Área de Ensino de História* carregam descrições de trabalhos sobre o cinema como recurso auxiliar do ensino (p. 203); a música como recurso didático nas aulas de História (p. 230); acervos fotográficos e ensino (p. 242); a arte como procedimento no ensino de história (p. 253) e imagens no ensino de História (p. 263).<sup>16</sup> Essa situação, então, confundia-me muito mais. Como ser tradicionais se éramos inovadores?

Em 1994/95, decidi ir a campo e mapear como os professores de História estavam atuando em sala de aula. Nesse ano, fui professora da Universidade Estadual da Paraíba – Campus de Campina Grande e por essa cidade iniciei um levantamento que, a princípio, buscava explicar esse paradoxo. De fato, encontrei vários colegas trabalhando com novos conteúdos e/ou com novas metodologias. Ou seja, trabalhavam com enfoques novos na História. Trabalhavam o cotidiano de trabalhadores ou de grupos sociais considerados excluídos, como mulheres, negros, indígenas, utilizando metodologias consideradas inovadoras, como o vídeo e a música.

---

<sup>13</sup> SILVA, Marcos A. (organizador). **Repensando a História**. Rio de Janeiro: Editora Marco Zero, 1984. p. 95 a 134.

<sup>14</sup> CABRINI, Conceição et all. **O Ensino de História**. Revisão urgente. São Paulo: Brasiliense, 1986.

<sup>15</sup> **Seminário “Perspectivas do Ensino de História”**. Caderno de Resumos. São Paulo: Faculdade de Educação da USP: 1988.

<sup>16</sup> **Anais do II Encontro de Professores Pesquisadores na Área de Ensino de História**. “O Ensino de História Como Objeto de pesquisa”. Rio de Janeiro: EDUFF, 1995.

As provas do vestibular, no entanto, continuavam a repetir os desastrosos resultados do ano de 1990, e, embora tenham modificado sua forma, os resultados não se modificavam<sup>17</sup>. De acordo com o que se propugnava para o ensino de História, com as inovações – que eu constatava nas escolas – os resultados não podiam ser aqueles das provas do vestibular.

Então, imaginei que estava errada e que precisava estudar. Talvez essa fosse a resposta: eu não sabia responder porque não havia estudado sobre o ensino de História. Com certeza, estudiosos, muito antes de mim, teriam visto essas incongruências e, com certeza, já deviam tê-las explicado.

Iniciei por fazer um levantamento e estudar a bibliografia sobre o ensino de História. Estudos, relatos, pesquisas muito interessantes, sempre nas fronteiras entre a História e a Pedagogia, contribuíram para meu aprendizado e para responder a uma série de questões de forma mais satisfatória. Infelizmente, sobre a inovação/tradicionalismo, as questões continuavam presentes<sup>18</sup>.

Como construí questionamentos, por meio dessas leituras, sobre desconexões entre as questões teóricas e metodológicas e tendo, como principal suporte dos professores, o livro didático, procedi, durante os anos de 1997 e 1998, a uma pesquisa, que, de certa forma, continuava o que havia começado em Campina Grande.

O trabalho consistiu em pesquisar, em 30 (trinta escolas) de diferentes bairros da cidade de João Pessoa, quais os livros didáticos de História eram mais utilizados e quais eram as concepções históricas inerentes aos textos. Depois disso, por meio de uma entrevista com professores e, principalmente, através da observação em sala de aula, a pesquisa procurou detectar a coerência, ou não, dessa concepção veiculada no livro e das metodologias utilizadas em sala de aula.<sup>19</sup>

Os resultados demonstraram, pelo menos para um determinado universo, a desconexão entre a formação teórica e as metodologias utilizadas em sala de aula. Demonstrava, principalmente – e isso foi fundamental para o redirecionamento deste

---

<sup>17</sup> Foram acrescentadas questões discursivas no concurso Vestibular, e a forma de correção também se modificou. Os professores passaram a constituir duplas encarregadas de corrigir uma única questão, essa medida supostamente diminuiria a possibilidade de erro na correção.

<sup>18</sup> Para uma análise da bibliografia sobre ensino de História, ver o Capítulo 1 de OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. O direito ao passado. (Uma discussão necessária à formação do profissional de História). Recife: UFPE, 2003. Tese de Doutorado.

<sup>19</sup> O relatório final da pesquisa foi publicada nos: **Anais** do IV Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2000. pp. 118 – 129.

estudo<sup>20</sup> – que os professores viam dois momentos do ensino de História completamente desligados, como se conteúdo e forma não fossem faces da mesma moeda.

Ou seja, essa conclusão retirava a discussão da internalidade da sala de aula – para onde os relatos, notícias e problemas – sempre direcionavam meu olhar, voltando-o para uma etapa anterior: a formação inicial do professor de História. Impôs-se uma questão fundamental a resolver: quais as análises dos teóricos, estudiosos, pesquisadores do ensino de História sobre essa problemática?

Toda a bibliografia sobre o ensino de História passou, então, a ser meu material principal de pesquisa. O *corpus documental* sobre o qual me debrucei para entender as análises produzidas e buscar as saídas propostas para esse problema.

A primeira constatação possível após essa catalogação foi que, diferentemente do que se diz, rotineiramente, já há uma historiografia considerável sobre ensino de História. Contudo, é muito dispersa. Busquei sempre atualizar a catalogação da bibliografia produzida no Brasil sobre ensino de História. A essa lista, somaram-se alguns títulos produzidos em Portugal e na França, embora minha atenção primeira continuasse sobre a produção brasileira<sup>21</sup>. Dentro desta bibliografia, a Revista Brasileira de História configurou-se como uma vitrine privilegiada do desenvolvimento desta área de conhecimento, retratando os questionamentos teórico-metodológicos e o debate que perpassava a comunidade de profissionais de História sobre o seu ensino.

A produção específica sobre livro didático, além de constituir-se como uma das áreas mais desenvolvidas dentro da temática ensino de História, pela quantidade de estudos e pela diversidade de aspectos que envolve, foram as análises mais próximas à

---

<sup>20</sup> O projeto apresentado à seleção do PPGH/UFPE, intitulado *A inovação no ensino de história: confronto entre a teoria e a prática de sala de aula*, apontava o quanto é recente a pesquisa sobre ensino no âmbito da própria área de conhecimento (a maioria das pesquisas sobre ensino de História se dá nas Faculdades de Educação e nos programas de Pós-graduação em Educação. Mas indicava, por outro lado, o processo de transferência para suas respectivas áreas, no de História para dentro da ANPUH -Associação Nacional de História -já que os programas de pós-graduação em História não abrigam linhas de pesquisa sobre o ensino). Em seguida, situava no tempo (final da década de 80 e seguintes) as modificações teóricas ocorridas na produção do conhecimento histórico no Brasil e sua influência na formação do professor e no ensino e demonstrava as mudanças ocorridas na escola no que concerne à relação da sociedade/escola e conhecimento histórico. Como a escola estava sendo atingida por uma certa, por assim dizer, **ânsia de inovação** que, tantas vezes apontada na *história vivida* (principalmente com relação à tecnologia), não se concretizava na *história ensinada*. Apesar de refletir sobre todas essas questões, o projeto afirmava o erro que se constituía tirar o foco da formação do professor e, portanto, defendia a urgência da pesquisa que averiguasse a teoria estudada e a metodologia empregada – se coerentes ou não – no ensino de História. A proposta de trabalho localizava essa averiguação em escolas, públicas e privadas, do município de João Pessoa.

<sup>21</sup> Esse levantamento bibliográfico está disponível como Anexo deste trabalho, visto sua importância como fonte utilizada, e objetivando contribuir para novas pesquisas.

discussão sobre o que deve nortear o ensino de História no Brasil, por isso, foi dedicada especial atenção frutificando em parte de um capítulo.

A partir do estudo dessa bibliografia, é que pude formular o problema que permeia todo esse estudo, a ausência da discussão nos Cursos de Graduação em História no Brasil e nas pesquisas produzidas sobre o ensino de História em relação a parâmetros que norteiem o ensino de História no Brasil. Seria um outro prisma para o debate sobre **a produção do conhecimento histórico e a produção do conhecimento histórico escolar**.

Passei a formular esta como a questão fulcral deste trabalho quando, após a análise da bibliografia, constatei a ausência do debate sobre como o formando em História deveria refletir acerca de um dos aspectos principais da sua formação, que é a capacidade de elaboração de programas, percebendo, sobretudo, que devemos inverter a lógica que preside a educação brasileira de uma elaboração de programas formulada de fora da área de conhecimento do professor, no nosso caso, fora do conhecimento histórico.

Por buscar fazer esta discussão, é preciso que se defina algumas expressões que serão utilizadas no desenvolvimento do texto. As primeiras, citadas no parágrafo anterior, são questões internas e questões externas ao conhecimento histórico. Neste trabalho, estamos chamando de questões exteriores ao conhecimento histórico os objetivos delineados pela sociedade para a escola, e as determinações construídas por esta, através do seu projeto político-pedagógico ou, na falta deste, pelas condições efetivas de desenvolvimento do trabalho na escola.

As questões internas ao conhecimento histórico, para as quais estamos defendendo o deslocamento da discussão sobre os parâmetros que norteariam o ensino de História, estamos entendendo como sendo a forma de produção do conhecimento histórico (inclusive aí, o que e como ensinar) e as concepções de sociedade, educação e História que norteariam o profissional.

Na tentativa de encontrar essa discussão em andamento ou concluída em outros locais, busquei os documentos oficiais mais recentes, portanto, que já poderiam ter usufruído do desenvolvimento da área de pesquisa – ensino de História – e me deparei com debates que se aproximaram dessa questão, mas não incorporaram sua urgência, nem a colocaram para a categoria. Assim, foram analisados os Parâmetros Curriculares Nacionais de História para os ensinos fundamental e médio, o Diagnóstico e Avaliação



dos Cursos de História no Brasil e as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em História.

Concluída a pesquisa e verificada a ausência da discussão, busquei demonstrar sua necessidade para a formação do profissional de História. Todavia, consideramos que não nos cabe propor os parâmetros necessários. Utilizamos, mais uma vez, os Parâmetros Curriculares Nacionais de História, redimensionando-os e encarando-os como parâmetros de fato e a única proposta de parâmetros desvinculada de reformas curriculares que encontramos, formulada a partir do ponto de vista de uma profissional de História, de autoria da Professora Joana Neves – pensada, de acordo com as nossas definições anteriores, de dentro da área de História – para exemplificarmos o debate que deve ser coordenado pela Associação Nacional de História – ANPUH, mas que só terá sentido se vivenciado pelos Departamentos e Cursos de História existentes no Brasil.

Assim, demonstramos como o ensino de História é um objeto de pesquisa recente na historiografia brasileira, apesar da sua intensa vitalidade, da qual já surgiram Monografias de Especialização, Dissertações de Mestrado, Teses de Doutorado, publicações de periódicos, eventos e discussões. A vitrine nacional desse crescimento tem sido a Revista Brasileira de História, e, por isso, ela foi analisada em todo o seu período de existência, até agora.

Historiamos as relações da Associação Nacional de História – ANPUH com o processo de elaboração e os resultados dos PCN de História, além de observar o desencontro da proposta oficial do Ministério da Educação em relação as suas matrizes teórico-metodológicas. Estes dois aspectos da questão são importantes, visto que, forçada pela proposta do governo, a ANPUH (representante científica dos profissionais de História) é posta – frente a frente – com as fragilidades desse profissional, por outro lado, os PCN tratam como resolvida a questão do que ensinar e como ensinar História, apresentando um proposta como se fosse consenso entre os professores.

Buscamos demonstrar as contribuições e limites da ANPUH nas definições sobre o ensino de História, a explicitação da política educacional oficial (após a ditadura militar) para<sup>22</sup> o ensino de História e a necessidade da discussão sobre o direito ao passado como necessária à formação do profissional de História.

---

## ANEXO

### Levantamento bibliográfico sobre ensino de História no Brasil

- ABUD, Kátia. O ensino de História como fator de coesão nacional: Os programas de 1931. In: **Revista Brasileira de História** nº 25 e 26, 1992/1993.
- ABUD, Kátia. *Formação da alma e do caráter nacional: Ensino de História na era Vargas*. In: **Revista Brasileira de História** nº 36, 1998.
- AQUINO, Maria Aparecida de. **O processo de avaliação no ensino de história**. São Paulo: IEA/USP, 1983. (Série Educação para a Cidadania: 8).
- ALLARD, Michel e LEFEVRE, André (org.). **A História e o seu ensino**. Coimbra: Livraria Almedina, 1976.
- ALMEIDA, Maria das Graças A. Ataíde de. Estado novo: projeto político pedagógico e a construção do saber. In: **Revista Brasileira de História** nº 36, 1998.
- Anais do II Encontro de Professores Pesquisadores na Área de Ensino de História**. "O Ensino de História Como Objeto de pesquisa". Rio de Janeiro: EDUFF, 1995.
- Anais do IV Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História**. Ijuí: Editora UNIJUI, 2000.
- ANDRADE, João Maria Valença de. **Que história é essa?** Análise de livros-textos de História para o ensino de primeiro grau. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 1992.
- ANTONACCI, Maria Antonieta et alli. Aprender Quais Histórias. In: **Revista Brasileira de História**, nº 13, 1986/1987.
- ANTONACCI, Maria Antonieta. "Histórias em construção: recuperando um saber-fazer na escola de 1º grau" in: **Reinventando o diálogo**. Ciências e Humanidades na formação do professor. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.
- ANTONACCI, Maria Antonieta e SILVA, Marcos A. da.. "Vivências na contramão: processo de trabalho e saber fazer no ensino de 1º, 2º e 3º graus". in: **Revista Brasileira de História**. São Paulo: ANPUH/Marco Zero, nº 19, 1989.
- ARRUDA, Gilmar. O professor de História e a contemporaneidade. Texto não publicado, 1995.
- AZEVEDO, Janete Maria Lins de. **Educação e reprodução: o caso do ensino da História do Brasil**. Recife: PIMES, 1981. Dissertação de Mestrado.

- BALDIN, Nelma. **O ensino de história**: uma prática que ultrapassa os muros da escola. São Paulo: PUC, 1985.
- BALDISSERA, José Alberto. **O livro didático de História**: uma visão crítica. - 4 ed. ver - Porto Alegre: Evangraf, 1994.
- BASSO, Itacy Salgado. **As concepções de História como mediadoras da prática pedagógica do professor de História**. São Paulo: Didática, 1989.
- BANDEIRA, Maria das Graças Almeida. **O livro didático e sua herança Estadonovista**: 1945/1964. Universidade Federal da Paraíba, 1996.
- BARREIRA, Iraíde Marques de Freitas. Educação Modernizadora e Educação de classe: O lazer, a cultura popular e o trabalho no período de Vargas e Juscelino. In: **Revista Brasileira de História** nº 27, 1994.
- BARREIRO, José Carlos. O Materialismo Histórico e a Questão da Cultura. in: **Revista Brasileira de História**. São Paulo: ANPUH/Marco Zero, nº 19, 1989.
- BERGMANN, Klaus. A História na Reflexão Didática. in: **Revista Brasileira de História**. São Paulo: ANPUH/Marco Zero, nº 19, 1989.
- BITTENCOURT, Circe Maria F. **Pátria, civilização e trabalho**. O ensino de História nas escolas paulistas (1917-1939). São Paulo: Edições Loyola, 1990.
- BITTENCOURT, Circe. Os confrontos de uma disciplina escolar: Da História Sagrada à História Profana. In: **Revista Brasileira de História** nº 25 e 26, 1992/1993.
- BITTENCOURT, Circe Maria F. **Livro Didático e conhecimento histórico**: uma História do saber escolar. São Paulo: USP, 1993.
- BITTENCOURT, Circe. (org.) **O saber histórico na sala de aula**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1998. (Repensando o Ensino)
- BOTO, Carlota. A escola primária como tema de debate político às vésperas da República. In: **Revista Brasileira de História** nº 38, 1999.
- BOTO, Carlota. Crianças à prova da escola: impasses da hereditariedade e a nova pedagogia em Portugal da fronteira entre os séculos XIX e XX. In: **Revista Brasileira de História** nº 40, 2001.
- BRASIL, Ministério da Educação e Cultura, Fundação Para o Livro Escolar. **Reflexões sobre o uso do livro didático**. São Paulo, s/d.
- BRITES, Olga. A criança e a História que lhe é ensinada. In: **Revista Brasileira de História**, nº 10, 1985.
- BRITES, Olga. História e Educação em *Sesinho*. in: **Revista Brasileira de História**. São Paulo: ANPUH/Marco Zero, nº 19, 1989.

- CABRINI, Conceição et all. **O Ensino de História**. Revisão urgente. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.
- CADERNOS CEDES**. A formação do educador em debate. São Paulo: Cortez, 1984, nº 2.
- CADERNOS CEDES** . Licenciatura. São Paulo: Cortez, 1983.
- CADERNOS CEDES 10**. A prática do ensino de História. 4. ed. São Paulo: Papyrus, 1994.
- CADERNOS DE HISTÓRIA**, v. 5 – n. 5 – 1994 – Uberlândia, Universidade Federal de Uberlândia, Departamento de História, Laboratório de Ensino e Aprendizagem em História.
- CADERNOS DE HISTÓRIA**, v. 6 – n. 6 – 1995/1996 – Uberlândia, Universidade Federal de Uberlândia, Departamento de História, Laboratório de Ensino e Aprendizagem em História.
- CAIMI, Flávia Eloísa. **Conversas e controvérsias**: o ensino de história no Brasil (1990-1998). Passo Fundo: UPF, 2001.
- CAMARGO, Dulce Pompêo de e ZAMBONI, Ernesta. "A criança, novos tempos, novos espaços: a História e a Geografia na escola" in: **Em Aberto n.º 37**, Brasília, jan./mar de 1988.
- CAMARGO, Dulce Maria P, ZAMBONI, Ernesta e GALZERANI, Maria Carolina B. Sabor e Dissabores do Ensino de História. in: **Revista Brasileira de História**. São Paulo: ANPUH/Marco Zero, nº 19, 1989.
- CARRETERO, Mário. **Construir e ensinar as Ciências Sociais e a História**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- CARVALHO, Anelise Maria Muller de. Reafirmação e delimitação do papel feminino nos livros didáticos dos anos 30/40 In: **PROJETO HISTÓRIA**: Revista do Programa de Estudos pós-graduados em História e do Departamento de História da PUC-SP. Nº 11 - São Paulo, 1981.
- CARVALHO, Anelise Maria Muller de. Livros didáticos dos anos 30/40 e o ensino de História In: **CADERNOS DE HISTÓRIA**. N.º 5 Uberlândia, 1994.
- CERRI, Luís Fernando. Non Ducor, Duco. A ideologia da paulistanidade e a escola. In : **Revista Brasileira de História** nº 36, 1998.
- CHAFFER, John e TAYLOR, Lawrence. **A História e o Professor de História**. Lisboa: Livros Horizonte, 1984. (Coleção Biblioteca do Educador Profissional).

- CIAMPI, Helenice. **A reconstrução problematizada**. In: Revista Brasileira de História n° 25 e 26, 1992/1993.
- CIAMPI, Helenice. **A história pensada e ensinada**: da geração das certezas à geração das incertezas. São Paulo: EDUC, 2000.
- CITRON, Suzanne. **Ensinar a história hoje**. Lisboa: Livros Horizonte, 1994.
- COSTA, Emília Viotti da. O problema da motivação no ensino da História. **Revista de Pedagogia**. jan-jun, 1962, Ano IX, Vol. IX, n° 16.
- COSTA, Emília Viotti da. O material didático no ensino da História. In: **Revista de Pedagogia**, X. São Paulo, USP, 1959.
- COSTA, Emília Viotti da. Sugestões para a melhoria do ensino da História no curso secundário. In: **Revista de Pedagogia**, Ano Sexto, vol. VI, 11/12, 1960.
- COSTA, Emília Viotti da. Os objetivos do ensino da História no curso secundário. In: **Revista de História**, XXIX. São Paulo: USP, 1957. NEVES, Joana. **Leitura Complementar**. 1998. 25 p. Texto não publicado.
- D' ÂNGELO, Newton. Ouvindo o Brasil: O ensino de História pelo rádio – décadas de 1930/1940. In: **Revista Brasileira de História** n° 36, 1998.
- DAVIES, Nicholas (org). **Para além dos conteúdos no ensino de História**. Rio de Janeiro: Access, 2001.
- DIEHL, Astor Antônio (org.). **O livro didático e o currículo de história em transição**. Passo Fundo: Ediupf, 1999.
- DMITRUK, Hilda B. **A história que fazemos**. Chapecó: Grifos, 1998. (Debates Contemporâneos).
- DORNELLES, Leny W. e DEUSDARÁ, Terezinha. **Estudos Sociais**: Introdução. Rio de Janeiro: Ao livro técnico, 1972.
- FARIA, Ana Lúcia G. de. **Ideologia no livro didático**. - 11. Ed. – São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1995. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 37).
- FENELON, Déa. Pesquisa em história: perspectivas e abordagens in: **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.
- FENELON, Déa Ribeiro, SILVA, Marcos A. da e FUNARI, Pedro Paulo A.. Ensino de História: Opções em confronto. In: **Revista Brasileira de História**, n° 14, 1987.
- FENELON, Déa Ribeiro. Sobre a proposta para o ensino de História de 1º grau. In: **Revista Brasileira de História**, n° 14, 1987.

- FERNANDES, José Ricardo Oriá. Educação patrimonial e cidadania: Uma proposta alternativa para o ensino de História. In: **Revista Brasileira de História** nº 25 e 26, 1992/1993.
- FERRO, Marc. **A manipulação da história no ensino e nos meios de comunicação**. São Paulo: IBRASA, 1983.
- FONSECA, Selva Guimarães. "A historiografia brasileira pós 70: uma revisão" in: **Educação e Filosofia** nº 9. Uberlândia, UFU, jul/dez de 1990.
- FONSECA, Selva Guimarães. Ensino de História : Diversificação de Abordagens. in: **Revista Brasileira de História**. São Paulo: ANPUH/Marco Zero, nº 19, 1989.
- FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da história ensinada**. - 3. ed. - Campinas, SP: Papirus, 1995. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).
- FONSECA, Selva Guimarães. Didática da História – Patrimônio e História local. (Resenha). In: **Revista Brasileira de História** nº 31 e 32, 1996.
- FONSECA, Selva Guimarães. **Ser professor no Brasil**: História oral de vida. Campinas, SP: Papirus, 1997. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).
- FRANCO, Alexia Pádua (Coord). **Álbum musical para o ensino de história e geografia no 1º grau**. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 1995.
- FRANCO, Maria Laura P. B. **O livro didático de história do Brasil: a versão fabricada**. São Paulo: Global, 1982.
- FREITAS, Marcos Cezar de. Brasil 1954-1964: Sugestão de roteiro a partir da “História das idéias educacionais”. In: **Revista Brasileira de História** nº 27, 1994.
- FUNARI, Pedro Paulo Abreu. Antiguidade, Proposta Curricular e Formação de uma cidadania democrática. In: **Revista Brasileira de História**, nº 14, 1987.
- FUNARI, Pedro Paulo Abreu. Poder, Posição, Imposição no Ensino de História Antiga: da Passividade Forçada á Produção de Conhecimento. In: **Revista Brasileira de História**, nº 15, 1988.
- FUNARI, Pedro Paulo Abreu. Memória Histórica e Cultura Material. In: **Revista Brasileira de História**, nº 25 e 26, 1992/1993.
- GAGLIARDI, Célia Moreno et alli. Reflexões Sobre a Prática Diária no Ensino de História. in: **Revista Brasileira de História**. São Paulo: ANPUH/Marco Zero, nº 19, 1989.
- GLEZER, Raquel. Estudos Sociais: Um problema contínuo. In: **Revista Brasileira de História** nº 03, 1982.

- GLEZER, Raquel. Novos Livros, Velhas Idéias. In: **Revista Brasileira de História** n° 07, 1984.
- GÓI, Vera Lúcia. Fichas de consulta em substituição ao livro didático In: **CADERNOS CEDES**. (10). A Prática de Ensino em História. 4ª ed. Campinas/SP: Papyrus, 1994.
- HOFLING, Heloísa. **O livro didático em estudos sociais**. Campinas: UNICAMP, 1986.
- IOKOI, Zilda M. G. e BITTENCOURT, Circe M. **Educação na América Latina**. São Paulo: Edusp: Rio de Janeiro: Expressão e Cultura.
- JUREMA, Ana Cristina Loureiro Alves. **A “istória” nos livros didáticos de Estudos Sociais**. Recife/Programa de Pós-graduação em História.
- LAVILLE, Christian. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. In: **Revista Brasileira de História** n° 38, 1999.
- LEITE, Dante M. “Conceitos morais em seis livros didáticos primários brasileiros” In: **Boletim da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo**, 119, Série Psicologia, 3, 1950, pp. 177-206.
- LEITE, Miriam Moreira. **O ensino de História no primário e no ginásio**. São Paulo: Cultrix, 1969.
- LEITE, Miriam Moreira. **Introdução aos Estudos Sociais**. 2ª edição, São Paulo: Cultrix, 1973.
- LEITE, Miriam Moreira. "Produção, consumo e distribuição do livro didático em história". in: **Plural**, São Paulo, ano 3, n° 6, julho-agosto de 1980.
- LEME, Dulce M. P. E. et alli. **O ensino de estudos sociais no 1º grau**. São Paulo: Atual, 1986.
- LIMA, Marta Margarida de Andrade. **O Ensino de História e as Histórias de Ensinar: Currículo e Prática Pedagógica nas Representações dos Professores**. Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba. 2002. Dissertação de Mestrado.
- LIMA, Sandra Cristina Fagundes de. **A História que se conhece, a história que se ensina**. Universidade Federal de Uberlândia, 1997. Dissertação de Mestrado.
- LOURO, Guacira Lopes. Que História estamos ensinando? In: **Educação e Realidade**. V. 8, 1983, p. 79-81.
- LUCINI, Marizete. **Tempo, narrativa e ensino de história**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

- MACHADO, Maria Clara Tomaz. "Muito aquém do paraíso: ordem, progresso e disciplina em Uberlândia" in: **Revista Perspectiva e História** nº 4. Uberlândia, UFU, jan/jun de 1991.
- MARTINS, Maria do Carmo. A CENP e a criação do currículo de História: a descontinuidade de um projeto educacional. In: **Revista Brasileira de História** nº 36, 1998.
- MARTINS, Maria do Carmo. **A história prescrita e disciplinada nos currículos escolares: quem legitima esses saberes ?** Bragança Paulista: EDUSF, 2002. (Coleção Estudos CDAPH. Série História & Ciências Sociais).
- MATELA, Rose Clair Pouchain. **O professor de História e o livro didático: uma relação delicada.** Universidade Federal Fluminense, 1994. Dissertação de Mestrado.
- MATTOS, Ilmar Rohloff de (org.). **História do ensino da história no Brasil.** Rio de Janeiro: Access, 1998.
- MEC/SESu. **Diagnóstico e avaliação dos Cursos de História no Brasil.** Documento Final. Brasília, 1986.
- MENANDRO, Heloisa et alli. **Estudos Sociais: teoria e prática.** Rio de Janeiro: Access, 1993.
- MICELI, Paulo. "O quadro (muito) negro do ensino de história do Brasil" in: José Luis Sanfelice (org.). **A Universidade e o ensino de 1º e 2º graus.** Campinas-SP: Papyrus, 1988.
- MUNAKATA, Kazumi. Livro didático: produção e leituras. ABREU, Márcia (org.). **Leitura, história e história da leitura.** Campinas, SP: Mercado de letras: Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: Fapesp, 1999. (Coleção Histórias de Leitura).
- MUNAKATA, Kazumi. **Produzindo livros didáticos e paradidáticos.** Programa de Pós-graduação em História e Filosofia da Educação, PUC/SP, 1997.
- NADAI, Elza. "Estudos sociais no 1º grau" in: **Em aberto.** Brasília Ano 7, nº 37, 1988.
- NADAI, Elza. "O ensino de História no 2º grau". **Revista da Faculdade de Educação.** USP vol. 9 nº 1/2, 1983.
- NADAI, Elza. **Educação como apostolado: História e reminiscências(1930-1970).** São Paulo: FE-USP, 1991. Tese (Livre-Docência em Educação).
- NADAI, Elza. O ensino de História no Brasil: Trajetória e perspectivas. In: **Revista Brasileira de História**, nº 25 e 26, 1992/1993.



- NADAI, Elza. A Escola Pública Contemporânea: os Currículos Oficiais de História e o Ensino Temático. In: **Revista Brasileira de História**, nº 11, 1986.
- NAPOLITANO, Marcos Franc. Et alli. Linguagem e Canção: Uma Proposta para o Ensino de História. In: **Revista Brasileira de História**, nº 13, 1986/1987.
- NEVES, Joana e BRANDÃO, Zeluiza. Condições de Trabalho do Professor e Ensino de História. In: **Revista Brasileira de História**, nº 12, 1986.
- NEVES, Joana. **O livro didático e o ensino de História**. Texto não publicado.
- NEVES, Joana. Formação do/a professor/a de História: a briga das Diretrizes – ou: a ANPUH contra o MEC. Texto não publicado, 2001.
- NEVES, Joana. Como se estuda História. In: **Revista de Ciências Humanas**. João Pessoa, UFPB/CCHLA, 1980, trimestral, Ano 2 nº 4.
- NEVES, Maria Aparecida Mamede. **Ensinando e aprendendo história**. São Paulo: EPU, 1985.
- NIKITIUIK, Sônia (org.). **Repensando o ensino de História**. São Paulo: Cortez, 1996.
- NODARI, Eunice, PEDRO, Joana Maria e IOKOI, Zilda M. Gricoli (organizadoras). **História: fronteiras** Vol. I São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP: ANPUH, 1999.
- NUNES, Clarice (org.). **O Passado sempre presente**. São Paulo: Cortez, 1992. (Questões da nossa época; v. 4).
- NUNES, Silma do Carmo. "Resistência a novas propostas de história nas escolas estaduais" in: **Educação e Filosofia** nº s 10 e 11. Uberlândia, UFU, jan/dez de 1991, vols. 5 e 6.
- NUNES, Silma do Carmo. "Proposta de programa e metodologia de trabalho para o ensino de História na oitava série do 1º grau" in: **Cadernos de História** nº 3. Uberlândia, Laboratório de Ensino e Aprendizagem em História, jan/dez de 1992, vol. 3.
- NUNES, Silma do Carmo. "Homem: sujeito do processo de construção da história". In: **Cadernos de História** nº 2. Uberlândia, Laboratório de Ensino e Aprendizagem em História, jan. de 1991.
- NUNES, Silma do Carmo. **Concepções de mundo no ensino da história**. Campinas/SP: Papyrus, 1996. (Coleção magistério: Formação e trabalho pedagógico).
- NUNES, Silma do Carmo. **Concepções de mundo no ensino da história**. Campinas, SP: Papyrus, 1996. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).

- OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (org.). **Contra o consenso: LDB, DCN, PCN e reformas no ensino**. João Pessoa: ANPUH/PB – Editora Sal da Terra, 2000.
- OLIVEIRA, Maria Nadja L. de. Creche: uma escola antecipada. In: **Revista Brasileira de História**, nº 10, 1985.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. **O discurso de História para a escola**. Série Estudos nº 7, Publicação do Curso de Letras do Centro de Ciências Humanas e Letras das Faculdades Integradas de Uberaba, 1981.
- OSTERMANN, Nilse Wink. **A História que se conta no livro didático: uma História mal contada: um estudo da forma como se introduz o ensino de História na escola de primeiro grau**. Porto Alegre: UFRGS, 1991. Dissertação de Mestrado.
- PASSOS, Lídia M. V. Rastreamento pistas – A observação nas praças da cidade. In: **Revista Brasileira de História** nº 25 e 26, 1992/1993.
- PENTEADO, Heloísa Dupas. **Metodologia do ensino de história e geografia**. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção magistério 2º grau. Série formação do professor).
- PEREIRA, Luzia Ribeiro. **Da memorização ao raciocínio histórico: o ensino de história na escola de 1º grau**. Belo Horizonte, UFMG, FAE, 1987, 214 p. (Dissertação de Mestrado).
- PEREIRA, Maria de Fátima Rodrigues. **Concepções de História na Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina**. Chapecó: Universitária, 2000.
- PEREIRA, Maria de Fátima Rodrigues. **Concepções de história na proposta curricular do Estado de Santa Catarina**. Chapecó: Universitária, 2000.
- Perspectiva do ensino de história**. São Paulo, USP, Faculdade de Educação, 1988, Anais.
- PINHEIRO, Antônio Carlos Ferreira. **Revelando o ensino público**. O Entendimento de professores e alunos sobre o ensino de Biologia, Geografia, História e Psicologia. João Pessoa: A União, 1996.
- PINSKY, Jaime (org.). **O ensino de história e a construção do fato**. - 7 ed. - São Paulo: Contexto, 1997. (Coleção repensando o ensino).
- REIA, Maria Cândida D. Crescer, Multiplicar, Civilizar. in: **Revista Brasileira de História**. São Paulo: ANPUH/Marco Zero, nº 19, 1989.
- REIS, Carlos Eduardo dos. *História social e o ensino de História*. **CLIO**. Revista do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Pernambuco. N 18. Recife, UFPE, 1999.

- RICCI, Cláudia Sabag. A Academia Vai ao Encino de 1º e 2º graus. in: **Revista Brasileira de História**. São Paulo: ANPUH/Marco Zero, nº 19, 1989.
- RICCI, Cláudia Sabag. Quando os discursos não se encontram: Imaginário do professor de História e a reforma curricular dos anos 80 em São Paulo. In: **Revista Brasileira de História** nº 36, 1998.
- ROSA, Zita de Paula. A Formação do “Professor I” e o Ensino de História. In: **Revista Brasileira de História**, nº 10, 1985.
- Saeculum** – Revista de História. Nº 6/7. Jan.Dez. 2000/2001 – João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2002.
- SALGUEIRO, Heliana Angotti. História da Arte e História: Uma Pesquisa de Opinião. In: **Revista Brasileira de História**, nº 13, 1986/1987.
- SAMUEL, Raphael. História Local e História Oral. in: **Revista Brasileira de História**. São Paulo: ANPUH/Marco Zero, nº 19, 1989.
- SCHUELER, Alessandra F. Martinez de. Crianças e escolas na passagem do Império para a República. In: **Revista Brasileira de História** nº 37, 1999.
- Seminário “Perspectivas do Ensino de História”**. Caderno de Resumos. São Paulo: Faculdade de Educação da USP: 1988.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora e CAINELLI, Marlene Rosa (orgs.). **III Encontro: Perspectivas do Ensino de História**. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 1999.
- SILVA, Ana Célia da. **A discriminação do negro no livro didático**. Salvador: Centro Editorial e Didático da UFBA. S/D.
- SILVA, José Maria O.. Salvar a América – Educação e História: Nuances do Radicalismo Republicano em Manoel Bonfim. in: **Revista Brasileira de História**. São Paulo: ANPUH/Marco Zero, nº 19, 1989.
- SILVA, Marcos A. da (Org.). **Repensando a história**. Rio de Janeiro: Editora Marco Zero, 1984.
- SILVA, Marcos A. da. A impaciência do preconceito e o coro dos contentes. In: **Revista Brasileira de História**, nº 14, 1987.
- SILVA, Marcos A. da. Faces do Mesmo – Algumas Histórias na Indústria Cultural. In: Revista Brasileira de História, nº 15, 1988.*
- SILVA, Marcos A da. **História: O Prazer em Ensino e Pesquisa**. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- SILVA, Thelma Nobre machado Bittencourt. **O ensino da história: utilização do documento escrito**. Niterói: EDUFF, 1992.

- SILVA, Zélia Lopes da. Asterix e a dominação romana. In: **Revista Brasileira de História**, nº 10, 1985.
- SILY, Paulo R. M. **Formação de professores de História**: o caso da UFF. Dissertação de Mestrado. Niterói. UFF, 1994.
- SOARES, Maria Inês Lemos. **Do herói às mentalidades**: a questão do sujeito histórico para o ensino de história. Belo Horizonte, UFMG, FAE, 1989, 173 p. (Dissertação de Mestrado).
- SOLFFIATTI, Arthur. A Ausência da Natureza nos Livros Didáticos de História. in: **Revista Brasileira de História**. São Paulo: ANPUH/Marco Zero, nº 19, 1989.
- SOUZA, Christina de e CORT, Maria Cecília. Sob o silêncio da escola, a memória. In: **Revista Brasileira de História** nº 33, 1997.
- STEPHANOU, Maria. Currículos de História : Instaurando maneiras de ser, conhecer e interpretar. In: **Revista Brasileira de História** nº 36, 1998.
- VERÍSSIMO, Mara Rúbia A. M.. *Caminhos da História Ensinada (Resenha)*. In: **Revista Brasileira de História** nº 25 e 26, 1992/1993.
- VESENTINI, Carlos Alberto. Escola e livro didático de História In: **Repensando a História**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1984.
- VILLALTA, Luís Carlos. Dilemas da Relação teoria e prática na formação do professor de História: Alternativas em perspectiva. In: **Revista Brasileira de História** nº 25 e 26, 1992/1993.
- ZAMBONI, Ernesta. *“Sociedade e Trabalho” e os Primeiros Anos de Escolaridade – Introdução das Noções Básicas Para a Formação de um Conceito: Trabalho*. In: **Revista Brasileira de História**, nº 11, 1986.
- ZAMBONI, Ernesta. *O conservadorismo e os paradidáticos de História*. In: **Revista Brasileira de História** nº 25 e 26, 1992/1993.
- ZAMBONI, Ernesta. Representações e linguagens no ensino de História. In: **Revista Brasileira de História** nº 36, 1998.

## ELZA NADAI E O ENSINO DE QUALIDADE

Joana Neves

UFPB

Que me lembre, nunca quis ser professora. Nunca brinquei de “escolinha” e nem ensinei irmão mais jovem. Não tinha paciência. Gostava de ler e lia, não só grandes autores das literaturas portuguesa e brasileira, mas tudo que me caía às mãos – literatura para moças – Mme Delly, fotonovelas – Grande Hotel, Capricho, revistas dedicadas ao cinema e ao rádio – Cinelândia, Revista do Rádio, etc...

Eu tinha uma grande curiosidade intelectual e já manifestava a intenção de cursar uma grande universidade... A minha curiosidade intelectual era impulsionada pelo cinema, rádio, pelas revistas e livros que lia. Na verdade queria “descobrir” o mundo”, o que significava, “sair” dos limites da pequena cidade, ultrapassar a experiência pessoal e o cotidiano tranqüilo e harmonioso e entrar em contato (direto e pelo estudo) com outras maneiras de vida, com as realizações culturais de outros povos e sociedades, etc...

-Elza Nadai-

### INTRODUÇÃO

O objetivo proposto para esse trabalho é homenagear ELZA NADAI, criadora desse espaço de apresentação de trabalhos, debates, críticas e identificação de perspectivas sobre e para o ensino de história, em todos os níveis e instâncias.

Nada mais apropriado, nesse momento, em que o “Perspectivas do Ensino de História”, em sua quinta edição, mostra-se consolidado, do que trazer, para conhecimento e reflexão dos seus participantes, a obra de Elza Nadai. Não apenas porque ela tenha tido papel imprescindível na criação desse evento, mas porque sua obra, construída ao longo de mais de 30 anos de trabalho profícuo, tão produtivo quanto inovador, apresenta-se rica e repleta de proposições que, além de não terem perdido a atualidade, demandam, ainda, discussões, complementação e correções, como soe acontecer em trabalhos de arrojados pioneiros como ela era.

Elza Nadai, ao tratar dos muitos, complexos e variados problemas enfrentados pela educação no Brasil e pelo ensino de história, em particular, não tinha medo de se expor, de errar, de ser criticada, de ser corrigida. Inação, indiferença, descrença,

desesperança diante dos problemas, era isso que ela nunca admitia. Examinar e levar em conta essa obra no contexto atual das perspectivas do ensino de história é, portanto, mais do que uma justa homenagem a Elza Nadai, uma oportunidade de enriquecimento para esse V Encontro.

Em 12 de fevereiro de 1996, na abertura do II Encontro Perspectivas do Ensino de História, em outro momento, então muito sofrido, de homenagem reconheci minha impotência para explicitar e avaliar as suas contribuições nas áreas de História, Educação, Ensino de História e História da Educação – suas áreas de especialidade acadêmica. Ainda hoje, em que a dor da ausência dá lugar ao estímulo e ao reconhecimento, não me atreveria a tanto.

Contudo, assumi o compromisso e a responsabilidade de fazer, nessa Sessão de Abertura, uma apresentação da trajetória intelectual de Elza Nadai bem como de alguns aspectos fundamentais da obra produzida por essa trajetória. Muitos aqui as conhecem (trajetória e obra) tão bem quanto eu. Com esses partilharei as emoções das lembranças. E para todos espero que essa exposição contribua com um novo alento à continuação de seus trabalhos, que é o que se pode almejar com o conhecimento de realizações como as alcançadas por Elza Nadai.

Na construção de sua trajetória não pretendi fazer uma biografia; me limitei a considerar alguns aspectos fundamentais (e esclarecedores de sua produção intelectual) de sua formação escolar/intelectual e de sua atuação profissional. E, como já antecipei, não me atrevi a examinar, explicitar e avaliar **toda** sua obra acadêmica. Mas, organizando um quadro panorâmico e sucinto de seus trabalhos, procurei demonstrar o caráter amplo e abrangente de sua obra e, ao mesmo tempo, sua concentração em torno de questões educacionais. Abrangência e concentração que se complementam para possibilitar, permanentemente, a inserção da problemática educacional (o ensino de história aí incluído) no contexto social, econômico, político e ideológico, em cada momento considerado; ou seja: o tratamento da educação brasileira em sua historicidade.

A visualização do referido quadro panorâmico e a observação da relação abrangência – concentração permitiram a síntese que constituiu o eixo central dessa exposição, dando-lhe o título: a busca da, ou melhor, a persistente e incansável luta por um **ensino de qualidade**. Eis a grande marca do trabalho de Elza Nadai.

Para a realização do roteiro elaborado não me vali apenas da memória (embora possa até ter abusado dela). Analisei alguns dos muitos textos produzidos por Elza

Nadai e, sobretudo, busquei informações no seu MEMORIAL, apresentado ao Concurso de Professor Titular nas disciplinas de Prática de Ensino I e II, junto ao Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, de 1994.

Ao dar conta da incumbência, da grande responsabilidade, que me foi atribuída pela Organização do V Encontro Perspectivas do Ensino de História, quero externar todo meu reconhecimento e gratidão pela merecida e oportuna homenagem prestada a uma professora cuja trajetória profissional engrandece e dignifica nosso ofício e cuja trajetória de vida é um tributo à elevação do espírito humano. Agradeço, também, muitíssimo, o fato de ter sido escolhida para estar aqui, nesse momento, em um lugar que poderia estar sendo ocupada por muitas outras amigas de Elza Nadai. Até porque, construir e consolidar amizades foi a grande marca de sua vida.

## FORMAÇÃO E ATUAÇÃO PROFISSIONAL

### 1. A opção por história

Na geração de Elza Nadai, a das pessoas que recém completaram 60 anos – a minha geração – era muito comum que os jovens concluintes do curso colegial escolhessem o curso universitário por exclusão: excluíam-se os cursos que demandavam bons conhecimentos no vestibular (que, então, era específico por curso) das matérias nas quais haviam se saído mal e por isso as de-tes-ta-vam! Ou vice-versa. (Obviamente, está-se falando de jovens pertencentes aos segmentos sociais que tinham acesso à educação secundária completa e podiam aspirar ao curso superior).

Com a Elza não foi assim; ela **escolheu** fazer história. Mas não foi uma escolha fácil. Segundo suas palavras, “como toda ‘boa moça’ nascida no interior ... do Estado de São Paulo ... fui educada para me casar aos dezoito, dezenove anos, morar próximo à família, ter vários filhos e ser feliz. Portanto, deveria chegar até à escola secundária – no máximo freqüentar o Curso Normal, (que havia na cidade) com o objetivo de receber um pouco de ilustração e ainda me instrumentalizar para o futuro, por meio do diploma, caso viesse a necessitar” (MEMÓRIAL, p.4). Elza Nadai nem questionou, nem seguiu esse roteiro. Ao concluir o ginásio não se matriculou no Curso Normal, adotando estratégia orientada pela mãe – sua aliada na “luta empreendida, visando obter autorização paterna para continuar os estudos na Capital”.

A idéia de ir para a Capital significava a intenção de cursar uma grande universidade para dar vazão à já assumida **curiosidade intelectual**. Assim, vencendo a resistência paterna, matriculou-se no curso **científico**, colocando-se diante de outro desafio; o de, sendo mulher, egressa de uma escola privada (ela havia feito o ginásio em uma escola religiosa), considerada de qualidade “menor”, obter bom desempenho em um curso prioritariamente reservado ao sexo masculino. Para se ter uma idéia do que isso significava, sua classe contava, inicialmente, com 53 alunos e terminou com apenas onze – dez rapazes e ela.

E ela foi uma das melhores alunas da classe, destacando-se como excelente aluna em Física, Química, Matemática, Desenho, História, Geografia, Português e Francês; não tanto em Biologia, apesar do interesse por Medicina. É importante destacar duas coisas, nas explicações que Elza Nadai fornece para seu histórico escolar: uma, o fato de reputar seu desempenho não tão bom em Biologia “à ausência de bons profissionais e, em decorrência, a monopolização do seu ensino pelos dentistas da região, como atividade secundária”. (MEMORIAL,p.6); e duas, ainda segundo suas próprias palavras, “não havia nenhum milagre nesse fato. Estudei muito durante o curso científico, aliás foi o período em que mais estudei, mais do que durante o vestibular, a faculdade, a pós-graduação... Tínhamos um grupo de classe que se reunia periodicamente para estudar após as aulas .... Criamos portanto hábitos regulares de estudo e saudável prática de encontrar, **no outro**, apoio para a superação das dificuldades pessoais”.<sup>1</sup>

Com esse perfil escolar Elza Nadai poderia ter escolhido qualquer carreira. Abandonou a idéia da Medicina não só por causa do fraco desempenho dos professores de Biologia. Concluindo que tinha uma visão romântica da Medicina acabou por se deixar convencer pelos estereótipos e preconceitos de gênero e de classe do grupo social ao qual pertencia, segundo os quais essa não era uma carreira apropriada para moça pois não tinha horário definido de trabalho e era muito desgastante.

---

<sup>1</sup> Esses dois aspectos enfatizados pela Elza, em seu processo de formação intelectual, estão intimamente associados ao seu desempenho profissional. Ao longo de toda sua carreira de professora e pesquisadora ela concentrou sua atenção na questão da formação e da dedicação profissional dos professores. Do mesmo modo, sempre cobrou de seus alunos, orientandos e colegas de grupos de trabalho empenho nos estudos, com destaque para o trabalho de equipe. Ela própria, porém, nos alerta para essas “coincidências” criadas pela memória. Em sua tese de livre docência, que, infelizmente, ficou inédita, na qual trabalha a partir da “memória” de professores, ela explicita, de forma bem esclarecedora, como a memória se constrói a partir de referências presentes, por meio das quais ocorre uma “atualização” do passado, mais do que um simples registro.



Então precisou escolher outra carreira, uma vez que a idéia de continuar os estudos era, a essas alturas, irreversível. A Química e a História disputaram seu coração e mente. E, mais uma vez, por causa dos professores. Naur João Zanzanti (de História) orientou-a nas tramas da pesquisa bibliográfica e do acervo documental da Biblioteca Pública Municipal de São Paulo e Jayme Monteiro (de Química) introduziu-a (e aos outros alunos), a partir do conhecimento da química, na apropriação política da pesquisa. Em sua avaliação: “Devo-lhes meu primeiro contato com o mundo intelectual e a compreensão da participação política como condição do exercício pleno da cidadania”. (MEMORIAL, p. 8).

Optou por história, depois de uma breve hesitação entre esse curso e o de Ciências Sociais. Suas explicações, resgatadas pelas lembranças relatadas no Memorial é mais um primor de construção “retrospectiva” do passado atualizado pelo presente.

“De um lado, a cultura da participação, da ‘abertura’ para o mundo sustentou a ‘vocação’, pois queria entrar em contato com as pessoas, compreender suas experiências no interior de suas realidades, de seu cotidiano o que implica conhecer formações sociais diferentes, o próprio movimento social numa perspectiva antropológica-cultural, embora tivesse medo tanto do peso do passado na determinação da natureza da ciência histórica como da recusa de seus profissionais pelas questões contemporâneas. De outro, prevaleceu o meu senso pragmático, optando pela disciplina que possuía raízes mais profundas na escola secundária”. (MEMORIAL, p.8)

E desse modo, ela passou pelo vestibular da USP e ingressou no curso de História em 1962 (não em 1961 como está no Memorial; a Elza nunca se deu muito bem com datas). Tendo sido sua colega desde então, companheira de trabalho e amiga vida a fora, tenho certeza (tanto quanto isso é possível quando se trata de memória) que o conteúdo e a compreensão que tornaram possível a elaboração do texto acima, em 1994, só se tornaram realidades, mesmo para uma estudante da estirpe da Elza Nadai, bem depois do término do curso de graduação.

Mas, felizmente, ela fez o Curso de História. Ganharam ela e a ciência.

## **2. O curso de graduação**

Já insisti, por demais, na questão da memória como construção e não reconstituição do passado, mas para a compreensão do significado do Curso de História

na trajetória intelectual da Elza nenhuma formulação seria mais explícita do que a que ela própria elaborou. Por isso, vou citá-la longamente.

“O curso era assim mais direcionado ao passado, de preferência, o mais longínquo, e acarretou nos meus dezessete, dezoito anos, interessada em compreender a vida e os problemas contemporâneos, uma profunda frustração. Ele não se mostrou à altura das aspirações que nele depositava e compensei essa insatisfação com a descoberta da participação política, do envolvimento na vida estudantil e o engajamento nos grandes projetos que motivaram o movimento dos estudantes nos anos sessenta. Meu primeiro engajamento foi na JUC – Juventude Universitária Católica – que no bojo do movimento da Ação Católica, exercia uma destacada atividade política. Frequentemente, entrava em conflito com meus colegas, pois achava um absurdo as pessoas cursarem História e viverem isoladas dos problemas do mundo. Eu havia optado pelo Curso para encontrá-lo e não permanecer de costas para ele. Minhas atividades políticas eram recusadas pela maioria dos colegas que as consideravam um deslocamento da preocupação central – o estudo – enquanto eu recusava aquela História e aquele Curso, dedicando-lhe o mínimo necessário de tempo e de esforço.

Apesar disso, o Curso de História ofereceu-me uma aproximação com uma bibliografia atualizada e uma razoável experiência (apesar de individual) com as condições da produção historiográfica por meio de estágios no Arquivo Público do Estado e de visitas (planejadas por alunos mas com participação docente) a museus e a monumentos (cidades históricas mineiras, Itanhaém e Bertiooga). Além disso, o envolvimento no debate dos grandes projetos nacionais evidenciou a necessidade de articulação entre História e Vida e a necessidade de despertar para o pleno exercício da cidadania.

Desta forma, mais do que o curso de história, que se concentrava naquela época na Cidade Universitária, no antigo prédio da Reitoria, foi a ‘Maria Antônia’, para onde me deslocava, às sextas feiras, para as aulas de Sociologia e de Prática de Ensino e, todos os dias, em que havia atividades culturais, conferências, reuniões e assembléias, minha ‘primeira grande escola’. Fiz a ‘famosa greve de um terço’, quando colaborei para a ‘tomada’ do prédio da Faculdade e permaneci em suas dependências durante dois dias. Era lá que se concentrava a sede do Grêmio dos alunos e onde conhecíamos estudantes de outros cursos, principalmente pela proximidade espacial, os de Sociologia, Física e Economia. Nunca é demais insistir que aquele espaço, sobretudo seu saguão central, seus pátios e corredores, sua lanchonete e bibliotecas foram o ‘loci’ por excelência da integração curricular, um dos sonhos acalentados pelos idealizadores da instituição, nem sempre possível de ser compatibilizado com as demandas da prática social e das injunções políticas.

Assim, a militância política e o Curso de História colaboraram para a confirmação do desejo de exercer o magistério secundário. O segundo me credenciou para poder integrá-lo uma vez que tinha plena consciência da opção realizada e na media em que havia optado pelo bacharelado e

licenciatura já estava embutida a intenção de me dedicar à docência. O **estágio supervisionado** realizado nas séries experimentais do Colégio de Aplicação serviu para esclarecer de um lado, a importância da atitude do aluno e de sua interação positiva com seus professores como condição de um processo significativo de aprendizagem e, de outro, a necessidade de a educação resultar de um projeto coletivo dos participantes”.(MEMORIAL, p. 11-12)

Assim, Elza Nadai por Elza Nadai, essa longa citação permite resgatar uma espécie de **modelo** de formação de professor: um curso superior escolhido conscientemente e que, embora “frustrante”, era capaz de dotar seus alunos dos requisitos formais e intelectuais para o exercício do magistério, incluindo os indispensáveis instrumentos de pesquisa no campo do conhecimento histórico; despertar de consciência política, voltada para o conhecimento da realidade social e envolvimento nas grandes questões de seu tempo e de seu mundo e a descoberta da importância do papel do aluno como sujeito de seu processo educativo. Desse modo, Elza Nadai se tornou professora de história.

### **3. A importância do trabalho no Vocacional**

Elza Nadai iniciou sua experiência profissional, como professora licenciada, (pois já vinha trabalhando em escolas secundárias, em São Paulo – lecionando Ciências, habilitada por Cursos de Suficiência – enquanto ainda era estudante), ingressando no Serviço de Ensino Vocacional – criado e mantido pela Secretaria de Educação e Cultura de São Paulo, durante a década de 1960 – trabalhando no Ginásio Vocacional de Rio Claro ou Ginásio Estadual Vocacional “Chanceler Raul Fernandes”, de 1966 a 1968 e no Colégio Estadual Vocacional “Osvaldo Aranha”, na cidade de São Paulo, no ano de 1969.

Sua contratação pelo Vocacional ocorreu em virtude de uma seleção, por meio de uma entrevista feita pela professora Maria Nilde Mascellani, Coordenadora do Serviço de Ensino Vocacional, que, nos termos do MEMORIAL, teve “como assunto central duas questões: qual o papel que se atribui à História na escola secundária e porque se deveria obrigar crianças e adolescentes a estudá-la?”. Obviamente, as respostas dadas foram convincentes.

Ao relatar essa primeira parte de sua trajetória como professora licenciada, Elza Nadai se perguntou: “Que papel atribuo a esse tempo de Vocacional, na minha

formação profissional e na **reelaboração do conceito de História que vem permeando a minha trajetória de vida?**<sup>2</sup> (grifos meus). E para responder a essas questões são utilizadas quatro páginas, das quais limito-me a destacar os seguintes trechos:

“Durante esse período sistematizei uma visão de História que vinha buscando desde a faculdade, caracterizada pelo entendimento **da necessidade de articular o estudo de História à intervenção, entendida em dois sentidos: na prática didática e no conteúdo da disciplina.** Esta não mais era trabalhada **direcionada à contemplação,** mas buscava-se o **sentido da ação, da intervenção social** que possibilitou alcançar uma qualidade diferente no trabalho e permitiu a reelaboração de uma outra concepção, cuja palavra mais apropriada é **História/problema; História/problematizadora.** A partir de determinados eixos-temáticos, (resultantes de uma ‘leitura’ da realidade social, das vivências dos alunos e das demandas exigidas pelo estágio e pela natureza do conhecimento científico das diversas disciplinas), eram definidos os programas nos quais determinavam-se a abrangência espacial a ser perseguida, as rupturas e as durações temporais. (grifos da Autora)

Considero os tempos do Vocacional como um divisor de águas na minha trajetória intelectual. E daí a necessidade de se buscar um **método de abordagem do social** para se atingir os melhores resultados, uma das lacunas na minha formação inicial.

Nessa perspectiva, formamos um grupo *multidisciplinar* (grifo meu) – pedagogos, historiadores, geógrafos, músicos e sociólogos – que depois da jornada diária de trabalho, reunia-se para estudar **os métodos das Ciências Sociais** que, de certa forma, pudessem auxiliar o historiador e o educador a desenvolver não só a observação mas também a aprimorar sua abordagem dos fenômenos sociais”. (MEMORIAL, p. 18)

(...)“A partir de certo momento, sem deixar a sala de aula passei também a cuidar de outra dimensão da escola – a formação contínua do professor. Recebíamos convites para integrarmos equipes onde se debatiam questões específicas de aprendizagem ou para orientarmos determinados projetos em andamento em uma escola ou Delegacia de Ensino. E assim, ampliei meu campo de ação, que se completou nessa fase, ainda no Vocacional, quando fui convidada a integrar a equipe de ‘coordenadores de área’, com acesso à totalidade de professores de Estudos Sociais (História e Geografia). Todavia, pouco pôde ser realizado, pois no mesmo anos [1969], com a intervenção policial-militar no Sistema de Ensino Vocacional, fomos obrigados a deixá-lo, retornando à nossa cadeira, nos quadros do ensino secundário e normal, em Osasco”. (MEMORIAL, p. 21)

---

<sup>2</sup> Nesse ponto de seu relato, Elza Nadai confirma o comentário final do item que analisou sua opção por história. Foi a partir da experiência como professora do Vocacional que ela construiu os conceitos que, a posteriori, se tornaram os motivos para a sua “vocaçãõ” para História.

O retorno às “escolas comuns da rede” (como nós as designávamos) não significou, porém, retrocesso profissional. A **nova formação**, adquirida no Vocacional, havia, então, qualificado a professora Elza Nadai para, com determinação e criatividade, equacionar e buscar soluções (limitadas, é claro, pelos rigores da época) para os novos desafios que a educação brasileira, nela incluído o ensino de história, passou a enfrentar.

#### **4. A atuação no ensino superior**

Ao falar da minha própria trajetória profissional, muito semelhante à de Elza Nadai, sobretudo no tocante à experiência no Vocacional, costumo dizer que, por causa da ditadura engendrada pelo golpe de 1964 e “institucionalizada” pelo AI5, em 1968, fui **expulsa** do magistério secundário, em São Paulo, para a docência no ensino superior, em Mato Grosso (no atual Mato Grosso do Sul). Não creio que isso valha para o caso da Elza. Ela se viu **obrigada** a deixar o Vocacional, mas sua (re)aproximação do ensino superior, num certo sentido, foi decorrência das demandas e novas expectativas intelectuais criadas pelo trabalho nessa experiência de ensino, como se pode depreender de sua afirmação: “A partir dos anos iniciais da década de setenta minha trajetória profissional se bifurcou: de um lado, continuei na escola secundária mas procurei um estabelecimento onde pudesse encontrar um núcleo de profissionais do qual tivesse referência ... que servisse de garantia para a elaboração de um possível trabalho coletivo ... De outro, retornei à faculdade, à procura da Pós-Graduação que se implantava em novos moldes...” (MEMORIAL, p. 23).

Em 1971 integrava o corpo docente do Centro Pedagógico de Corumbá – Universidade Estadual de Mato Grosso (que depois da divisão do Estado se tornou Universidade Federal de Mato Grosso do Sul), nas disciplinas de Prática de Ensino de História no curso de Licenciatura em História, e Metodologia de Estudos Sociais nos cursos de História e Pedagogia. Em 1972, tornou-se professora de Prática de Ensino de História I e II, no curso de Licenciatura de História da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Quanto à pós-graduação, depois de uma tentativa na Sociologia e outra na Educação, acabou indo mesmo para História.<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> Elza Nadai havia se matriculado na pós-graduação em Sociologia, em 1971; com a aposentadoria compulsória de seu orientador – Fernando Henrique Cardoso – ela abandonou o programa. Em 1971, fez seleção para o programa de pós-graduação em Educação; foi aprovada na prova mas não foi selecionada

A atuação de Elza Nadai no ensino superior é, com toda certeza, amplamente conhecida da maioria dos participantes desse e de outros eventos nacionais em que se encontram professores e pesquisadores do ensino de história. Não vou, portanto, arriscar uma síntese que teria tudo para ser supérflua.

Pretendo apenas chamar a atenção e tecer alguns comentários sobre um aspecto que, na falta de idéia melhor, chamei de o “carma” da Prática de Ensino.

A pós-graduação em História tinha que, necessariamente, representar para Elza Nadai, a possibilidade de assegurar a concretização de sua “intenção clara de estudar e pesquisar a escola brasileira”. Fazer a pós-graduação em História nunca significou para ela afastar-se das questões educacionais. E o que lhe garantiu a concretização dessa intenção foram as inestimáveis compreensão e cumplicidade de Maria de Lourdes Mônaco Janotti, que aceitou orientá-la em projetos que, tendo a escola e a educação como objetos, soavam pouco ortodoxos a muitos dos integrantes, seus pares, do Departamento de História. Por esta razão, a professora e grande amiga Dilu foi o mais importante guia e suporte para a brilhante atuação de Elza Nadai no complexo e exigente mundo do magistério superior. O Mestrado e o Doutorado feitos pela Elza, ambos sob a mesma orientação segura e confiante da Dra. Maria de Lourdes Janotti, equipou-a para o difícilíssimo trânsito entre a ciência e a educação, em qualquer um dos desdobramentos que esse artificioso par pode provocar.

Esse drama é vivido por todos os professores de Prática de Ensino, para os quais acaba sobrando a complicada tarefa de, no final do curso (atualmente, em alguns casos, ao longo dele), unir o conteúdo específico – tenha sido ele bem ou mal desenvolvido, bem ou mal apreendido – aos recursos e requisitos didático-pedagógicos – tenham sido eles bem ou mal desenvolvidos, bem ou mal apreendidos, qualificando os futuros professores para a complexa tarefa de ensinar história para crianças, jovens e adultos, a maioria dos quais costuma fazer aos seus professores a mesma pergunta que a coordenadora Maria Nilde fazia na seleção para os quadros do Vocacional: “por que eu sou obrigado a estudar história?”

Na sua atuação como professora de Prática de Ensino Elza Nadai não forneceu aos seus alunos a resposta para essa questão. Ela fez bem melhor: ajudou a descobrir caminhos e construir instrumentos para procurar (ou criar) as muitas respostas possíveis.

---

em razão do número de vagas. No ano seguinte, a convite da professora Maria de Lourdes Mônaco Janotti, matriculou-se no Mestrado em História, no programa da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP.

Tendo a pesquisa como peça forte de sua atuação como professora **ENSINOU** (eu acredito que professor ensina) a necessidade e a importância, para a consecução da tarefa educativa, da formação e atuação profissionais específicas, da dedicação ao trabalho, da integração ensino-pesquisa, do reconhecimento do aluno como sujeito da educação, do trabalho de equipe, da integração história/presente, da história como forma de conhecer e estar no mundo.

Elza Nadai foi uma profissional que se caracterizou por crescimento pessoal e intelectual, ininterrupto, ao longo de toda sua carreira, mas foi sempre a mesma jovem determinada que se lembrava (em 1994) de, na entrevista à Maria Nilde (no final de 1965), logo que se formou, “ter discorrido sobre a excelência da História como ciência social que objetiva colaborar para compreender os problemas do mundo e situar os homens numa perspectiva temporal, ampliando sua capacidade de aceitar o outro sem preconceitos ou discriminação e, assim, do ponto de vista educacional, achava ser possível ajudar os jovens a fazer a ponte entre **sua vida e o mundo**. (grifos dela) ... Conclamava, coerente com os anos sessenta, uma pedagogia de intervenção social. E a História possuía instrumentos fundamentais para realizá-la.” (MEMORIAL p. 15)

E nos dois momentos: no início da carreira e no seu ápice (Concurso para Titular) ela foi plenamente aprovada, com louvor e distinção. Um dos mais merecidos conceitos “A”, para processo de avaliação nenhum botar defeito.

## PRODUÇÃO CIENTÍFICA

A intenção, neste item, é, simplesmente e de forma não exaustiva, fornecer um resumido quadro das obras de Elza Nadai, a partir das informações do MEMORIAL, de 1994, com dois objetivos declarados: 1) demonstrar o quanto seu trabalho como professora foi PRODUTIVO, caso algum jornal desavisado tenha, outra vez, a idéia de pautar uma matéria a respeito da produção intelectual das Universidades públicas brasileiras; 2) subsidiar o item subsequente. Primeiramente, a muito simplificada tabela abaixo registra um quadro de seus trabalhos publicados.

Tipo de trabalho	N. total	Formação/atuação de Professores	Ensino de História
Dissertação	01		
Tese	02*	01	

Manual Didático	07		
Projeto Educacional	07		05
Capítulo em livro	08	03	02
Artigo em Revista e periódico	21	06	04
Resenha e Apresentação	09		09
Artigo e resumo Nacional	27	09	06
Artigo e Resumo Internacional	05	02	
Organização e edição de Anais	04		01

\* A tese de Livre-Docência, intitulada *Educação como Apostolado: História e Reminiscências (1930-1970)* consta no Memorial como estando no prelo, porém, não chegou a ser publicada.

OBS. Não foram incluídos, na tabela, 30 itens correspondentes a Entrevistas e repercussões de sua produção científica, dada a dificuldade de distinguir o que foi texto seu ou texto sobre sua obra. Os temas indicados, contudo, são quase todos ligados a questões de política educacional; especificamente sobre ensino de história aparecem oito títulos e dois se referem à formação de professores.

A essa tabela, acrescenta-se uma listagem de cursos ministrados e atividades desenvolvidas no âmbito de seu cotidiano acadêmico, na Faculdade de Educação e fora da universidade, seja participando de eventos científicos e culturais como atendendo ao grande número de convites feitos pelas mais diversas instituições ou grupos de trabalho.

Considerando-se apenas o que está arrolado no MEMORIAL, além do grande número de atividades impostas por sua vinculação profissional à Faculdade de Educação da USP, tanto na graduação como na pós-graduação, no ensino, na pesquisa e na extensão, podem ser destacados, na produção intelectual de Elza Nadai: 19 cursos; participação, quase sempre com apresentação de trabalhos (comunicações, mini-cursos, conferências, mesas redondas, painéis) e organização de congressos, seminários e encontros científicos: nove internacionais e 86 nacionais; contam-se, também, organização de reuniões e seminários: cinco; palestras e conferências diversas: 23 e um grande número de bancas examinadoras de teses, dissertações, exames de qualificação e concursos, num total de 49. Integram, também, sua vasta produção a participação em



Comissões, Grupos de Trabalho e Colegiados: 41, nas diversas instâncias da USP e sete em outras instituições; 14 trabalhos de assessoria ou consultoria e 11 projetos de pesquisa e apoio didáticos junto a diversas instituições e órgãos públicos.

A produção científica de Elza Nadai tinha também espaços no âmbito das seis associações às quais se filiava, com destaque para a Associação Nacional de História – ANPUH – que foi responsável, por exemplo, por 22 dos 86 eventos nacionais dos quais Elza Nadai participou, em todos eles com expressiva atuação, incluindo a apresentação de um grande número de trabalhos que foram a base de muitas de suas publicações.

Toda a produção intelectual e atuação profissional dessa sempre disposta e dinâmica professora de história, com certeza, se prestará a análises e críticas qualitativas. As indicações quantitativas aqui apresentadas apenas dão conta do rico material que estaria à disposição de pesquisadores interessados em se aprofundar sobre a problemática do ensino de história e sobre a educação brasileira nos últimos quarenta anos do século XX, os quais foram, significativamente, marcados pelo trabalho de Elza Nadai, primeiro como estudante e depois como professora e pesquisadora.

## FORMAÇÃO DE PROFESSORES E QUALIDADE DE ENSINO

Não foi objetivo dessa apresentação proceder a um levantamento completo da produção intelectual da professora Elza Nadai, nem analisar e criticar essa produção. No entanto, a releitura de alguns de seus escritos (publicados ou não), a simples consulta aos títulos dos trabalhos listados em seu Curriculum Vitae suscitaram algumas reflexões sobre dois aspectos, que nessa primeira abordagem, parecem se apresentar como os eixos sustentadores de sua produção científica. Ou melhor, parecem ter sido os guias norteadores de todos os seus trabalhos, ao mesmo tempo metas a serem alcançadas e roteiros para atingi-las.

Refiro-me às questões sobre a formação de professores e à qualidade de ensino que, de um modo ou de outro, são recorrentes nos textos de Elza Nadai. Estão presentes, na verdade, desde o início de sua trajetória intelectual. A aluna que ousou partir da escola privada para enfrentar os desafios colocados por o ensino de “melhor qualidade”, ministrado pela escola pública e que equacionou seu desempenho escolar em função da qualificação de seus professores (como alguém poderia aprender biologia tendo como professores dentistas, administrando aulas nas horas vagas de seu trabalho profissional?) acabou por se tornar a professora preocupada em questionar toda a problemática de um

ensino de qualidade, incluindo a formação adequada para o profissional capaz de promovê-lo.

Essa preocupação, na obra de Elza Nadai, extrapolou sua área de especialização – a História – que, contudo nunca foi perdida de vista, pois foi sempre o referencial básico para suas análises, sob todos os pontos de vista: teórico, epistemológico, ideológico, político, econômico e didático-pedagógico.

Ao enveredar pela história da educação brasileira, seu olhar perscrutador buscou sempre a atuação do professor e sua qualificação. Muitos de seus trabalhos estão centrados na questão das licenciaturas e na luta dessas para se afirmarem e se firmarem como indispensáveis na formação de professores. Não foi por acaso (nem por alguma espécie de saudosismo diletante) que ela copiou, de próprio punho, como se fazia antes do computador, a “oração do professor Eurípedes Simões de Paula que parainfou a turma de licenciandos de 1951”, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, datada de sábado, 23 de fevereiro de 1952. Seu propósito, tenho certeza, foi trazer para reflexão algumas das exortações da oração. Por exemplo:

“Que dizer a licenciandos oriundos de onze cursos diferentes: Filosofia, Matemática, Física, Química, História Natural, Geografia e História, Ciências Sociais, Letras Clássicas, Letras Neo-Latinas, Letras Anglo-Germânicas e Pedagogia? No entanto, o denominador comum de todos os nossos estudantes é o problema do licenciado e o que fazer com o diplomas tão arduamente conquistado na Faculdade.”

E mais adiante:

“Outro motivo de incompreensão em relação à nossa Faculdade foi o fato de ter o governo de Armando de Salles Oliveira enviado o saudoso professor Teodoro Ramos, nosso primeiro diretor, à Europa, em busca de professores para as disciplinas em que, entre nós, não havia especialistas à altura de uma Faculdade de nível superior. Tivemos então um movimento de repulsa pela Faculdade. Muitos autodidatas se insurgiram contra ela, sentindo-se prejudicados. Um deles propunha-se apenas para professor de Literatura Mundial!... Com esse, muitos, e alguns ainda aparecem na diretoria da Faculdade, dispostos a lecionar quatro, cinco, seis disciplinas diferentes: são especialistas “polivalentes”. Isso mostra que apesar de 18 anos de vida da nossa Faculdade, ela não conseguiu ser compreendida até mesmo por parte de nossos intelectuais.”

Sem sombra de dúvida, a atualidade dessa “oração” deve ter chamado a atenção da Elza. Grande parte de sua obra é produto do esforço que ela fez, ao longo de sua

carreira de pesquisadora e professora, para explicitar e formular propostas de soluções para questões contidas na fala do professor Eurípedes: qual é a importância do especialista, quando se vai lecionar uma disciplina? Que tipo de especialista a Faculdade produz em seus cursos de Licenciatura? Como esse especialista se torna professor? E se isso vale para o ensino superior, o que ocorre no ensino dos outros níveis?

Uma possível resposta para essas questões foi apresentada logo no início da “oração”. Homenageando o professor André Dreyfus, “falecido no sábado último”, portanto uma semana antes da solenidade de formatura, Eurípedes Simões de Paula assim o caracterizou: “Além de ser um pesquisador e impulsionador de pesquisas de primeira ordem, André Dreyfus aliava a essa qualidade uma outra, a de ser um excelente **expositor e transmissor de conhecimentos**”. (grifos meus).

Também, sem sombra de dúvidas, não escapou à Elza Nadai a desatualização de uma solução desse tipo, para o momento em que a oração estava sendo copiada.

A essa problemática Elza Nadai acrescentou, no núcleo de suas principais preocupações, a questão da qualidade do ensino. O ensino de qualidade (de **boa** qualidade) seria aquele exercido por um especialista formado nos cursos de licenciatura das Faculdades de Filosofia? ...

Mas Elza Nadai não acreditava em respostas e propostas individuais para a educação. Trabalho de equipe, diálogo, cooperação com o outro, processos mútuos de trocas, de reciprocidade (de conhecimentos, de técnicas, de idéias, de preocupações); esse era o lugar e o clima de trabalho e produção intelectual, segundo conceitos e práticas de Elza Nadai.

Daí, por isso, entre os dias 30 de junho e 2 de julho de 1988, ela deu início à criação de um espaço onde todas as buscas sobre o ensino de história poderiam se organizar. E lá estava a professora doutora Elza Nadai, em um auditório da Faculdade de Educação da USP, presidindo a abertura do SEMINÁRIO *Perspectivas do Ensino de HISTÓRIA*, para afirmar, alto e bom som: “o novo não se instaura no vazio. É preciso buscar ‘**aquilo que se desfez**’: de um lado, a constituição originária do próprio discurso científico, sua natureza particular, seus interlocutores, os interesses que expressa ou defende; e de outro, aquilo que ele nega, isto é os interesses não representados, as ações e os atores não privilegiados.” (ANAIS do Seminário, p. 21)

Mais adiante, na mesma fala, cita um texto, então ainda não publicado, de Maria de Lourdes Mônaco Janotti, que alude à perplexidade do historiador diante do **novo** na

ciência da história, naquele momento. Assumindo as colocações do texto citado ela reconhece: “Esta mesma perplexidade, como registramos, não é só do historiador, mas se apresenta também ao professor quando se relaciona com alunos, sobretudo os jovens trabalhadores que superlotam os cursos noturnos de nossas abandonadas escolas públicas.”

E eis, então, um ciclo completo. Os problemas estão colocados, (nem todos, sempre surgirão outros) mas está também criado um espaço “especializado” para a construção conjunta das soluções.

A Elza não criou o Seminário Perspectivas do Ensino de História sozinha, ou não seria ela Elza Nadai. Daí, por isso, estamos todos aqui, no V Encontro, em mais um trabalho coletivo, nesse fórum tão aberto quanto específico, em busca dos melhores caminhos para a realização do ofício de ensinar, de educar, enfim de possibilitar a todos, por meio do conhecimento histórico, a construção de uma “ponte entre sua vida e o mundo”.

#### ALGUNS APÊNDICES COM FUNÇÃO DE CONCLUSÃO

- Seria muito bom, justo e necessário que a tese de Livre-Docência de Elza Nadai fosse publicada. A questão da qualidade do ensino ganha, nesse trabalho, interessantes componentes que extrapolam questões teóricas e metodológicas e invadem áreas e aspectos muito pouco contemplados pelos historiadores, como, por exemplo, o caráter subjetivo das afirmações dos antigos professores ao discutirem a questão da “perda da qualidade do ensino”, lamentação presente nas reminiscências dos professores ... desde 1938!
- Ao longo da elaboração desse texto, fui, muitas vezes, tentada a confrontar as posições e relatos da Elza com os que eu assumiria ou faria. Em parte isso se justifica pelo fato de termos trilhado juntas longos trechos da trajetória relatada: do vestibular ao magistério superior, passando, principalmente pelo Vocacional e pela parceria nos livros didáticos. Creio ter vencido a tentação. Porém, construí, mentalmente, uma imagem para ilustrar nossas respectivas posições no trato com as coisas da história. É como se a Elza e eu estivéssemos, ambas, com cada um dos nossos pés em dois barcos diferentes que, embora naveguem na mesma direção, muitas vezes se afastam e parecem se dirigir a roteiros opostos, obrigando-nos a um grande esforço para manter o equilíbrio. Mas a Elza e eu

ficávamos uma de frente pra outra de modo que o pé de apoio de cada uma não estava no mesmo barco. Ela se apoiava no barco da formação pedagógica e eu no da formação específica; ela na educação, eu na história, procurando cada uma usar o outro pé para manter os barcos tão unidos quanto possível. Nós só não caíamos porque, estando próximas e frente a frente, nós nos apoiávamos uma na outra.

- Esclareço, em tempo, que assumo inteiramente a autoria do texto que escrevi. Embora tenha utilizado, como fonte documental, a própria produção de Elza Nadai, não a responsabilizo pelas interpretações que dei à sua obra e às suas contribuições para o ensino de história e para a Educação no Brasil. Igualmente, não tenho a pretensão de ter fornecido interpretações definitivas sobre essa contribuição. Na verdade o que pretendo é, apenas, estar dando início, nesse Encontro, que tem seu epicentro no ensino de história, a um debate sobre a obra de uma intelectual que, com toda certeza, é absolutamente pertinente nesse fórum e o engrandece.
- E acredito que um debate sobre a obra de Elza Nadai se fecharia com uma questão: como ir adiante? Isto é: como alcançar uma situação em que os professores tenham condições de explicitar qual seria a qualidade desejável de ensino? como deveria ser formado o professor para produzir esse ensino? em que condições deveria atuar esse professor para produzir o tipo de ensino desejado? e, sobretudo, que tipo de educação esse ensino conferiria aos alunos?. E, o mais importante: como articular um projeto educacional assim concebido com a construção de uma sociedade democrática, pois esse era o sonho/projeto no qual Elza Nadai depositava o melhor de sua fé. E ela que era uma pessoa de fé.

São Paulo, às 02:30h do dia 17 de julho de 2004.

PS. A elaboração desse trabalho contou com o imprescindível e carinhoso apoio do Marco Aurélio Nadai Silvino e do Aurélio Silvino que me acolheram em sua casa, onde, como sempre, estive muito à vontade e com acesso a todo o material de que precisei, inclusive o computador. Além de todas as mordomias, proporcionadas, principalmente, pela Zilda. Sem falar no delicioso vinho português que ali se bebe. Sou completamente agradecida aos três.

# REMEMORAÇÕES DE PROFESSORES DE HISTÓRIA: EXPECTATIVAS QUANTO A FORMAÇÃO INICIAL

Elison Antonio Paim  
UNOCHAPECÓ/UNICAMP

“O objeto do conhecimento histórico é a história ‘real’,  
cujas evidências devem ser necessariamente incompletas e  
imperfeitas”. (Thompson,1981:51)

## **Introdução**

Esta pesquisa, é uma tese que venho construindo junto a Faculdade de Educação da UNICAMP no Grupo Memória, cujo objeto são as Experiências e Rememorações de professores de História relativas ao processo de passagem da universidade para a sala de aula. As fontes documentais são os depoimentos orais gravados de 20 professores de História graduados pela UNOESC-Chapecó, hoje UNOCHAPECÓ, nas turmas de 1998 e 1999.. A área de abrangência da pesquisa é os profissionais de escolas públicas estaduais, municipais e da rede privada na região Oeste de Santa Catarina. Busco apreender como estes profissionais vivenciaram a experiência inicial como docentes de ensino fundamental e médio, como, o que e onde ensinam, bem como e, em que o curso de graduação contribuiu para o seu fazer-se; entender como rememoram suas práticas e experiências desenvolvidas no cotidiano das escolas. Nesta comunicação trabalharei com as expectativas destes professores quando ingressaram na graduação.

Conforme aumento as leituras sobre a formação de professores algumas questões vão sendo vislumbradas, especialmente quanto à heterogeneidade de formas e concepções quer teóricas, quer metodológicas sobre o tema, há uma variedade de posições sobre o assunto. Tenho presente que as diferenças na forma de olhar para os professores estão pautadas em formas de perceber a função docente que pode ser numa perspectiva de manutenção ou de contribuição para a mudança e construção de um mundo mais solidário e humano.

## **A formação de Professores**

A concepção de formação, está calcada na idéia de que o professor da escola deve ensinar, ou transmitir conhecimentos. Ocorre portanto, uma divisão de papéis na produção de conhecimentos, à academia cabe a produção do conhecimento e, à escola o ensino, a transmissão.

Evidencia-se, uma transferência da divisão racional do trabalho adotada no sistema fabril, onde alguns pensam, planejam, elaboram, traçam metas e os demais executam o que foi pensado. Portanto, deu-se à separação entre quem pensa o currículo -os técnicos, administradores, governos - e o professor que executará o que os outros definiram como conhecimento válido. Ocorrendo uma hierarquia entre os que pensam e os que executam. Se não bastasse a diferenciação entre técnicos e professores, ela ocorre também entre os professores. O professor universitário, com todo o aparato que tem por trás de si, constituiu-se em pesquisador, construtor do conhecimento, enquanto que ao professor da escola, definiu-se que sua função é ensinar/transmitir o conhecimento produzido na universidade. Desta forma os professores da escola desempenham um papel de: “consumidores, não de criadores.(...) os professores encontram-se em relação de dependência com respeito ao campo de especialização, ligados por sua pertinência ao mesmo como definição de sua especialidade, mas carecendo da capacidade de desempenhar um papel determinante no desenvolvimento e evolução desse saber”.(Contreras, 2002:63/64)

A descrição acima, expressa a formação de professores nas Licenciaturas Curtas, com objetivos explícitos de formar o professor transmissor ou o professor que usasse o livro didático com o conteúdo já pronto, repassando o pensamento dos “administradores e alguns setores sociais que pensam também que os docentes são incapazes de executar corretamente por si mesmos, a complexidade de seu trabalho. Por esta razão , o trabalho do professor é submetido a grandes processos de racionalização e controle, justificados em termos de auxílio diante de sua incapacidade, ou em termos de vigilância para seu cumprimento profissional” (Smyth, 1987b Apud Contreras,2002:153).

A racionalização do trabalho docente, apresentou-se de maneira peculiar na formação dos professores de Estudos Sociais, no Brasil durante as décadas de 70 e 80 do século XX, onde segundo Fenelon (1984:21) o professor “deverá, portanto, ser submetido a um treinamento generalizante e superficial, o que conduzirá fatalmente a uma deformação e a um esvaziamento de seu instrumental científico. Não há que pensar em fornecer-lhe elementos que permitam analisar e compreender a realidade que o cerca. Ele também não precisa refletir e pensar deve apenas aprender a transmitir”. Um

professor sem aprofundamento teórico, não precisa entender o que está embutido no conteúdo que deverá ensinar e muito menos saber como este conteúdo/conhecimento foi produzido. O importante para ser um bom professor era necessário que dominasse o **como fazer** e não o **que** ou **para que fazer**.

Embora pareça distante e irreal nos dias de hoje esta perspectiva de formação de professores não está morta. Atualmente a perspectiva tecnicista ressurgiu com muita força através de iniciativas governamentais como os PCNs, Diretrizes Curriculares e Propostas Curriculares que tem se espalhado em vários países, inclusive no Brasil. Como podemos ver os documentos oficiais como as Referências Para Formação de Professores do Ministério da Educação de 1999, onde passam a definir o perfil de professor desejado com profissionalismo e competência, vejamos:

Profissionalismo exige compreensão das questões envolvidas no trabalho, competência para identificá-las e resolvê-las, autonomia para tomar decisões, responsabilidade pelas opções feitas. Requer também que o professor saiba avaliar criticamente a própria atuação e o contexto em que atua e interagir cooperativamente com a comunidade profissional a que pertence. Além disso ele precisa ter competência para elaborar coletivamente o projeto educativo e curricular para a escola, identificar diferentes opções e adotar as que, considere melhor do ponto de vista pedagógico. Essa perspectiva traz para a formação a concepção de competência profissional, segundo a qual a referência principal, o ponto de partida e de chegada da formação é a atuação profissional do professor (Rios, 2002:160)

Estas “mudanças” vêm numa perspectiva de reforçar a separação entre os que pensam e os que fazem. Onde o professor idealizado é o que possui competências e habilidades. Todas essas propostas vêm com algumas categorias comuns como habilidade, competências, autonomia da escola e do professor, voltar-se para as realidades locais, mas o que temos percebido é um mascaramento das reais intenções ao ser usada esta denominação, o que se evidencia na prática é uma delegação de responsabilidades antes do Estado que agora passam ao professor, ocorre uma “pseudoparticipação isto é, promove-se a participação dos professores na realização das tarefas específicas do trabalho, no entanto, esta vai esmorecendo conforme se ascende à organização do mesmo e, mais ainda, nas esferas de definição das políticas da instituição”. Ou ainda, trabalha-se na lógica de que os professores ampliem sua “responsabilidade, mas sem aumentar seu poder, ou seja, sem dispor de mais



possibilidades de transformação das circunstâncias nas quais se desenvolve seu trabalho” (Contreras 2002:265/266).

O discurso da autonomia cai por terra quando os próprios órgãos governamentais expressam em seus diferentes documentos que o professor precisa ter eficácia em seu trabalho, pressupondo-se que para obter eficácia em educação deve ser como no sistema fabril, aliás, de onde se adotou esta categoria, pois como na produção basta que se utilize os ingredientes previstos na receita ou fórmula para que obtenhamos o produto desejado, assim na educação ao se empregar a terminologia da eficácia, está se supondo “obter êxito, alcançar os objetivos, concordando que estes estão bem definidos, são atingíveis e ninguém, nem dentro nem fora da instituição, os discute”. (Elliott, 1996 Apud Contreras, 2002:264). Portanto, ao se pensar a educação como sendo uma questão de eficácia pressupõe-se que ao professor cabem determinadas funções, como numa linha de produção, onde deverá sair um bom produto, um aluno com determinados perfis. Para a avaliação, ou conferência do produto – aluno - foi criada formas de controle de qualidade como as provas do ENEM para o ensino médio e os Provoões, para os cursos de graduação.

Evidencia-se a falácia da autonomia ou da produção de conhecimento quando se controla, ou se amarra o que deve ser ensinado quando são aplicadas as provas de maneira homogênea para todo o território nacional, assim mais uma vez o discurso não condiz com as práticas pois se volta ao “velho” tecnicismo onde se faz um ensino de repasse de informações com as técnicas correspondentes gerando ou aumentando a dependência do professor em relação aos órgãos centrais que decidem quais informações devem ser ensinadas aos alunos, desta forma trabalha-se como se repassar informações e produzir conhecimento fossem a mesma coisa quando sabemos que elas diferem e muito, ou como afirma Pimenta, “ter competência é diferente de ter conhecimento e informação sobre o trabalho, sobre aquilo que se faz (visão de totalidade; consciência ampla das raízes, dos desdobramentos e implicações do que se faz para além da situação; das origens; dos porquês e dos para quê)” (Pimenta, 2002:42/43).

Como vimos, o ensino técnico, onde o professor deve ser um repassador de informações não está tão distante assim, esta bem presente , embora com uma nova roupagem onde o discurso mudou, inclusive com apropriação de falas de setores progressistas, onde vemos várias categorias e expressões muito caras para nós serem destituídas de seus significados originais. Os documentos oficiais, nesses tempos de

“inovação” vêm apresentando muito do que já se fez como se fosse totalmente novo. Travestiu-se de novo o que era antigo. Mudou-se o discurso, mas, as práticas continuam as mesmas onde a formação de professores é olhada, quer pelos governos, quer por setores da universidade, como algo menor, inferior.

Assim, verifica-se que por traz do discurso da competência (Chauí, 1993), já esta pressuposta a incompetência, ou seja, já esta dado que os professores enquanto incompetentes que são, devem apenas reproduzir aquilo que é produzido por aqueles que são competentes para tal.

### **O Fazer-se Professor**

Embora, pareça que estamos em um beco sem saída, onde nada mais é possível no caos educacional, precisamos acreditar que nem tudo está perdido. Como veremos a seguir, outras perspectivas estão em cena, disputando espaço com a perspectiva de formação.

Pensar para além dos determinismos da perspectiva de formação, implica em ruptura com o que está instalado e vem sendo praticado ao longo da história da formação de professores como apresentei acima. Neste sentido, as contribuições do pensamento de Walter Benjamin ao propor que pensemos a história a partir das ruínas e não de forma determinista, nos dá elementos para que a formação de professores seja pensada como um imenso campo de possibilidades.

Através de algumas de categorias benjaminianas como: experiência, memória, história aberta, escovar a história a contrapelo, tempo saturado de agora, verificamos que é possível sair do estigma de formação, exposto acima. Pensar outra formação que dê possibilidades do professor **fazer-se**, ou seja, o profissional que sai das universidades com elementos mínimos para que possa ser sujeito do processo educacional, que seja autônomo e se perceba produtor de conhecimentos em conjunto com seus alunos, respeitando as diferenças, as especificidades, que os compreenda como possuidores de saberes que precisam ser respeitados.

Passaríamos então do formar ao fazer-se professor. Para ocorrer esta passagem é necessário pensar o ato educacional como um campo de possibilidades, com uma história que está aberta, por se fazer, e não como algo pronto, fechado determinado onde o professor fala, expõe e os alunos ouvem e repetem. Assim, ocorreria o diálogo entre diferentes saberes, e conhecimentos: “como constante ruptura, como descontinuidade,

sempre provisório, incompleto, inacabado (...) no seu processo, sempre em vias de se fazerem.” (Kramer, 2002:22)

Benjamim, nos dá ferramentas para percebermos que a formação é um campo de lutas, onde diferentes concepções estão disputando espaços. Por outro lado, perceber as lutas nos dá esperança de mudança, nos dá instrumentos para a luta. Conhecendo as lutas do passado entendemos o presente, mas através de uma inversão de tempos, onde partimos dos agora, dos nossos problemas, buscando as respostas no passado. Então conhecendo as lutas, as experiências do passado nos instrumentalizamos, passamos a ter esperança na mudança, na utopia como algo que está se fazendo e não que virá de qualquer forma. Neste sentido os professores, passam a ser sujeito do processo, se sentem construtores, participantes.

Outra contribuição importante em Benjamim é a concepção de narração, neste sentido, a realização de pesquisas a partir das narrações de professores, para que, estes ao narrar recobrem suas experiências, que não queiram mais apagá-las em busca do sempre novo. Trabalhar com narrativas numa perspectiva de diálogo possibilita, que os professores enquanto sujeitos autônomos, percebam que muitas das respostas que buscam estão presentes em suas experiências e que estas não podem ser jogadas fora como vem acontecendo nos cursos de formação de professores, pois: a tarefa interminável da humanidade é a de restaurar o sentido da narrativa, em que a linguagem não mais se esgote nos clichês de uma língua morta.

Pensar a experiência, na sua dimensão de totalidade, para além do científico e racional, pois como Benjamim defende, é preciso trazer o insignificante, o miúdo, o relegado para a história. Estas questões nos remetem mais uma vez Kramer (2002:58-59) quando em diálogo direto com “o narrador” de Benjamin, aponta as contribuições do seu pensamento para falar em educação:

O professor teve sua experiência empobrecida: seu conhecimento não é visto como “verdade aurática” e, ele não é narrador por não ter uma experiência coletiva a contar. Quem é ele? Professor e alunos são cada vez mais impedidos de deixar rastros. São progressivamente, submetidos à extensa rede de controle: fichas de frequência, números de matrícula, notas, informações mensuráveis substituem conhecimentos e experiências comuns. Tornaram-se, professor e alunos, meras mercadorias? Os conhecimentos perderam sua aura: são mercadorias expostas nos livros didáticos e nas salas de aula, nas falas repetidas dos professores e nos quadros-de-giz. Como operário (na linha de montagem), o jogador (sempre começando), o passante (vagando na

multidão), professores e alunos estão também condenados ao eterno recomeço? Há possibilidade do “novo” ou sua ação se reduz ao “sempre-igual”? Para se buscar a possibilidade de mudança, precisa-se buscar (me parece) a relação que é construída por professores e alunos, com o conhecimento produzido na prática social viva, para que deixem de se deslocar como autômatos (...) Como recuperar a capacidade de deixar rastros? Ou seja, de deixar marcas? Ou ainda, de ser autor? Como ler em cada objeto a sua história?

Ao trabalhar com memórias, Benjamin nos instiga a pensarmos como as memórias dos professores podem contribuir para o seu fazer-se? Em que medida as memórias de formação escolar, de suas vidas, de sua construção enquanto cidadãos, enquanto profissionais podem contribuir para que a academia passe a conhecer e respeitar os professores?

### **Rememorações**

Trilhando no caminho aberto por Benjamim e Thompson, trago agora alguns aspectos do fazer-se professor, da construção de sujeitos autônomos, através dos depoentes de minha pesquisa, ao expressarem as expectativas e o impacto ao chegarem à universidade.

Trabalhando com as rememorações numa perspectiva de, “trazer o passado vivido como opção de busca atenciosa, em relação aos rumos a serem construídos no presente e no futuro. Não se trata apenas de não esquecer o passado mas de agir sobre o presente” (Galzerani, 2004:295).

As falas dos depoentes foram mantidas em sua originalidade. Não ocorreu a chamada textualização ou mesmo correções, pois, na sua originalidade e espontaneidade, permitem uma maior aproximação com os sujeitos. Ao trazer suas vozes, nos reconhecemos no outro, com seus universos singulares, suas marcas do social do coletivo/individual, do voluntário/involuntário, consciente/inconsciente do processo de rememoração (Benjamim, 1994; Seixas, 2001 e 2002; Bérqson, 1999; Proust, 2003; Halbwachs, 1990 ...); Ao realizar a correção estaria apagando as marcas do fazer-se, da construção de linguagem, do buscar a melhor palavra, a melhor expressão, dos regionalismos que no decorrer da narrativa são manifestados na inteireza do ser professor. Assim, busco em seus depoimentos, como o ato de narrar

o momento inicial de sua graduação contribui para que ao fazerem a trajetória pelos campos da memória se encontrem enquanto sujeitos em sua totalidade.

Inicialmente, destaco o depoimento da professora Meire quando nos diz que:

(...) quando eu comecei o curso de história, eu tinha a idéia pobre que eu estaria aprendendo história(...) Por que na verdade história se aprende a partir do momento que você sabe ler, sabe ter uma boa interpretação, ou a relação com a leitura que você faça e sai pesquisando por conta própria. O Curso de História me mostrou isso e fez permanecer nele, era uma proposta de como trabalhar história junto com os alunos, com os pequenos, que também provavelmente vem para a sala de aula achando que vão relacionar datas personagens, atitudes de momentos, na verdade, o que o curso trazia era uma tônica completamente diferente trazia o envolvimento a percepção do que seria a história, de como ela poderia estar inserida na nossa vida, de como que nós agentes históricos passivos poderíamos nos tornar agentes históricos ativos. E foi isso que me fez permanecer no curso.(...) a característica maior que eu vi no curso, positiva, foi de por na cabeça da gente de ver assim quem sou eu na sociedade que eu vivo. Que sociedade é essa a qual eu pertence. Por que, a maioria das pessoas pertence, são, mas não sabem nem o que são e como é que essa sociedade se estrutura e se estabelece

A fala da professora Meire, remete-me a Paulo Freire (1996:110), quando afirma que: “A educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que, além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou apreendidos, implica tanto no esforço de reprodução da ideologia dominante quando do seu desmascaramento”. Podemos perceber em sua fala aspectos nítidos do processo de fazer-se sujeito, de forma relacional, quando afirma que iria mudar de curso e, no decorrer de suas atividades foi se inteirando e integrando ao que efetivamente era proposto, que não seria apenas um curso para conhecer história e sim, construiria narrativas historiográficas ao desenvolver projeto de pesquisa.

A professora Ângela, ao ser interrogada porque e como decidiu fazer o curso de história, e o impacto sentido ao chegar à universidade, nos respondeu que:

o impacto é de você chegar, e você encontrar uma linguagem acadêmica, né, e você se sentir perdido, porque a universidade, ela exige muito leitura, né, eu lembro que uma das primeiras aulas que eu tive foi com o professor Pedro Uczai, e aí ele trouxe um texto sobre a Revolução de 30. Bóris Fausto, se não me engano, ‘O silêncio dos vencidos’”, falei que texto é de Edgard de Deca e ela prosseguiu narrando que: “do De Deca, foi do De Deca, e a ‘Revolução de 30’ do Bóris Fausto. Foram dois autores que ele trouxe pra gente ler e fazer uma análise e discutir a

abordagem de cada um. E no debate em sala de aula eu não consegui abrir a boca. Então foi tão... e aí depois, a gente conversando lá, ele falou assim: escuta, o que, que aconteceu? Lá fora tu fala, e aqui você se fechou. Mas eu fiquei tão assustada com tudo aquilo, que eu tinha medo de falar, porque eu não tinha certeza, eu não tava entendendo muito daquilo. Foi bem, bem interessante, só que com o passar do tempo, né, você vai lendo, você vai discutindo e você vai conseguindo entender e formular uma opinião, uma idéia sobre, sobre aquilo, né. Então, o impacto foi bastante, bem interessante, eu acho, eu acho legal, eu gosto de recordar e ver como... como a vida da gente, ela passa a ter outro sentido, como a gente consegue ver outras coisas, né, aquilo que não tá bem claro, bem implícito pra vida da gente, você consegue a ter essa visão, a conseguir ver a coisa mais ampla, né, o teu mundo, ele passa a ter um pouco mais de... ser um pouco mais amplo, passa a ter um espaço maior.

Aqui, se faz necessário, destacarmos como a linguagem não é apenas algo que esconde mas que revela, como as palavras são portadoras de sentidos. Sua fala sobre a linguagem diferenciada, mostra-nos como esta construção acadêmica esta permeada de significados explícitos ou não. Podemos captar em sua fala que ao referir-se a universidade com todo o seu arcabouço de procedimentos estaria concluindo que, esta não é para qualquer um; especialmente para uma filha de pequenos agricultores, saída de um município do interior, onde permeiam representações do que é a universidade e para quem é. Portanto, não seria para ela; desenvolvendo assim, uma espécie de culpa por estar em lugar que não lhe pertencia ... por que fala lá fora e aqui não?

A professora Vanda, que ao ingressar na faculdade já trabalhava como professora de séries iniciais há muito tempo, nos falou que: “eu tinha uma ansiedade muito grande de saber o que universidade passava, que tipo de conhecimento eu ia adquirir. Ampliar, aquilo que eu tava sentindo necessidade, de ampliar meus conhecimentos. Eu tinha uma ansiedade assim, de saber o que a universidade fazia, como que ela trabalhava, o que que eu ia aprender a mais. Essa era a minha expectativa.”.

Assim, uma experiência de vida e trabalho, precisariam ser guardados e substituídos pelos novos conhecimentos que iria adquirir na universidade. Como se os conhecimentos da Universidade, estivesse pronto, fechado empacotado numa prateleira de supermercado para ser comercializado, dado. Desta forma estaria se “formando” professora dentro de uma percepção, que evidentemente não é dela apenas esta embutida em toda uma concepção de formação como discutimos no início desta comunicação. Quero destacar uma vez mais a idéia de que alguém é formando pois,

refuto totalmente esta idéia,. Entendo que um professor não está formado quando conclui a graduação, que a formação ocorre durante toda a vida e não apenas em momentos específicos como a graduação. Partilho plenamente com as idéias de Paulo Freire, publicizadas num seminário com Educadores da Rede Municipal de São Paulo, enquanto secretário de educação:

o processo de formação, sendo social, tem igualmente um dimensão individual, as vezes, uma ou outra dessas dimensões está mais escondida, menos explícita... a formação tem uma dimensão educativa, ela requer trato ante o conhecimento que se busca. É inviável pensar formação fora do conhecimento. Os seres humanos são chamados a conhecer, através das experiências de que participam... o que vai sendo conhecido durante a formação envolvem opções política das pessoas... ao compreendermos isso nós nos colocamos questões como: quem forma quem? Quem forma quem pra quê? Forma-se contra o quê? Forma-se a favor de quê?... as pessoas e instituições formadoras que não se respondam essas questões estão, ao meu ver, burocratizando demais a prática formadora e reduzindo o conhecimento (Saul.,1996, p 115-126).

Já a professora Tânia, falou-nos de medos,angústias, expectativas ao ser aprovada no vestibular: “Ah, é difícil de responder uma pergunta assim, a gente tem mil idéias, né, as dificuldades que a gente enfrentou, né, foram muitas, mas aos pouquinhos, né, vai-se superando, é bastante leitura, né, uma realidade completamente diferente do que eu estava acostumada. (...) No inicio, eu fiquei assim, um tanto apavorada, né, era muita leitura, né, mas assim, ó, mas depois tu vai superando, né. Daí a busca, né, saber cada vez mais, né, cada vez ir em busca mais, seria mais nesse sentido”.A sua fala além de expressar questões do seu fazer-se sujeito de forma inteira, nos remete a Thompson (1981) que, ao polemizar com Althusser e os estruturalistas nos propõe pensarmos a sociedade através das experiências, que conforme afirma, não são apenas a superestrutura da sociedade pois, “homens e mulheres experimentam sua experiência como sentimento e lidam com esses sentimentos na cultura, como normas, obrigações familiares e de parentesco, e reciprocidades”

É importante salientar que não está explícito em nenhuma das falas mas no contexto das gravações e do contato que tive com estes e outros depoentes durante os quatro anos da graduação, percebo em suas vidas, nos lugares mais secretos está presente à noção de a universidade lhes possibilitaria uma ascensão social. Os depoentes, em sua grande maioria, filhos de pequenos agricultores ou operários, acalentava com o sonho de chegar à universidade elementos das experiências vividas,

do sonho dos próprios pais e mães, que desejavam muito que seu filho ou a filha se “formasse” professor. Em muitos locais onde vivem estes acadêmicos, ou para a própria família, o ser professor ainda está envolto em uma aura mágica, um ser que sabe e ensina aos outros, portanto alguém especial na comunidade ou cidade do interior. Neste contexto, o ato de lembrar é pleno de significados ao permitir ao sujeito que lembra “o reconhecimento de que a (re) constituição temporal de sua vida só adquire sentido, na articulação com a memória coletiva” (Galzerani, 2004:294).

### **Considerações Finais**

Não tenho a intenção de **falar para**, mas deixar algumas considerações acerca das idéias desenvolvidas acima, pensando na possibilidade de passarmos **do formar ao fazer-se** professor, para tanto, precisamos:

a) Pensar a “formação” a partir das experiências dos sujeitos que estão no processo, respeitando os saberes, dos professores e alunos para a construção dos planos, das atividades...

b) Compreender o que efetivamente acontece na escola através das marcas culturais da experiência, do vivido, do enraizamento... dos atores e autores da cultura docente, possam expressar o fazer e saber ser professor de forma a relacioná-lo com outros saberes e fazeres, de forma a visualizar com mais nitidez as experiências no seu específico com o geral.

c) A “formação” do professor precisa possibilitar que este consiga agir por conta própria ao exercer suas atividades profissionais rompendo com a hierarquia dos saberes e a divisão social da produção do conhecimento.

d) A teoria deve se constituir enquanto ferramenta e não como uma camisa de forças que amarre ou aprisione a realidade, portanto, ela deve servir como instrumento que contribua para analisarmos a realidade pelo olhar dos saberes da experiência.

e) O fazer-se professor se dá num processo relacional, ou seja constrói-se na interação com o outro que pode ser um professor universitário, um colega de trabalho na troca de experiências, informações, este processo ocorre de maneira social e não individual, mesmo sendo social não é homogêneo.

Muitos, tem teorizado a formação de professores mas, mesmo os pesquisadores progressistas vem centrando suas interpretações de forma que o que os professores pensam não é levado em consideração, são discussões genéricas sobre um professor sem



rosto, sem nome, sem identidade, sem experiência é **o professor** não é a Vanda, a Meire, a Tânia ou a Ângela ...Precisamos olhar para a formação de professores numa transição do **formar** para o **fazer-se**. Pois como Thompson já nos mostrou há algum tempo, a classe operária não nasceu pronta, ela foi se construindo, fazendo-se, tornando-se sujeito, nascendo enquanto categoria histórica. O que aconteceria se passássemos a pensar **junto com** os professores no seu fazer-se,?

### **Referências Bibliográficas**

- BENJAMIM, Walter. **Obras Escolhidas I. Magia e Técnica, Arte e Política**. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- BERGSON, Henri. **Matéria e Memória**: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- CHAUÍ, Marilena. **Cultura e Democracia**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 1989.
- CONTRERAS, José. **A Autonomia de Professores**. São Paulo: Cortez, 2002.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FENELON, Déa Ribeiro. A Questão de Estudos Sociais. In: ZAMBONI, Ernesta (Coord.) **A Prática do Ensino de História**. São Paulo: Cortez, Cadernos Cedes nº 10, 1984, p.11-22.
- GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Memória, Histórias e (Re) Invenção Educacional: uma tessitura coletiva na escola pública. In: MENEZES, Maria Cristina (Org.). **Educação, Memória, História**: possibilidades, leituras. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p.287- 330.
- \_\_\_\_\_ Percepções Culturais do Mundo da Escola: em busca da rememoração. In: **Anais do III Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História**. Campinas: Gráfica da Faculdade de Educação da UNICAMP, 1999, P. 99-109.
- \_\_\_\_\_ et all. Sabor e Dissabores do Ensino de História. In: **História em Quadro Negro**. Revista Brasileira de História, São Paulo: ANPUH/MARCO ZERO, vol.9, nº 19, 1989, p.181-195.
- HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. São Paulo: Edições Vértice, 199º.
- KRAMER, Sonia. **Por Entre as Pedras**: arma e sonho na escola. São Paulo: Ática, 3ª edição, 2002.

- PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. **Professor Reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.
- PROUST, Marcel. **No Caminho de Swann**. São Paulo: Folha de São Paulo, 2003.
- RIOS, Terezinha Azeredo. Competência ou Competências – o novo e o original na formação de professores. In: ROSA, Dalva E. Gonçalves e SOUZA, Vanilton Camilo de (Orgs.). **Didática e Práticas de Ensino**: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos. Goiânia: Editora Alternativa, 2002, p. 154-172.
- SAUL, Ana Maria. Uma nova lógica para a formação do educador. IN: **Formação do Educador-vo.1**. São Paulo: UNESP, 1996, p 115-126.
- SEIXAS, Jacy Alves de. Percursos de Memórias em Terras de História: problemáticas atuais. In: BRESCIANI, Stella & Naxara, Márcia (Orgs.). **Memória e (res)Sentimento**. Campinas: Ed. da UNICAMP, 20001.
- \_\_\_\_\_. Os Tempos da Memória: (des) continuidade e projeção. In: **Projeto História**. São Paulo: EDUC, nº 24, 2002, p.43-63.
- THOMPSON, E.P. **A Miséria Da Teoria** – ou um planetário de erros. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

## DO FORMAR AO FAZER-SE PROFESSOR

Elison Antonio Paim  
UNOCHAPECÓ/UNICAMP

É opressivo “libertar” as pessoas, se sua própria história e cultura não servem como fonte fundamental de definição de sua liberdade.

Sharon Welch

Olhar para a formação de professores, nos remete a vários questionamentos. Inicialmente, quanto a qual formação: inicial? continuada?; Quanto ao locus de formação: universidade, institutos superiores de educação, centros de ensino superior, faculdades isoladas...?; Quanto ao caráter das instituições de formação: públicas? Privadas? Comunitárias? Quanto às atividades formativas: com pesquisa? sem pesquisa? envolvem-se com as comunidades...? Quanto às políticas de formação? Quanto à forma de organização do curso: freqüentado? à distância? diurno? noturno...? Quanto às relações estabelecidas entre teorias e práticas: são de integração? São dissociadas? quais teorias e quais práticas estão estabelecidas ...? Quais os compromissos das universidades e nossos enquanto formadores?... Quanto às relações da universidade com as escolas de ensino fundamental e médio: Convivem? Ignoram-se? Colaboram? Tem projetos conjuntos?... Quanto às relações inter e intracursos de licenciaturas?

Merece relevância em nossos questionamentos às concepções teórico-metodológicas que estão embasando os cursos de formação de professores e, qual o perfil de professor a ser formado: do reflexivo (Schön, Zeichener, Pimenta e Ghedin...), do intelectual (Giroux), autônomo (Freire, Contreras), da profissionalização (Bolívar), histórias de vida (Nóvoa, Josso, Catani) do mal estar docente (Esteves), dos saberes docentes (Tardiff), do compromisso político (Kincheloe) ...

Nesta fala pretendo realizar um breve olhar para algumas das concepções sobre a formação de professores. Inicialmente trabalho com a formação inicial numa perspectiva do “formar”, vinculada as formas racionalizadoras e, num segundo movimento, trago algumas contribuições numa perspectiva que leve em consideração o pensamento do professor enquanto sujeito autônomo e condutor do seu fazer.

**Formação de professores**, geralmente, nos remete para a idéia de que formar alguém é definitivo, que a forma de fazê-lo está pré-estabelecida, convencionada. Poderíamos usar a metáfora da linha de produção, a matéria-prima (aluno ingressante numa licenciatura) entrou sem saber e deverá sair o produto final (o professor formado). Vêm de longe, nos cursos de formação de professores, estas formas de pensar e agir. Os cursos estruturados para formar: ensinam determinadas regras, procedimentos, metodologias, conteúdos... e os professores estarão formados dentro do perfil desejado. Neste modelo não há espaço para a autonomia, produção, diferenciação, os imponderáveis que estes professores irão encontrar nas escolas, como alunos cansados, com fome, com uma sobrecarga de trabalho, com falta ou inexistência de materiais como livros, mapas.... Muitos desses professores, no desespero acabam caindo na simples reprodução daquilo que o livro didático traz, acaba ficando um ensino meramente informativo, não há construção, produção. Como parte da mesma moeda, explicita-se a divisão de saberes, onde a academia produz e o professor na escola consome, nega-se qualquer possibilidade do professor produzir, ser sujeito do processo, ter autonomia. Este perfil de formação como veremos a seguir esta presente em boa parte dos cursos de licenciaturas.

**Fazer-se professor**, implica em ruptura com muito do que está instalado e vem sendo praticado ao longo da história da formação de professores. Apresenta-se numa perspectiva de negar a estrutura vigente, propõe que pensemos a partir das ruínas e não de forma determinista, assim a formação de professores descortina-se como um imenso campo de possibilidades. Quando trazemos para a formação categorias benjaminianas e thompsonianas como: experiência, experiência vivida, memória, história aberta, escovar a história a contrapelo, tempo saturado de agoras, fazer-se sujeito, verificamos que é possível sairmos do estigma de formação no sentido acima exposto e pensar outra formação que dê possibilidades do professor se fazer, ou seja, o profissional que sai das universidades com autonomia suficiente para que possa ser sujeito do processo educacional, que seja autônomo e se perceba produtor de conhecimentos em conjunto com seus alunos, respeitando as diferenças, especificidades, que compreenda-os como possuidores de saberes que precisam ser respeitados.

Tenho presente que, as diferenças na forma de olhar para os professores estão pautadas em formas diferenciadas de perceber a função docente que pode ser numa perspectiva de manutenção ou para a construção de um mundo mais humano e solidário.

A perspectiva de **Formação De Professores**, está calcada no pressuposto que o professor da escola deve ensinar, ou transmitir conhecimentos. Ocorre, portanto, uma divisão de papéis na produção de conhecimentos. À academia cabe a produção do conhecimento e, à escola o ensino, a transmissão. Esta visão está calcada na divisão racional do trabalho adotada no sistema fabril, onde alguns pensam, planejam, elaboram, traçam metas e os demais executam o que foi pensado. Este modelo foi transposto para o sistema educacional onde a separação ocorre entre os técnicos, administradores, pesquisadores e o professor. Separação entre quem pensa o currículo, os técnicos, administradores, governos... e o professor que executará o que os outros definiram como conhecimento válido. Ocorrendo uma hierarquia entre os que pensam e os que executam, assim, ocorreu uma progressiva racionalização e tecnologização do ensino transformando os professores em aplicadores de programas e pacotes curriculares.

Se não bastasse a diferenciação entre técnicos e professores, ela ocorre também entre os professores. O professor universitário, com todo o aparato que tem por trás de si, constituiu-se em pesquisador, construtor do conhecimento enquanto que ao professor da escola definiu-se que sua função é ensinar o conhecimento produzido na universidade. Desta forma os professores da escola desempenham um papel de consumidores, não de criadores.

No Brasil, consolidou-se esta perspectiva com as Licenciaturas Curtas, onde a formação aligeirada e com objetivos explícitos de formar o professor transmissor expressando assim, o pensamento daqueles que pensam e defendem que, “os docentes são incapazes de executar corretamente por si mesmos, a complexidade de seu trabalho. Por esta razão , o trabalho do professor é submetido a grandes processos de racionalização e controle, justificados em termos de auxílio diante de sua incapacidade, ou em termos de vigilância para seu cumprimento profissional” (Smyth, 1987b Apud Contreras,2002:153).

A formação, foi sendo utilizada para igualar, homogeneizar, padronizar as práticas e comportamentos, desvinculando assim os aspectos profissionais dos políticos, onde o professor-profissional da educação foi sendo transformado em um ser apolítico, sem envolvimento, sem participação, sem poder de decisão e ainda sem instrumental científico. Este perfil de professor, apresentou-se de maneira peculiar no Brasil na formação dos professores de Estudos Sociais, (décadas de 70 e 80 do século XX), assim o professor ideal para o sistema deveria “ser submetido a um treinamento generalizante

e superficial. (...) Não há que pensar em fornecer-lhe elementos que permitam analisar e compreender a realidade que o cerca. Ele também não precisa refletir e pensar deve apenas aprender a transmitir” (Fenelon,1994:21).

Portanto, um professor sem aprofundamento teórico, não precisará entender o que está embutido no conteúdo que irá ensinar e muito menos saber como este conhecimento foi produzido. Toda a formação de professores no Brasil neste período esteve voltada para de professores com habilidades técnicas. Como definição de técnicas adotamos a de Giroux (1997:81), que afirma que o termo foi transposto das ciências exatas, como uma “forma de racionalidade cujo interesse dominante reside nos modelos que promovem certeza e controle técnico; o termo também sugere uma ênfase na eficiência e técnicas de ‘como-fazer’ que ignoram questões importantes dos fins”

Durante a vigência dos Estudos Sociais e, posteriormente em muitos cursos de História, a formação de professores esteve voltada para formas de ensinar, a ênfase maior foi dada às metodologias de ensino; ensinavam-se os modelos para que os futuros professores aplicassem, isto é, não se levava em consideração as diferentes realidades nas quais esses professores iriam trabalhar. O importante para ser um bom professor era necessário que dominasse **o como fazer** e não **o que** ou **para que fazer**. Bastava seguir os modelos prescritos na faculdade ou pelos livros didáticos.

Embora pareça distante e irreal, esta perspectiva de formação de professores não esta morta. Atualmente, ressurgue com muita força através de iniciativas governamentais como os PCNs, Diretrizes Curriculares e Propostas Curriculares que tem se espalhado em vários países, inclusive no Brasil. Os documentos oficiais como as **Referências Para Formação de Professores do Ministério da Educação**, de 1999, definem um professor calcado no profissionalismo e na competência, vejamos:

Profissionalismo exige compreensão das questões envolvidas no trabalho, competência para identificá-las e resolvê-las, autonomia para tomar decisões, responsabilidade pelas opções feitas. Requer também que o professor saiba avaliar criticamente a própria atuação e o contexto em que atua e interagir cooperativamente com a comunidade profissional a que pertence. Além disso ele precisa ter competência para elaborar coletivamente o projeto educativo e curricular para a escola, identificar diferentes opções e adotar as que considerem melhor do ponto de vista pedagógico. Essa perspectiva traz para a formação a concepção de competência profissional, segundo a qual a referência principal, o ponto de partida e de chegada da formação é a atuação profissional do professor (Rios,2002:160).

Estas “mudanças” vêm numa perspectiva de reforçar a separação entre os que pensam e os que fazem. Todas essas propostas vêm pautadas categorias comuns como habilidade, competências, autonomia da escola e do professor, voltar-se para as realidades locais, (Kuenzer,2000; Scheibe,2002; Veiga,2002) mas, o que temos percebido é que elas são:

uma tentativa de regulamentação cada vez mais controlada pelo Estado em relação às qualificações que a educação pode oferecer, junto com uma devolução de responsabilidades às escolas e professores para que se tornem adequados às necessidades do contexto (...) A necessidade de fazer as escolas e o currículo mais sensíveis e adaptáveis aos contextos e necessidades locais, como uma das justificativas oficiais das atuais reformas educacionais, pode conseguir também desviar o interesse do conteúdo do currículo nacional para a sua adaptabilidade, e apresentar as desigualdades sociais, que pode ser observada nas desigualdades dentro do sistema escolar, como uma questão de pluralidade e diversidade social, ou como um assunto de boas e más escolas que se resolve por meio da escolha correta. (Contreras, 2002:250)

Quanto à suposta autonomia que teriam os professores e as escolas, percebe-se que há um mascaramento das reais intenções ao ser usada esta denominação, o que se evidencia na prática é uma delegação de responsabilidades antes do Estado, que agora, passam ao professor ocorre uma “pseudoparticipação”. Ou ainda, trabalha-se na lógica de que os professores ampliem sua responsabilidade, mas sem aumentar seu poder, sem dispor de mais possibilidades de transformação das circunstâncias nas quais se desenvolve seu trabalho.

Assim, em educação ao se empregar a terminologia da eficácia, oriunda do sistema fabril, está se supondo: “obter êxito, alcançar os objetivos, concordando que estes estão bem definidos, são atingíveis e ninguém, nem dentro nem fora da instituição, os discute” (Elliott,1996 Apud Contreras,2002:264). Para se atingir este determinado produto o professor precisa possuir determinadas competências e não saberes docentes (Tardif, 2002). Ocorre então, o deslocamento do olhar “do trabalhador para o local de trabalho a sua identidade, ficando estas, vulneráveis à avaliação e controle de suas competências, definidas pelo posto de trabalho. Se estas não se ajustam ao esperado, facilmente poderá ser descartado”.(Pimenta, 2002:21). Para a avaliação, ou conferência do produto – aluno – criou-se formas de controle, como as provas do ENEM para o ensino médio e, os Provões para os cursos de graduação. Portanto: “O eixo fundamental da função docente neste novo marco é o seu componente de gestão (...) o docente se

transforma num gestor de políticas, estratégias e táticas orientadas não apenas no sentido de acomodar os processos de ensino e aprendizagem às exigências mutáveis do mercado” (Gómez Pérez, 2001:183).

Como vimos, o ensino tecnicista que faz do professor “um mero executor de tarefas mecânicas” (Severino,2003:86), esta bem presente , embora com uma nova roupagem onde o discurso mudou, inclusive com apropriação de falas de setores progressistas, onde vemos várias categorias e expressões muito caras para nós serem destituídas de seus significados originais. Mudou-se o discurso, mas, as práticas continuam as mesmas onde a formação de professores continua sendo olhada, quer pelos governos ou por setores da universidade, como algo menor, inferior. Para estes, o professor é para ensinar o que foi produzido pelos pesquisadores, àqueles que possuem o discurso da competência, este, “confunde-se com a linguagem institucionalmente permitida ou autorizada, isto é, com um discurso no qual os interlocutores já foram previamente reconhecidos como tendo o direito de falar e ouvir, no qual os lugares e as circunstâncias já foram predeterminados para que seja permitido falar e ouvir e, enfim, no qual o conteúdo e a forma já foram autorizados segundo os cânones da esfera de sua própria competência” (Chauí, 1993:7).

Assim, verifica-se que por detrás do discurso da competência já esta pressuposta a incompetência, ou seja, já esta dado que os professores, enquanto incompetentes que são, devem apenas reproduzir aquilo que é produzido por aqueles que possuem a competência para tal. Criam-se discursos **para** ou **sobre** os professores, ou seja, são criados novas metodologias, novas técnicas e novos conhecimentos que o professor deve repassá-los. Por outro lado, são inexistentes as condições para que os professores assimilem os novos discursos, pois:

Não podemos vender uma inovação, vender uma reforma aos professores se, não podemos vender ao mesmo tempo, uma estratégia de sobrevivência que acompanhe essa mudança. Se quisermos mudar verdadeiramente o ensino, temos que trabalhar junto com os professores para pensarmos em tudo isso, porque existem também as estratégias de sobrevivência dos alunos, não é? (Charlot, 2202:105)

Na perspectiva do **Fazer-se Professor**, entendemos formação como processo contínuo, que ocorre ao longo de toda uma vida e não apenas num dado momento ou lugar. Possibilita-nos, pensarmos na incompletude do ser humano e no seu eterno fazer-se. Para entendermos esta perspectiva considerar a obra *A Formação da Classe*



*Operária Inglesa* de Eduard P. Thompson (1989), onde nos mostra como a classe operária não nasceu pronta, foi se construindo, fazendo-se, tornando-se sujeito, nascendo enquanto categoria histórica. Neste sentido proponho pensarmos também o fazer-se dos professores em suas totalidade e especialmente, profissional.

Em complementaridade as idéias de Thompson, são importantes as do filósofo Walter Benjamin, o qual nos dá ferramentas para percebermos que a formação é um campo de lutas, onde diferentes concepções estão disputando espaços. Esta percepção, nos dá esperança de mudança, nos dá instrumentos para novas lutas. Assim ao rememorarmos o passado não no tempo linear vazio e homogêneo mas, através de uma inversão de tempo, entendemos o presente e projetamos o futuro. Partimos dos agora, dos nossos problemas, buscando as respostas no passado. Então conhecendo as lutas, as experiências do passado nos instrumentalizamos, passamos a ter esperança na mudança, na utopia como algo que está se fazendo e não que virá de qualquer forma. Neste sentido, os professores ao buscarem suas memórias e experiências vividas, passam a ser sujeito do processo, se sentem construtores, participantes.

Numa perspectiva benjaminiana passaríamos do formar ao fazer-se professor. Para ocorrer esta passagem faz-se necessário, pensar o ato educacional como um campo de possibilidades, com uma história que está aberta, por se fazer, e não como algo pronto, fechado determinado onde o professor fala, expõe e os alunos ouvem e repetem. Assim, ocorreria o diálogo entre diferentes saberes, e conhecimentos: “como constante ruptura, como descontinuidade, sempre provisório, incompleto, inacabado (...) no seu processo, sempre em vias de se fazerem.” (Kramer, 2002:22)

São igualmente importantes as contribuições de Contreras (2002) ao defender a formação de um professor autônomo no seu pensar e agir educacional, um sujeito que tenha iniciativa, que pense a educação teórica e metodologicamente por si. Autonomia que deve ser construída no coletivo da escola, levando-se em conta as especificidades históricas e sociais de cada formação social.

Ao defender a formação de professores autônomos, Contreras propõe uma inversão no papel da prática de ensino e na hierarquia dos saberes; pressupõe a união entre pensar e fazer o ensino. O professor pensa, planeja, define e executa as atividades de ensino. Dessa forma, torna-se “impossível separar por princípio a concepção da execução do ensino. Necessariamente o professor detém um nível de autonomia e de planejamento de seu trabalho” (2002:44).

Autonomia, pressupõe que sejam levadas em conta as condições sociais, políticas, culturais, econômicas de cada grupo social no qual a escola esta inserida, trabalhar-se-ia com as diferentes realidades e especificidades locais, regionais, enfim o que está mais próximo dos alunos e professores, porém não os desvinculando do contexto global. Trabalhando com as diferenças e divergências que permeiam o espaço escolar, as contradições sociais vão sendo explicitadas e com isso torna-se possível pensar um professor que desempenhe um papel de agente de transformação da sociedade dominante e injusta.

Ao propor a interpretação do papel do professor como sujeito autônomo, Contreras, nos desafia a olharmos para o professor com outros olhos, olhos que vejam para além de professores vítimas de um sistema perverso e excludente. “Os professores não podem ser apenas interpretados como limitados em suas capacidades ou possibilidades reflexivas, como vítimas de contradições das quais devem ser libertados ou como se confundisse o ensino e sua trama com o que vive entre as quatro paredes em uma sala de aula. (...) As contradições dos professores não são apenas produto de demandas e pretensões contraditórias na instituição escolar. O que permite compreender que as experiências e o conhecimento não são homogêneos nem idênticos” (2002:182).

Em direção aproximada, caminha o pensamento de Pimenta, ao defender que, é preciso outra política de formação levando-se em conta que os professores são capazes de: “articular os saberes científicos, pedagógicos e da experiência na construção e na proposição das transformações necessárias às práticas escolares e as formas de organização dos espaços de ensinar e de aprender, compromissados com um ensino de qualidade social para todas as crianças e jovem” (2002:44).

Para que se efetive a possibilidade de autonomia dos professores como sujeitos que consigam agir por conta própria ao exercer suas atividades profissionais, é fundamental rompermos com a hierarquia dos saberes, onde o professor “fica profissionalmente inerte frente a este componente de sua profissionalidade: tendo como função básica à reprodução do saber, não pode participar na elaboração pedagógica do mesmo, pelo que se limita a dependência em relação a agentes exteriores que, lhe dão modelado o currículo (livros-texto) ou a reproduzir o conhecimento adquirido” (Sacristán, 2000:96).

Para romper a tradicional dicotomia entre os que pensam e os que executam a educação, portanto, dar autonomia para que o professor além de executor também passe a pensar o que deve ser ensinado é preciso que o debate se torne público, se explicitate as

posições, as divergências. Para que este se torne um elemento constitutivo da autonomia profissional de professores rompendo assim com o autoritarismo impositivo que muitas vezes permeia as relações dos setores político administrativo para com os professores.

A construção da autonomia, além de ocorrer no debate público com os setores dirigentes, também deve ter a dimensão da sala de aula, nas relações que lá se constroem, é preciso que as relações entre professores e alunos se desenvolvam no diálogo se explicitando as posições, se construam relações mais democráticas, participativas... pois, como o ato de ensinar e aprender é uma via de mão dupla, é preciso construir formas para que a autonomia do professor seja exercida.

Partido do pressuposto que o conhecimento não está dado, não é fechado, absoluto, Sacristán (2202:83), propõe que “a prática deve ser inventada pelos práticos. Quer dizer, a prática não pode ser inventada pela teoria, a prática é inventada pelos práticos. O problema é saber o papel que cumpre a teoria na invenção da prática”. Particularmente, penso que a teoria deve se constituir enquanto ferramenta e não como uma camisa de forças que amarre ou aprisione a realidade, portanto, ela deve servir como instrumento que contribua para analisarmos a realidade pelo olhar aos saberes da experiência, através dos quais o professor munido de referencial teórico:

procura articular o saber pesquisado com a sua prática, interiorizando e avaliando as teorias a partir de sua ação, na experiência cotidiana. Deste modo, a prática se torna o núcleo vital da produção de um novo saber dentro da práxis. (...) Os saberes da experiência não são saberes como os demais, eles são formadores de todos os demais. (...) A experiência docente é espaço gerador e produtor de conhecimento, mas isso não é possível sem uma sistematização que passa por uma postura crítica do educador sobre as próprias experiências. (GHEDIN, 2202:135)

Ao trabalhar numa perspectiva que considere os professores como sujeitos do processo de seu fazer-se, sou levado a pensar a partir das reflexões de Walter Benjamin (1986, 115) sobre o que a modernidade capitalista fez com a experiência vivida, assim para ele:

Sabia-se exatamente o significado da experiência: ela sempre foi comunicada aos jovens. De forma concisa, com autoridade da velhice, em provérbios, de forma prolixa, com a loquacidade, em histórias; muitas vezes com narrativas de países longínquos, diante da lareira, contados a pais e netos. Que foi feito de tudo isso? Quem encontra ainda pessoas que saibam contar histórias como elas devem ser contadas? Que

moribundos dizem hoje palavras duráveis que possam ser transmitidas como um anel, de geração a geração? Quem é ajudado hoje por um objeto oportuno? Quem tentará sequer lidar com a juventude invocando sua experiência?

Quando Thompson (1981), ao polemizar com Althusser e os estruturalistas nos propõe pensar a sociedade através das experiências, que conforme afirma, não são apenas a superestrutura da sociedade pois, “homens e mulheres experimentam sua experiência como sentimento e lidam com esses sentimentos na cultura, como normas, obrigações familiares e de parentesco, e reciprocidades”

As questões levantadas por Benjamim e Thompson, são fundamentais para que possamos discutir a formação de professores **junto com** professores, junto com a experiência, levando-se em consideração o que o professor pensa, como vive, quais experiências tem para contar, que metodologias desenvolve, qual a relação que faz entre teorias e práticas cotidianas, enfim precisamos deixar de pensar a formação **para** ou **sobre** o professor.

É preciso romper com a idéia de formar professores, pensando que, nos tornamos nós mesmos através dos outros. Assim, a construção, **o fazer-se do professor se dá num processo relacional**, ou seja, constrói-se na interação com o outro que pode ser um professor universitário, um colega de trabalho; na troca de experiências, informações... e nos alunos que no diálogo constante promovem o crescimento profissional do professor. Faz-se necessário pensar que este processo ocorre de maneira social e não individual, mesmo sendo social não é homogêneo. Também se pensarmos numa perspectiva desses professores enquanto produtores de conhecimento, este ocorrendo numa ação partilhada, onde através do outro as relações entre sujeito-professor- e objeto de conhecimento se estabelecem relações.

Pensar a experiência na sua dimensão de totalidade, para além do científico e racional, pois como Benjamim defende, é preciso “escovar a história a contrapelo” e assim trazer o insignificante, o miúdo, o relegado para a história. Estas questões nos remetem a Sonia Kramer quando, em diálogo com Benjamin, aponta as contribuições do seu pensamento para falar em educação:

O professor teve sua experiência empobrecida: seu conhecimento não é visto como “verdade aurática” e, ele não é narrador por não ter uma experiência coletiva a contar. Quem é ele? Professor e alunos são cada vez mais impedidos de deixar rastros. (...) Tornaram-se, professor e

alunos, meras mercadorias? (...) Como operário (na linha de montagem), o jogador (sempre começando), o passante (vagando na multidão), professores e alunos estão também condenados ao eterno recomeço? Há possibilidade do “novo” ou sua ação se reduz ao “sempre-igual”? Para se buscar a possibilidade de mudança, precisa-se buscar (me parece) a relação que é construída por professores e alunos, com o conhecimento produzido na prática social viva, para que deixem de se deslocar como autômatos... (...) Como recuperar a capacidade de deixar rastros? Ou seja, de deixar marcas? Ou ainda, de ser autor? Como ler em cada objeto a sua história? (2002:58-59)

Além de todas as questões levantadas por Kramer, ao trabalhar com memórias, Benjamin nos instiga a pensarmos como as memórias dos professores podem contribuir para o seu fazer-se? Em que medida as memórias de formação escolar, de suas vidas, de sua construção enquanto cidadãos, enquanto profissionais podem contribuir para que a academia passe a conhecer e respeitar os professores?

## BIBLIOGRAFIA

ARROYO, Miguel. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2<sup>a</sup> ed, 2000.

BENJAMIM, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Política**. 7<sup>a</sup> ed. São Paulo: Brasiliense, 1994, (obras escolhidas vol. 1).

\_\_\_\_\_ **Rua de Mão única**. 5<sup>a</sup> ed. São Paulo: Brasiliense, 1995, (obras escolhidas vol. 2).

\_\_\_\_\_ **Charles Baudelaire um lírico no auge do capitalismo**. 3<sup>a</sup> ed. São Paulo: Brasiliense, 1994, (obras escolhidas vol. 3).

BOLÍVAR, Antonio (Org.). **Profissão Professor: o itinerário profissional e a construção da escola**. Bauru: EDUSC, 2002.

CATANI, Denice Bárbara et alli. (Orgs.). **A Vida e o Ofício dos Professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração**. São Paulo: Escrituras, 4<sup>a</sup> ed, 2003.

CHARLOT, Bernard. Formação de Professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, Selma Garrido & GHEDIN, Evandro. **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002, p.89-108.

CHAUÍ, Marilena. **Cultura e Democracia**. 6<sup>a</sup> ed. São Paulo: Cortez, 1989.

CONTRERAS, José. **A Autonomia de Professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

- ESTEVE, José Manuel. **O Mal Estar Docente: a sala de aula e a saúde dos professores.** Bauru: EDUSC, 1999.
- FENELON, Déa Ribeiro. A Questão de Estudos Sociais. In: ZAMBONI, Ernesta (Coord.) **A Prática do Ensino de História.** São Paulo: Cortez, Cadernos Cedes nº 10, 1984, p.11-22.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 14ª ed, 2000.
- GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Walter Benjamin.** São Paulo: Brasiliense, 1982.
- GIROUX, Henry A. **Os Professores Como Intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.** Porto Alegre: ARTMED, 1997.
- GHEDIN, Evandro. Professor Reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro. **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** São Paulo: Cortez, 2002, p.129-150.
- GÓMEZ, Angel Pérez. **A Cultura Escolar Na Sociedade Neoliberal.** Porto Alegre: ARTMED, 2001.
- JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de Vida e Formação.** São Paulo: Cortez, 2004.
- KRAMER, Sonia. **Por Entre as Pedras: arma e sonho na escola.** São Paulo: Ática, 3ª ed, 2002.
- KINCHELOE, Joe L. **A Formação do Professor Como Compromisso Político: mapeando o pós-moderno.** Porto Alegre: ARTMED, 1997.
- KUENZER, Acácia (Org.) **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho.** São Paulo: Cortez, 2000.
- LÖWY, Michael e SAYRE, Robert. **Revolta e melancolia: o romantismo na contramão da modernidade.** Petrópolis: Vozes, 1995.
- MATOS, Olgária. **Vestígios: escritos de filosofia e crítica social.** São Paulo: Palas Athena, 1998.
- MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti A Pesquisa Sobre a Formação de Professores: metodologias alternativas In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite.(Org.). **Formação de Educadores: desafios e perspectivas.** São Paulo: Ed. UNESP, 2003, p.201-232.
- NÓVOA, Antonio (Org.). **Vidas de Professores.** Porto - Portugal: Porto, 1992.
- PIMENTA, Selma Garrido. Apresentação à Edição Brasileira. In: CONTRERAS, José. **A Autonomia de Professores.** São Paulo: Cortez, 2002, p. 11-22.

- \_\_\_\_\_ Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro. **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** São Paulo: Cortez, 2002, p.17-52.
- PINO, Angel Sirgado. O Social e o Cultural na Obra de Vigotski. In: **Educação & Sociedade. no 71-Vigotski – O manuscrito de 1929.** Campinas: CEDES, 2000, p. 45- 78.
- RIOS, Terezinha Azeredo. Competência ou Competências – o novo e o original na formação de professores. In: ROSA, Dalva E. Gonçalves e SOUZA, Vanilton Camilo de (Orgs.). **Didática e Práticas de Ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos.** Goiânia: Editora Alternativa, 2002, p. 154-172.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. Tendências Investigativas na Formação de Professores. In: PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro. **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** São Paulo: Cortez, 2002, p.81-87.
- SCHEIBE, Leda . Formação dos Profissionais da educação pós-LDB: vicissitudes e perspectivas. In: VEIGA, Ilma Passos de Alencastro & AMARAL, Ana Lucia (Orgs.). **Formação de Professores: políticas e debates.** Campinas: Papyrus, 2002, p. 47-63.
- SCHÖN, Donald A. Educando O Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: ARTMED, 2000.
- SEVERINO, Antonio Joaquim Preparação Técnica E Formação Ético-Política Dos Professores In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite.(Org.).**Formação de Educadores: desafios e perspectivas.** São Paulo: Ed. UNESP, 2003, p.71-89.
- TARDIFF, Maurice. **Saberes Docentes & Formação Profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.
- THOMPSON, Eduard Palmer. **A Miséria da Teoria.** Rio de Janeiro: Zahar, 1981, p.180-201.
- \_\_\_\_\_ **A formação da Classe Operária Inglesa.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989, (Vols. I,II E III).
- VEIGA, Ilma Passos de Alencastro. Professor: Tecnólogo do ensino ou agente social. In: VEIGA, Ilma Passos de Alencastro & AMARAL, Ana Lucia (Orgs.). **Formação de Professores: políticas e debates.** Campinas: Papyrus, 2002, p. 47-63.
- ZEICHNER, Kenneth M. Formando Professores Reflexivos Para a Educação Centrada no Aluno: possibilidades e contradições. In: BARBOSA, Raquel Lazzari

Leite.(Org.).**Formação de Educadores:**desafios e perspectivas. São Paulo: Ed.  
UNESP, 2003, p.35-55.



## MÍDIA TELEVISIVA E ENSINO DE HISTÓRIA NA ABERTURA POLÍTICA DO PAÍS

Cássia R. Louro Palha\*.

O presente trabalho é fruto de parte da pesquisa desenvolvida no mestrado, onde procuramos mapear as veiculações midiáticas que a Rede Globo de Televisão levou ao ar durante o processo de abertura política do país, através da análise do programa Globo Repórter (1980-1985). O foco do estudo foi a veiculação de uma determinada identidade brasileira, que abarcasse naquele momento de redefinição dos rumos políticos, o perfil do cidadão da Nova República. Além disso, nos preocupamos com as dimensões pedagógicas dessas veiculações em direção a difusão de um determinado saber histórico, e em específico, das possíveis implicações deste, na construção de parâmetros identitários junto aos nossos educandos. Ou seja, tentamos fazer do olhar midiático em torno da cidadania da Nova República, um caleidoscópio das múltiplas matizes que envolvem a relação entre mídia televisiva, ensino de História e construção de identidades na nossa contemporaneidade.

Uma relação que para ser melhor entendida é preciso que resgatemos algumas questões. Em primeiro lugar, aquela para a qual convergiram sob o nosso olhar, tanto a dimensão da mídia televisiva quanto a do ensino da História: as identidades.

Poucos debates nos últimos anos têm sido tão inflamados quanto aqueles pautados em torno dessas. Algo que não surpreende se entendemos que a “identidade” permeia uma ampla gama de situações que dizem respeito tanto ao pertencimento a um determinado grupo, comunidade ou nação, que em âmbito geral insere o “eu” no “todo”, quanto em contrapartida, molda a forma como nos constituímos, como nos apresentamos e nos interpretamos enquanto indivíduos, seja perante os outros, seja perante nós mesmos.

A emergência dos novos movimentos sociais das décadas de 1970 e 1980, representaram o termômetro de um *détour* nesta discussão, onde a chave marxista do conflito de classes, tornou-se de certa forma por demais reducionista para explicar as complexas formas de atuação e representatividade da ação coletiva. Inegavelmente, enquanto o sistema capitalista se afirmava sistematicamente enquanto tal, subordinando

---

\* Professora Assistente de Ensino de História da Universidade Federal de São João Del Rei. Doutoranda em História pela Universidade Federal Fluminense. E-mail: cassialouro@ig.com.br

as formas que o precederam, o movimento das classes caminhou no sentido contrário, gerando uma tessitura de complexas relações e mais do que isto, uma *opacidade*<sup>1</sup> no perfil dessas mesmas classes . O discurso da “luta de classes” foi aos poucos sendo substituído por uma “política de identidades”, ou seja, uma identidade para cada movimento, “o próprio nome sugerindo um desvio das questões sociais, políticas e econômicas em direção a preocupações com cultura e identidade individual.”<sup>2</sup>

Esse sectarismo é latente nos movimentos feministas, gays, ambientalistas, pacifistas e tanto outros que surgiram, refletindo o enfraquecimento de classes e organizações políticas de massas, todos sedentos por legitimação, em um contexto de franca crise da “representação”.

Em segundo lugar, é preciso considerarmos que concomitantemente ao rastro deixado por esta *opacidade* na capacidade de representação das identidades coletivas, a cultura da mídia passou a penetrar cada vez mais no ritmo da vida cotidiana, ocupando o tempo de lazer, fornecendo comportamentos, opiniões, e mediando junto aos sujeitos a sua própria inserção na vida social. Em suma, no bojo de todo um conjunto de dificuldades de representação/organização dos sujeitos, a cultura midiática vem oferecendo os parâmetros identitários, criando laços de representatividade e de solidariedades capazes de “unir”, de dotar atores diferentes, situados em espaços diferentes e em realidades distintas, da capacidade de pertencimento a uma causa, a um grupo ou a uma nação.

Desnecessário é neste contexto, posicionarmos o papel periférico do ensino de História diante do poder de representação/socialização da mídia televisiva, que para além das especificidades de persuasão deste último, sofreu nos últimos trinta anos, os reflexos de uma política de sucateamento progressivo do ensino público aliada à hipertrofia dos meios de comunicação televisuais, ambos gestados ainda durante a ditadura militar.

A mesma ditadura que fez da Rede Globo de Televisão, a divulgadora por excelência da proposta de modernidade do regime, fazendo da unificação cultural, o pano de fundo da proposta de *Integração nacional*, que tinha o objetivo não de

---

<sup>1</sup> Opacidade aqui entendida enquanto crise na representação das frações sociais em suas especificidades. A este respeito, cf. OLIVEIRA, Francisco. *O Elo Perdido*. São Paulo: Brasiliense, 1987, ou ainda o artigo do mesmo autor intitulado “Além da transição, quem da imaginação”. In: Novos Estudos CEBRAP, junho 1985, nº12, p., onde Francisco de Oliveira abordou o papel da mídia na política brasileira durante a transição, afirmando que esta funcionou como “meio de dissolução (...) da identidade social e política das classes sociais, produzindo um discurso global *que nega o específico de classe*” (grifo nosso).

<sup>2</sup> KELNER, Douglas. *A cultura da mídia*. São Paulo .Ed. Edusc, 2001, p.71.

simplesmente integrar as diferenças culturais do país, mas antes de tudo, de pasteurizar as suas disparidades sociais. Esse projeto de unificação cultural, encontrou na mídia televisiva a porta-voz de atendimento a um Estado, que ao mesmo tempo que descaracterizava e reprimia as organizações populares, valia-se da TV, para relacionar-se diretamente com indivíduos atomizados, apresentando-se como o “integrador” da nação.

A importância da emissora na construção desse sentimento de “pertença” à um país, à uma causa, continuou inabalada durante o processo que levou o país à abertura política. Neste período, a “maioridade” de nossa sociedade civil foi emergindo, ao mesmo tempo em que desabava o Estado autoritário. Contudo, identidades ainda em constituição, cuja apresentação, apesar de “transbordar os limites do institucionalmente reconhecido, tenderam a *especializar-se*”<sup>3</sup>, a permanecer nas reivindicações particulares, com o risco de jamais chegarem a um discurso plural capaz de colocar em xeque o próprio regime de representação. Além disso, essas identidades coletivas adentraram pela Nova República esbarrando na incapacidade de representação da então estrutura partidária, diante do amplo leque dos novos atores sociais que se abria. Paralelamente a este quadro, o sempre presente setor informal, que construído à margem da acumulação, não conseguia ultrapassar o limite tênue de uma postura de identidade fosse como patrão ou fosse como empregado. E finalmente, uma classe média na encruzilhada da “super-representação” e da impotência de representação, produzindo uma desolidarização em relação ao operariado e demais segmentos da classe trabalhadora.<sup>4</sup>

Na brecha deixada por esta desolidarização ou ainda, por esta dificuldade de uma organicidade representativa dos interesses coletivos, pudemos perceber na análise de nossas fontes<sup>5</sup>, a veiculação das frações sociais dentro do invólucro de uma vontade unificadora, de uma voz acima do bem e do mal, personificada na entidade “povo”, ou ainda no espírito daquilo que Benedict Anderson denominou de “comunidades imaginadas”<sup>6</sup>. Ora, esse é o elemento mais fundamental da “sociedade de massas”: a

---

<sup>3</sup> OLIVEIRA, Vianna op.cit.p.106.

<sup>4</sup> Ibidem,passim.

<sup>5</sup> A pesquisa utilizou como fontes os programas do Globo Repórter que foram levados ao ar durante a primeira metade da década de 1980. Material cedido pelo CEDOC –Rio de Janeiro / Rede Globo de Televisão.

<sup>6</sup> Anderson, resgata a importância da criação de laços imaginários que permitem “ligar” as pessoas em torno de um sentimento, ou melhor, de um pertencimento nacional. Esse pertencimento, toma forma a partir de um conjunto de narrativas/projetos sobre a nação, com seus heróis, mitos fundadores, ritos

produção de classes sem identidade de classes. Contudo, essa vontade coletiva, para ser representativa, tinha que englobar a pluralidade das identidades e dos grupos que emergiam na sociedade naquele contexto, sem, por outro lado, evidenciar as chaves de conflitos e diferenças econômico, políticas e sociais que estavam presentes naquela conjuntura. Em outras palavras, era preciso “mediar” o perfil desse povo e principalmente de sua participação naquele momento de redefinição dos rumos do país, como foi a abertura política

Dadas as limitações desta apresentação nos limitaremos a enfatizar, o que chamamos de dimensões pedagógicas<sup>7</sup> dessas veiculações, que ao nosso ver, permitiram a mediação desse perfil popular.

A primeira delas, denominamos de narcisismo<sup>8</sup> midiático. O narcisismo, diz respeito à identificação, a paixão por seu próprio reflexo. No universo da mídia televisiva, equivale a dizer que a imagem que seduz, é aquela que reflete o universo de quem a assiste. Mais do que isso, é a que reflete os desejos, as potencialidades, algumas vezes até inconscientes do público. Em sociedades onde o apelo do “consumo pelo consumo” constitui um “capital social” altamente alienador e integrador, a veiculação pela mídia televisiva de determinadas personalidades midiáticas, de determinados produtos de consumo ou de determinados eventos ditos de “participação popular”, podem ser consideradas de projeção narcisística. Neste sentido, não faltaram nas veiculações, a “voz do povo”, ou ainda, a pluralidade da sociedade brasileira, sendo representada nos palanques pelas diretas, pelos ídolos das telenovelas globais, pelos famosos artistas da mídia em geral ou pelos jogadores de futebol, etc... O que não quer dizer que a questão social não tenha sido simplesmente ignorada. Especialmente em três programas que foram ao ar em seqüência, o povo foi representado, através da figura emblemática do eterno malandro, com Moreira da Silva, ironizando em versos a falta de moradia, a falta de emprego, de segurança, de estabilidade ... Ou seja, quando efetivamente a questão social entrou em cena, as veiculações a associaram com o eterno “jeitinho” do anti-herói, naturalizando os problemas pela sátira da própria desgraça.

O que estas questões denotam em resumo, é a fragilidade de um tipo de identidade que é passada aos telespectadores, vinculada a um tipo de projeção e também

---

cívicos, suas perdas, seus triunfos, enfim, no estereótipo singular de seu povo. Cf. BENEDICT, Anderson. *Nação e consciência nacional*. São Paulo:Ática, 1989.

<sup>7</sup> Entendida aqui na concepção gramsciana, ou seja, como uma relação de hegemonia: “Toda relação de hegemonia é necessariamente, uma relação pedagógica”.GRAMSCI, A. *Concepção Dialética da História*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995, p37.

<sup>8</sup> SODRÉ, Muniz. *A máquina de Narciso. Televisão, indivíduo e poder no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1984.

de participação social, por um lado, altamente efêmera, se considerarmos os ídolos midiáticos veiculados, e ao mesmo tempo, altamente arraigada em um estereótipo eternizado pela malandragem, que resgata esse vínculo elementar das “comunidades imaginadas”. É nesse misto entre o resgate das representações do passado e os elementos de uma cultura de massas, que cria-se uma participação desse sujeito aos moldes dos “cara-pintada” na deposição do Collor, por exemplo. Mais importante que a implantação da política neoliberal no governo, foi pintar a cara, rasgar a roupa, e reviver, ainda que comercialmente, os “anos rebeldes”. Ou seja, a transmissão dessa participação popular, *foi esvaziada politicamente*, tanto pelo apelo consumista, como pela criação de valores “participativos” superficiais e mesmo direcionados. Um exemplo desse direcionamento durante a abertura, foi uma veiculação onde o programa “deu” aos telespectadores a oportunidade de votar para presidente:

Nas palavras de Eliaquim Araújo:

“Se você pudesse votar para presidente em eleição direta, em quem votaria? Os eleitores pesquisados pelo IBOPE tiveram esta chance, e responderam com a mesma ênfase da grande maioria do Colégio Eleitoral, nas eleições indiretas do dia 15. Em eleição direta Tancredo Neves seria também o grande vitorioso com 72,2% dos votos. A resposta nenhum dos dois, tem 11% dos votos. O candidato Paulo Maluf só conseguiu 9,6% e ficou em terceiro lugar”.<sup>9</sup>

Assim, num passe de mágica, a televisão retrocedeu no tempo e legitimou pela pesquisa de opinião, o caráter excludente da eleição indireta através da pesquisa do IBOPE. Esta por sua vez, dava aos cidadãos apenas três opções : Tancredo, Maluf, ou nenhum dos dois. Ora, então eram apenas esses dois candidatos que tinham projetos diferenciados para o país naquele momento ? Reproduzindo o quadro do Colégio Eleitoral, claro que o retorno da pesquisa avalizaria a candidatura de Tancredo . Por que não reproduzir, então, a pluralidade política na qual foi gerada a Emenda Dante de Oliveira ?

Contudo, o que fica para muitos telespectadores, é a ilusão de estar efetivamente participando, de ser um *sujeito da História*, uma vez que se vê representado por uma pesquisa de opinião, por um ator ou atriz da “moda”, ou qualquer “outro” que de alguma forma exprima seus próprios desejos, paixões ou potencialidades. Diante da

---

<sup>9</sup> *Pesquisa de Opinião Pública*: Globo Repórter, 22', 17/01/85.

inércia de cada um, a televisão comercializa a ação, o comportamento, a experiência do vivido.

Segundo Saboga, *tudo é feito para que o público espectador, convocado em casa através da televisão, vá, seja mais um elemento difuso e somente possa saber o que aconteceu no espetáculo em seu verdadeiro foco, a telinha.*<sup>10</sup> Se por um lado Freire nos chama atenção de que *os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo*<sup>11</sup>, por outro, a TV vem tomando cada vez mais o espaço dessa comunhão, através das experiências vicárias.

Uma outra dimensão analisada foi a do *apelo emotivo*, que se fez presente em praticamente todo o material analisado, e principalmente a partir da internação e morte de Tancredo Neves. São inúmeras as cenas do povo em um primeiro momento, aclamando, rezando e se penitenciando pela saúde do presidente e depois de sua morte, pedindo graças ao mártir da abertura, nas inúmeras peregrinações ao seu túmulo em São João Del Rei. Destacamos o relato de um brasileiro, que sai da Bahia em direção à Brasília, para salvar o presidente. Na voz de Eliaquim Araújo: “Por este presidente que já é do povo sem nunca ter tomado posse, o país faz penitência e paga promessa adiantada, um exemplo é este cearense, Pedro Guedes”. Nesse momento, entrava a cena de um homem carregando uma cruz com uma considerável quantidade de pessoas o seguindo. E continuava: “Faz duas semanas que ele largou o emprego em um posto de gasolina em Caruarú e botou o pé na estrada. Nas costas, uma cruz que pesa mais do que ele, e que Pedro vai levar até Brasília. Um calvário de dois mil e trezentos quilômetros para ver Tancredo sarar.” E o depoimento do midiático pagador de promessas: “Eu troco a minha vida pela dele, porque ele valia milhões de brasileiros, e eu não valho nada. Eu prefiro morrer e ele ficar vivo”.<sup>12</sup>

Na ocasião da morte de T. Neves, os programas veicularam a imagem do homem que se fez político e do político que se fez mártir, um “mártir da democracia”, que não por acaso, morreu no dia da comemoração da Inconfidência Mineira, que também teve nas Minas Gerais, o seu “mártir”, numa analogia clara com Tiradentes. No Globo Repórter exibido em 24/04/85, a imagem enigmática do quadro de Tiradentes esquartejado, de Pedro Américo, teve como fundo a seguinte narração: “De todos os inconfidentes, só Tiradentes foi executado. 21 de abril de 1792 (...) do corpo de

---

<sup>10</sup> SABOGA, Hério & FONTES, Virgínia. Escola, Televisão e Cidadania. In: *À Margem: Revista de Ciências Humanas*. Ano III no.4. Rio de Janeiro: 1994, p49.

<sup>11</sup> FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 17ª ed., 1987, p69.

<sup>12</sup> Fé do Povo: G. Repórter, 14', 18/04/85.

Tiradentes não restou nada, ele foi dividido em pedaços e exibido pelas cidades do país como exemplo a todos que quisessem a liberdade.” E na continuação, a voz entristecida de Eliaquim Araújo: “Dez e meia da noite de 21 de abril de 1985. O martirizado corpo do presidente Tancredo Neves não aguenta mais”.<sup>13</sup>

Veiculações como esta, fizeram do portador “paciente” da transição, do político missionário, o grande provedor e avalista da volta da democracia e de sua própria concepção. Em outras palavras, plasmou-se uma identidade nacional cuja cidadania foi veiculada como uma benesse do próprio Estado, do portador legítimo e messiânico do executivo, uma “estadania”<sup>14</sup> no lugar da cidadania.

Segundo Ferrés, a eficácia socializadora que as informações televisivas despertam, baseiam-se nas implicações emotivas que elas despertam. Se a televisão possui um caráter socializador, é sobretudo em função da enorme torrente de energia emotiva que gera<sup>15</sup>. Essas implicações emotivas envolvem uma complexa estrutura de identificação e de projeção ( o efeito *narcisístico* do qual falamos) que não necessariamente se dão à nível racional, muito pelo contrário. A televisão tende a agir no inconsciente, no reduto das emoções humanas. O que não quer dizer que as informações recebidas pelos telespectadores, não passem pela razão, mas sim, que são processadas dentro de uma dialética entre o emotivo e o racional, ou o inconsciente e o consciente, pensamento primário e secundário; sendo o objetivo da TV, fazer com que nesse processo, o apelo emotivo acabe por sobrepor-se ao pensamento racional.

No pano de fundo das duas dimensões pedagógicas anteriores, destacamos ainda, a *fragmentação da realidade* em que esta representação da identidade nacional foi inserida. A televisão tornou-se a arte de se informar de tudo um pouco, para que ninguém seja efetivamente informado de nada, o que para Bourdieu, são os fatos-ônibus<sup>16</sup>. Essa fragmentação, ao perpassar uma seletiva “salada mista” de informações, recriou nas veiculações, um “universal” que banalizou as diferenças culturais, pasteurizando-as numa história sem conflitos.

Ora, no ensino de História, a construção das identidades participativas, dos sujeitos históricos, prima pelo conhecimento de uma totalidade capaz de permitir à parte reconhecer-se. A identidade não se constrói por exclusão daquilo que é universal ou

---

<sup>13</sup> Tancredo Especial: Globo Repórter, 46’, 24/04/85.

<sup>14</sup> Tomamos por empréstimo o termo utilizado por José Murilo de Carvalho In: CARVALHO, J.M. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002,p221.

<sup>15</sup> FERRÉS, Joan. *Televisão Subliminar: socializando através de comunicações despercebidas*. Porto Alegre: Artemed, 1998,.p.164.

<sup>16</sup> BOURDIEU, P. *Sobre Televisão*.Rio de Janeiro:Zahar Editor, 1997.

diferente, mas por um exercício dialético de incorporação e superação entre o local e o global, entre o eu e o outro, através de sínteses qualitativamente superiores. A fragmentação seletiva de mundo veiculada, associada a simplificações de conteúdo/pensamento, nos levaram à questão da completa deteriorização nas veiculações, do sentido do *processo histórico*. Este, acabou dando lugar à *personalização histórica*, onde “alguns sujeitos” foram escolhidos como os agentes responsáveis pelos fatos. Em sua maioria, os sujeitos privilegiados do mundo da política, que diga-se de passagem, foram abordados dentro de uma visão extremamente maniqueísta de mundo, sendo literalmente divididos entre os agentes “pacienciosos” e os radicais.

Soma-se à estas questões, o pilar da *objetividade* sobre o qual a mídia se apresenta diante dos telespectadores. A imagem que é veiculada e o discurso que é feito pelo apresentador, pelo ator, pelo artista, tendem a tornar-se a própria verdade incontestável do ocorrido, acabando por escamotear o âmbito ideológico. Não é raro encontrarmos argumentações como: “é verdade, deu no Globo Repórter” ou “foi o Cid Moreira quem disse”. Além do magnetismo audiovisual aperfeiçoado a cada dia pelas tecnologias, a instituição “TV”, a emissora, o apresentador, o artista, ganharam uma idoneidade na construção da “verdade”, capaz de fazer inveja aos historiadores positivistas do século XIX. Ora, a objetividade é exatamente o mais privilegiado instrumento de desconstrução de nossa prática enquanto docentes. Afinal, o educador é aquele capaz de mostrar ao educando que a relatividade da verdade, lhe dá as chaves para sua própria interferência no mundo.

Com essas colocações, não queremos com isso, dizer que o telespectador é uma tábula rasa, onde a perversa indústria cultural imprime a sua hegemonia. Evidentemente que consideramos no plano cultural tanto a resistência quanto a superação. Contudo, esse terreno de disputas no plano cultural nos faz perceber o quanto ainda temos, enquanto professores, que aprender com o texto televisivo. Uma linguagem marcada pela integração de sons e imagens; planos e montagens; pelo caminho da ação, da omissão e da projeção; pela fragmentação em detrimento do todo; pelo deslocamento do sensacionalismo, pela diversidade e mistura de gêneros; pela apropriação de outras textualidades midiáticas e pela pedagogia da repetição de todos esses elementos; domando-os através da banalização<sup>17</sup>.

---

<sup>17</sup> Cf. PALHA, Cássia Louro. Op.cit.passim.



Levar nossos alunos à reflexões de como são realizados os programas, os truques utilizados, a criação imagética de contextos, ajudam a desmistificar o meio, a distanciar-se dele através de uma atitude mais madura. O que equivale a não simplesmente criticar o conteúdo televisivo, mas apreender e dominar os processos através dos quais aquele conteúdo é produzido.

Considerações como estas aqui colocadas não esgotam a ampla dinâmica da hegemonia midiática junto a formação/construção das concepções de mundo trazidas por nossos alunos, mas pode nos ajudar a desvendar de certa forma a pedagogia socializadora da televisão enquanto poder político e educativo em nossas sociedades.

Estarmos atentos para a hegemonia televisiva, é antes de tudo nos posicionarmos diante de uma História entendida como fruto de nossa participação ativa, saindo da inércia de nossas poltronas onde a “reconstrução” midiática da História pode nos abortar a ação. O que nos faz lembrar de Chico Buarque que em “A Televisão” (1967) já dizia sobre o distanciamento dos namorados que, “já dispensam seu namoro/ Quem quer riso? Quem quer choro ? / Não faz mais esforço não / E a própria vida ainda vai sentar sentida / Vendo a vida mais vivida / que vem lá da televisão.”

## **Referências Bibliográficas**

- BENEDICT, Anderson. *Nação e consciência nacional*. São Paulo: Ática, 1989
- BOURDIEU, Pierre. *Sobre televisão*. Rio de Janeiro: Zahar Editor, 1997.
- CARVALHO, J.M. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- FERRÉS, Joan. *Televisão Subliminar: socializando através de comunicações despercebidas*. Porto Alegre: ARTMED, 1998.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 17<sup>a</sup> ed., 1987.
- GRAMSCI, Antônio. *Concepção Dialética da História*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira 10<sup>a</sup> ed. 1995.
- KELNER, Douglas. *A cultura da mídia*. São Paulo .Ed. Edusc, 2001.
- OLIVEIRA, Francisco. *O Elo Perdido*. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- \_\_\_\_\_. “Além da transição, aquém da imaginação”. In: *Novos Estudos CEBRAP*, junho 1985, n°12.

- PALHA, Cássia Louro. *Mídia e participação política: a pedagogia da desmobilização popular*. Niterói: UFF/ Programa de Pós Graduação em Educação, Dissertação de Mestrado, 2000.
- SABOGA, Hério & FONTES, Virgínia. Escola, Televisão e Cidadania. In: *À Margem: Revista de Ciências Humanas*- Ano II no. 4 Rio de Janeiro: 1994
- SODRÉ, Muniz. A máquina de Narciso. Televisão, indivíduo e poder no Brasil. Petrópolis: Vozes, 1984.

# UMA CONTRIBUIÇÃO PARA O ENSINO DA HISTÓRIA DA ZONA OESTE DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO

Fábio Costa Peixoto\*

fabiocope@hotmail.com

Maria Sarita Mota\*\*

saritamota@globo.com

## 1. O ensino da história como elemento fundamental na formação do cidadão

As idéias a serem apresentadas nesta comunicação são frutos diretos de uma pesquisa em andamento que investiga como a apreensão do conhecimento da história local por parte da comunidade escolar de uma região da periferia imediata da cidade do Rio de Janeiro pode contribuir positivamente para a preservação do patrimônio histórico-cultural.

Apresentaremos algumas reflexões sobre a utilização de recursos didáticos voltados para o ensino fundamental e médio, tendo como alvo as escolas localizadas na zona oeste do município do Rio de Janeiro. Parte-se aqui do pressuposto de que a utilização de espaços históricos e culturais da zona oeste como espaços educativos, permitirão re-interpretações do passado que, ao se articularem com o presente, adquirem novos significados.

Esse processo de re-significação do patrimônio histórico é que reveste o ato de preservar. Reinterpretar e reintegrar este patrimônio significa adquirir uma dinâmica moderna, um elemento na construção de uma identidade cultural. Portanto, algumas considerações serão feitas sempre com o intento de procurar contribuir para um melhor aproveitamento do planejamento pedagógico e seus conteúdos.

A escolha da zona oeste como região-modelo justifica-se pelo fato de a região corresponder atualmente a 60% do município do Rio de Janeiro, com mais de 1.500.000 habitantes, convivendo com todos os problemas de uma grande metrópole, como a violência, falta de infra-estrutura urbana, constantes deslocamentos populacionais, precários sistemas de transportes urbanos, carência de um sistema educacional (tanto

---

\* Prof. de História e Sociologia no ensino médio; Bacharel e Licenciado em Ciências Sociais e História pela UERJ e UCAM.

\*\* Profª. de História do Colégio Brigadeiro Newton Braga; Mestre em Ciências Sociais pela UERJ.

público como privado), ao mesmo tempo em que a região configurando-se como novo eixo de crescimento e de expansão metropolitana.

Antigo “sertão carioca” e, posteriormente, antiga freguesia rural, a zona oeste destaca-se ainda pela expressiva participação no processo histórico de ocupação da cidade, história esta ainda por contar.

A História, como área de conhecimento, tem passado por transformações significativas ao longo do tempo, e antigos paradigmas têm cedido espaço a novas abordagens, objetos e problemas; as novas preocupações, enfim. Os novos rumos do ensino da História têm enfatizado uma preocupação em relação à preservação do patrimônio histórico e cultural, porém, a ênfase não está mais no conhecimento adquirido e sim na metodologia usada para construí-lo. Nesta proposta, o ensino da História tem sido privilegiado a partir de um entendimento de que “a constituição do Patrimônio Cultural e sua importância para a formação de uma memória social e nacional sem exclusões e discriminações é uma abordagem necessária a ser realizada com os educandos”, cabendo aos educadores o papel de chamar à atenção para a necessidade de compreensão da inserção do sujeito diante da realidade social em que vive, conforme proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Também as matrizes curriculares de Referência para o Sistema Nacional de Avaliação de Educação Básica (Saeb) enfatizam a necessidade da escola incorporar o conhecimento no processo de formação física, emocional, moral e política do cidadão e chama a atenção para a inutilidade da formação de um campo de saber desvinculado da realidade experimentada. O resgate da memória das diversas experiências sociais nos permite construir e reconstruir o conhecimento daquilo que foi vivido. Mas a História não é apenas conhecimento, ela é, também, prática social. Dessa forma, desenvolver a capacidade de pensar historicamente, compreender como a História se processa, é compreender a ação social do ser humano e tornar-se capaz de modificá-la. E isto é tarefa de todos nós. E o ensino da História favorece a formação do estudante como cidadão à medida que o sujeito percebe os limites e possibilidades de sua atuação na transformação da realidade histórica em que vive.

Vale lembrar que, de acordo com a Constituição de 1988, todo cidadão é responsável pela preservação do patrimônio histórico e cultural, cabendo à União, aos Estados e Municípios a proteção destes, com legislação específica em âmbito federal e estadual, estando os danos e ameaças ao patrimônio sujeitos à punição, *na forma da lei* (artigos 23, 24 e 216, § 2º). O patrimônio histórico e artístico nacional tem sua

conservação e tombamento previsto pelo Decreto-lei nº 25, de 30/12/37, ainda em vigor. O patrimônio é um conjunto de bens culturais ao qual o homem atribui significados; assim, a preservação de um patrimônio cultural depende do significado que possui para a população. Para que este adquira significados no presente, torna-se necessário todo um novo “trabalho cultural” (Durhan, 1986), que parta da premissa de que o que é vivido, o experimentado é incorporado e utilizável em situações novas (Aguilar, 1987). Desta forma, a preservação deve ser resultado de um processo educacional, formal ou informal, que forneça aos indivíduos um instrumental que permita identificar, compreender e valorizar o patrimônio histórico-cultural de seu país, de sua região, de seu povo, de sua família. Em função disso, a prática pedagógica deveria voltar-se para ações que favoreçam a construção de identidades e a formação da cidadania cultural. De acordo com as sugestões dos PCN’s,

o direito à memória faz parte da cidadania cultural e revela a necessidade de debates sobre o conceito de preservação das obras humanas. Introduzir na sala de aula o debate sobre o significado de festas e monumentos comemorativos, de museus, arquivos e áreas preservadas, permeia a compreensão do papel da memória na vida da população, dos vínculos que cada geração estabelece com outras gerações, das raízes culturais e históricas que caracterizam a sociedade humana. Retirar os alunos da sala de aula e proporcionar-lhes o contato ativo e crítico com as ruas, praças, edifícios públicos e monumentos constituem excelente oportunidade para o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa.

Esta proposta também se faz sentir, modo geral, no ensino da História na cidade do Rio de Janeiro. Nos últimos tempos a prática docente tem se dedicado à história regional, principalmente no contexto no qual o aluno está inserido. Essa história tem procurado destacar a história dos subúrbios, resgatando, sobretudo, a memória dos bairros e comunidades, possibilitando a inserção do aluno como sujeito histórico do processo de construção da sociedade em que vive. De modo geral, os alunos são instruídos pelos seus professores a realizar pesquisas sobre o seu bairro, num exercício que os levam a identificar, reconhecer e a tratar diversas fontes que o historiador utiliza ao realizar o seu trabalho. Espera-se que o aluno seja capaz de reconhecer os processos histórico-geográficos da formação do seu bairro inserido na dinâmica maior da cidade do Rio de Janeiro.

As ações pedagógicas daí advindas revelam o compromisso com a educação para a cidadania com vistas a promover a atualização, a contextualização e a

interdisciplinaridade. Logo, verifica-se a necessidade de dar continuidade a esse projeto, divulgando novas pesquisas sobre os bairros da cidade do Rio de Janeiro e renovando os saberes escolares, as competências e habilidades a serem desenvolvidas em História, tendo por base a discussão das sugestões dos PCN's.

O pioneirismo desta prática pode ser observado já na década de 1980, quando a Secretaria de Educação do Município do Rio de Janeiro iniciou um projeto intitulado *Não há tempo a perder*, com o objetivo de que cada bairro relatasse a sua história. Professores da rede de ensino local desenvolveram junto com seus alunos uma série de pesquisas voltadas para o resgate da história da cidade através de seus bairros.

Outras iniciativas mais recentes da SME/RJ também trouxeram impactos positivos sobre o ensino da história, através de cursos, seminários, palestras sobre a História do Rio de Janeiro desenvolvidas pelo projeto Geografia e História. Cita-se, por exemplo, o seminário *A Geografia e a História no Ensino Fundamental*, realizado em 2001 e o *Ciclo de Palestras História da Cidade do Rio de Janeiro*, em 2002, voltados para a formação continuada dos professores.

Para um melhor alcance e compreensão das atividades a serem sugeridas, torna-se necessário realizar um breve relato da história da zona oeste do município do Rio de Janeiro. Optou-se por destacar os bairros de Santa Cruz, Campo Grande e Guaratiba, como exemplo de aplicação de um projeto de ensino de história regional.

## **2. A Zona Oeste**

Conhecida como o antigo “sertão carioca”, muitas vezes denominada de “descampado”, a região configurou-se ao longo do tempo como área agrícola que abastecia a cidade do Rio de Janeiro. Esta via de inserção da região no sistema econômico da cidade determinou políticas públicas específicas desde o início do século XX, como a instalação de inúmeras escolas rurais na década de 1920, voltadas para atender as necessidades singulares da então zona rural da cidade.

A Zona Oeste forma a periferia intermediária da estrutura metropolitana da cidade do Rio de Janeiro. A especulação imobiliária tem jogado a população carente para as zonas periféricas e os terrenos desocupados têm sido usados por populações carentes. Crescem as favelas, o subemprego, a criminalidade, a mendicância. Nesta situação, a infra-estrutura inexistente ou é muito precária.

O desconcertante fenômeno do aumento da pobreza crônica na região tem sido explicado como efeito de atração dos centros urbanos sobre um setor agrário também empobrecido. As estatísticas indicam que a maioria da população pobre dos centros urbanos é composta de migrantes. Esta explicação é inquietante não por mostrar que o setor agrário tende a expelir trabalhadores, mas por mostrar que, ao decréscimo de utilização de mão-de-obra no setor agrário, não corresponde proporcional aproveitamento dessa mesma mão-de-obra na indústria. No caso de Santa Cruz, de antigo “celeiro do Distrito Federal”, passa rapidamente para “bairro industrial” sem que as necessárias mudanças de infra-estrutura fossem realizadas. Nas décadas de 1920-30, a região passaria a ser um dos principais focos de atração da população que migrava para as regiões às margens dos ramais das linhas férreas. Ao longo dos anos, diversos loteamentos se constituíram, alguns destes estabelecidos em áreas baldias e com registro territorial não regulamentado. A este processo correspondeu uma fragmentação da estrutura social em diversos setores, buscando novas formas associativas tais como associações classistas, sindicatos e grupos patronais.

Atualmente marcada por um processo de degradação do patrimônio histórico-cultural, a região ainda se destaca pelos pólos industriais e pelas reservas florestais, bem como um importante legado constituído por casarios tombados, capelas coloniais datadas do século XVI, fazendas do século XVIII, sítios arqueológicos, monumentos públicos, etc.

O bairro de Campo Grande, por exemplo, tem o seu embrião na criação da freguesia de Campo Grande em 1673. A região marcava-se até então como uma importante zona agrícola, destacando-se a produção de açúcar em seus engenhos e café a partir do final do século XVIII. Com a função de fornecer produtos agrícolas, tornou-se uma região de grande valor para o crescente mercado urbano da cidade do Rio de Janeiro.

No final do século XIX, com a implantação da estação ferroviária de Campo Grande, que em pouco tempo gerou o bairro do mesmo nome. Um dos propósitos da criação dessa estação ferroviária era de favorecer a ocupação da região, com a implantação de uma infra-estrutura urbana como o sistema de abastecimento de água (1883). Como consequência desses atos, ocorreu um grande crescimento populacional como mostra os dados abaixo:

**Tabela 1**

Ano/Bairro	1872	1890	1906	1920	1940
Campo Grande	9593	15950	31248	52405	35035

Os dados apresentados acima apontam um grande crescimento durante o período de 1890/1940, conseqüência direta do (pequenos) investimentos implantados ali.

Os principais motivos que levaram a uma redução demográfica constatado no censo de 1940 são: a separação dessa região em dois novos distritos, Realengo e Campo Grande e um certo crescimento urbano de Campo Grande. A separação dessa região em dois distritos levou boa parte da população á residir no distrito de Realengo, que abrangia a região do entorno da fábrica de tecidos Bangu. Já o lento crescimento urbano de Campo Grande provém da expansão e ocupação dos subúrbios e conseqüentemente da cidade, o que demonstrou a necessidade de melhorias urbanas para atender a essa nova demanda social. Como principal conseqüência deste crescimento urbano, notou-se o fracionamento das grandes propriedades em lotes de aproximadamente 10 hectares e adquiridos em sua maioria por imigrantes. Com a eletrificação do ramal ferroviário de Santa cruz, em 1945, apresentou-se condições mais favoráveis para uma ocupação mais intensiva da região de Campo Grande.

A chegada dos anos 1960 gerou um crescimento tipicamente urbano nessa região, constituindo uma região com elevados índices de pobreza, cuja população reivindica melhor qualidade de vida e de cidadania.

A história local de Santa Cruz tem o seu início, com a criação da Fazenda jesuítica em 1590, marcando com isso a ocupação efetiva dessa região. A atuação dos jesuítas marcou a história da Fazenda assim como de toda a região de Santa Cruz. A região passou a contar com uma grande produtividade agrícola, com alguns melhoramentos urbanos como arruamento, construção de uma escola e uma pequena, mas presente, estrutura institucional e organizacional. Essa fase perdurou até a expulsão da ordem jesuítica do Império Português em 1759, quando as terras de Santa Cruz, assim como a sua preciosa fazenda, passou ao controle da Coroa Portuguesa.

No início do século XIX, a região de Santa Cruz adquiriu uma importância maior quando toda a Família Real Portuguesa chegou ao Brasil em 1808. D.João VI e seus familiares foram envolvidos pelo ótimo ambiente de Santa Cruz, o que rendeu ao



casario<sup>1</sup> central uma reforma para se adaptar as necessidades de seu novo ocupante, transformando-se no Paço Imperial de Santa Cruz. Esse casario, como boa parte do patrimônio histórico-cultural precisa urgentemente ser preservado na localidade.

A freguesia de Guaratiba, criada em 1755, era uma das mais importantes freguesias rurais do Rio de Janeiro. A ocupação da região pelo colonizador tem início com a concessão de sesmaria a Manoel Velloso Espinha, em março de 1579. Desta próspera freguesia, saíam víveres, mantimentos, pescado, madeiras seguidos por mar até o mercado da Praça XV de Novembro. Suas fazendas de açúcar e posteriormente de café abasteceram um crescente mercado que se criava a partir de então. A contribuição da mão-de-obra escrava negra foi fundamental para o desenvolvimento econômico da região. Sendo ali uma das rotas ilícitas do tráfico negreiro, dada as peculiaridades geográficas da região.

Constituída por características físicas peculiares, uma ilha-barreira (Restinga de Marambaia), uma laguna costeira (Baía de Sepetiba), um pequeno delta (Delta do Guandu) e uma área de planícies de maré (Planície de Maré de Guaratiba), a região possui um importante sítio arqueológico, uma vasta fauna e flora ainda não totalmente explorados.

Por fim, vale dizer que o crescimento desordenado, a falta de infra-estrutura urbana, a carência de serviços básicos como transporte, saúde, educação contribui para que a região apresente o mais baixo índice de desenvolvimento humano da cidade, o que acaba por soterrar uma memória regional de peso histórico significativo.

### **3. Propostas**

A proposta de criação de um projeto de ensino de História Regional relacionado à história local dos bairros tem como principal finalidade à recuperação da cidadania e da auto-estima, através de uma participação efetiva dos alunos dentro deste conjunto de iniciativas, articulado pelas esferas municipal, estadual, federal e privada. Em relação ao ensino fundamental, a zona oeste possui quase 300 escolas municipais, sendo que os bairros selecionados, juntos, somam 178 escolas. Uma ação integrada entre as esferas governamentais, com o intuito de capacitar os docentes para desenvolver propostas metodológicas com vistas à complementação do currículo escolar contribuiria não somente para a formação continuada do professorado como também para uma

---

<sup>1</sup> Na parte mais elevada da Fazenda

integração do alunado à sua comunidade e colaboraria assim para a construção de identidades.

Tal iniciativa propiciará um melhor conhecimento da história regional e para a utilização da cultura material do passado em patrimônio a ser apropriado, tanto pelos locais como pela sociedade brasileira, em termos mais amplos.

O enfoque da história regional da zona oeste assim como do município do Rio de Janeiro como um todo, deve-se á uma certa carência de uma abordagem desse tema no ensino básico e em alguns cursos técnicos, como o de turismo, por exemplo. A longo prazo, propõe-se uma mudança na grade curricular com a inclusão de uma disciplina (que poderia intitular-se “História do Rio de Janeiro”), cuja programa consistiria numa abordagem da história da cidade e, num segundo momento, a história do bairro onde se localiza a escola.

Como sugestão metodológica, propõe-se uma participação multidisciplinar envolvendo diversas disciplinas do núcleo comum como História, Geografia, Sociologia, Ciências/Biologia e ainda aquelas disciplinas diversificadas que corroboram para a construção da cidadania, com vistas ao alcance de um trabalho interdisciplinar, num segundo momento do desenvolvimento do projeto. O alunado estaria assim compreendendo a vida escolar como participação no espaço público, utilizando os conhecimentos adquiridos na construção de uma sociedade justa e democrática. A partir daí, estariam construindo uma imagem positiva de si, de respeito próprio e reconhecimento da escola como possibilidade de realizar seu projeto de vida.

### **3.1. Procedimentos**

Uma primeira abordagem ao tema da história do bairro em questão poderia ser a listagem prévia dos atrativos históricos e culturais. A construção da história de cada bairro seria estruturada a partir do material coletado com pesquisas realizadas pelos alunos, amparados pelos professores e sendo organizado com o propósito de construir estratégias de preservação de patrimônio histórico em um primeiro momento, e mais tarde, a elaboração de projetos de divulgação de material em conjunto, com a comunidade, como exposições, organização de material didático (folders, informativos) e até apresentações de peças teatrais, resgatando tradicionais manifestações populares como bandas de música, festas religiosas e grêmios recreativos.

A elaboração prévia de roteiros ecológicos (trilhas, travessias de rios, visitas as ilhas da região, aos sítios arqueológicos, etc), dinamizaria as atividades a serem programadas pelo corpo docente, com toda a comunidade escolar envolvida.

Estimular o aluno a conhecer a história da instituição de ensino a qual pertence, torna-se um atrativo a mais para o despertar da consciência para a cidadania; valoriza a escola e faz com que os educandos adotem hábitos de responsabilidade em relação à instituição escolar. Desta forma, haveria uma contribuição para a preservação da própria memória institucional.

Para um conhecimento mais profícuo da região sugere-se partir de estudos de casos. Uma sugestão de atividade escolar aplicada ao bairro de Campo Grande, por exemplo, poderia ser implementada através de um levantamento histórico da Avenida Cesário de Melo, ressaltando a importância da antiga Estrada Real de Santa Cruz, por onde passou a Família Real Portuguesa e por onde mais tarde ligaria a cidade ao “sertão carioca”.

Em relação ao bairro de Guaratiba, marcado pela existência de concentração de sambaquis e sítios arqueológicos, uma atividade proposta poderia ser a de um passeio-histórico, ou seja, a visitação a estes monumentos propiciaria uma importante reflexão sobre a preservação ambiental. Esta atividade poderia ser desenvolvida junto com a área de Ciências e/ou Biologia, pois os alunos teriam a oportunidade de observar a fauna e a flora e daí emergiria uma proposta de preservação dos ecossistemas da região.

Em relação à Santa Cruz, uma visitação que explorasse o conhecimento do conjunto histórico-cultural da região, como a arquitetura em geral; os monumentos, as praças, a fazenda dos jesuítas (que chegou intacta aos nossos dias), a ponte do Guandu (conhecida como Ponte dos Jesuítas), o marco da Fazenda Imperial, o hangar do Zepellin, o Mirante Imperial, a Fonte Wallace, etc, proporcionaria aos estudantes um contato direto com o passado e a percepção das permanências e mudanças ao longo do tempo que singularizam a região.

### **Referências bibliográficas**

ABREU, Maurício de. *Evolução Urbana do Rio de Janeiro*, Rio de Janeiro, IPLAN-Rio/Jorge Zahar Editores, 1997.

- AGUIAR, N.V.O. “Arqueologia para criança”. in: CARVALHO, E. (ed.) *A Pesquisa do Passado: Arqueologia no Brasil. Boletim Série Catálogos*, 3, Rio de Janeiro, IAB, 1987.
- BRASIL, Ministério da Educação, *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação, 1999.
- BRASIL, Ministério do Interior, *Recenseamento do Distrito Federal*, 1872.
- BRASIL, Ministério do Interior, *Recenseamento do Distrito Federal*, 1906.
- BRASIL, Ministério do Interior, *Recenseamento do Distrito Federal*, 1920.
- BRASIL, Ministério do Interior, *Recenseamento do Distrito Federal*, 1940.
- FREITAS, Bendito. *Santa Cruz, Fazenda Jesuítica, Real e Imperial*, Rio de Janeiro, Edição do Autor, 1985, 1986 e 1987, três volumes.
- FRIDMAN, Fania. *Os Donos do Rio em Nome do Rei – uma história fundiária da cidade do Rio de Janeiro*, Rio de Janeiro, Jorge Zahar/Editora Garamond, 1999.
- GERSON, Brasil. *História das Ruas do Rio de Janeiro*. 5ª ed., Rio de Janeiro, Lacerda Ed., 2000.
- LESSA, Carlos. *O Rio de todos os Brasis: uma reflexão em busca da auto-estima*. Rio de Janeiro, Editora Record, 2001.
- PEIXOTO, Fabio Costa. *A Estrada Real de Santa Cruz como ligação entre o sertão carioca e a área urbana da cidade do Rio de Janeiro*. Monografia de Graduação, Departamento de Ciências Sociais, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Setembro de 2003.
- PREFEITURA DO RIO DE JANEIRO. *Almanaque Suburbano*, Rio de Janeiro, 1941.

# **RELATO DE UM PROJETO EDUCACIONAL: O QUE SIGNIFICA TRANSFORMAR UM LUGAR EM PATRIMÔNIO HISTÓRICO DA HUMANIDADE?**

Irene Maria Gonçalves Pereira

Mestranda do curso de pós-graduação da FE-USP

O trabalho que aqui será abordado, está sendo desenvolvido no Colégio Bialik. Essa instituição escolar situa-se no estado de São Paulo, capital, no bairro de Pinheiros e compõe o quadro das instituições da comunidade judaica. O grupo a que se dirige é a 7ª série do ensino fundamental, ou seja, alunos com 12/13 anos de idade.

Esse estudo vem sendo desenvolvido desde 2000 e passou por várias modificações, assim estão à disposição os planos de trabalho dos anos de 2001, 2002, 2003 e do primeiro semestre de 2004 da disciplina de história com o intuito de demonstrar um pouco do como, porque trabalhamos dessa forma e de que maneira a prática pode transformar a elaboração curricular. Também estão a disposição as várias apostilas elaboradas para esse estudo e alguns trabalhos que foram entregues pelos alunos no decorrer da sua aplicação. Mas antes de relatar o estudo na cidade de Paraty é importante localizar o momento do Colégio Bialik quanto a sua organização interna que permitiu o desenvolvimento desse trabalho.

Durante o ano de 2000, o Colégio Bialik promoveu várias discussões com corpo docente que objetivavam a construção/formação/adequação da forma de condução dos trabalhos pedagógicos, principalmente centrados no trabalho por procedimentos. É conveniente colocar alguns pontos desse assunto, pois nesta comunicação pretende-se enfocar o trabalho com estudo do meio/projetos e suas relações para com a organização dos currículos escolares, com a estrutura de cognição, ou seja, que o caminho do conhecimento é de busca e aprofundamento de relações possíveis de se estabelecer em torno de um tema, relações essas procedimentais, disciplinares, que permitam aos alunos e professores, problematizar o conhecimento obtido de diversas fontes de informações. Assim, analisar o texto em que a equipe técnica (coordenadores,

orientadores, direção) do Colégio Bialik apresentou para ser discutido com seu corpo docente é relevante, pois proporciona uma amostra do tipo de disposição à reflexão.

A discussão com base no texto de Maurício Mogilnik (professor de biologia), intitulado “Globalização e Educação: a decomposição da lógica e das práticas” propõe o diálogo sobre *a lógica e a prática da concepção de educação que temos no [Colégio] Equipe*. Neste texto, o autor descreve as mudanças que estavam acontecendo no final do século XX, ressaltando a mundialização da cultura. O homem enquanto ser histórico, consciente de seus limites e possibilidades inserido nesse processo de mudança entende *a Educação como um processo intencional, diretivo e coletivo de trabalho que visa, ao lado de outros processos, a transformação social*. Nesta perspectiva, os objetivos educacionais a que nos propomos a atingir são *contribuir para a formação de um ser humano autônomo, criativo, com valores próprios, com uma sólida base de conhecimentos e capaz de participar ativamente da sociedade democrática e pluralista*.

Com base na sua definição de Educação pode-se perceber a ênfase à transformação social com o aluno elemento ativo na sua formação. Esses pontos geraram discussões sobre o papel do professor, pois até aquele momento, o currículo do Colégio Bialik estava estruturado em conteúdos e não em procedimentos.

O professor Mauricio se questiona qual é a tarefa de um professor diante de tais objetivos. Coloca o professor responsável pela educação no campo específico de seu saber, aprimorando o seu conhecimento específico, como também, o conhecimento de métodos de ensino-aprendizagem, fazendo com que crie situações que possibilitem ao aluno a construção do seu conhecimento. Isto significa que o aluno deve deparar com um problema, gerado por uma situação que o seu conhecimento ainda não explica, porém é orientado para a coleta de informações disponíveis para elaborar e socializar uma explicação, mesmo já existente incorporando-a como sua, articulando ao já conhecido, transformando-o, ou seja, atribuindo-lhe significado. Em sua colocação o professor continua com uma série de prescrições sobre o processo de formação científica do/no aluno, focalizando a transformação do conhecimento intuitivo do aluno sobre a natureza num conhecimento científico. Dentre as prescrições feitas convém elucidar algumas como:

- O conhecimento e a sua gradual compreensão;
- A gradual compreensão de alguns conceitos fundamentais das Ciências;

- Desenvolvimento das habilidades fundamentais para o estudo como um processo de investigação científica;
- A gradual compreensão da importância social do conhecimento científico;
- Para a gradual compreensão do conhecimento científico nas decisões pessoais e coletivas.

O momento do Colégio Bialik era de discussão do currículo adotado na escola e, após a leitura e discussão do texto citado acima, nota-se a disposição de toda uma equipe, técnica e docente, em refletir sobre as propostas existentes e da possibilidade de mudança, pois para que se produza e implante o novo há a necessidade da contradição e da discussão, para que o acordo seja firmado entre os vários sujeitos que o produzem (Bittencourt,1998: 128). Por meio do texto “Globalização e Educação: a decomposição da lógica e das práticas” pode-se identificar a influência das novas abordagens do saber construído e produzido pela e para escola. O conhecimento escolar é considerado de forma mais ampla, integrando o conhecimento científico e o conhecimento proveniente das representações sociais. Com os métodos e conteúdos inseridos no processo cognitivo, de maneira que os alunos, através de experiências concretas dentro e fora da escola, possam construir conceitos essenciais das diversas disciplinas (Bittencourt,1998: 135).

O cenário educacional brasileiro no ano de 2000, principalmente na cidade de São Paulo, estava em plena discussão e elaboração das primeiras reflexões sobre a lei n.º 9.394 a nova LDB, sancionada em 20/12/96 e dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Nessa lei, segundo Dermeval Saviani, caracterizou preponderantemente por uma *política educacional de orientação de caráter neoliberal* (Saviani, 2000: 238), onde encontramos transformações necessárias para o desenvolvimento da humanidade, porém é necessário perceber que para transpor os limites da atual conjuntura é preciso resistir ativamente para que se construa uma nova relação capaz de viabilizar as transformações adequando a educação às aspirações da população brasileira.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais também geraram muitas controvérsias, desde sua não obrigatoriedade, por poucos compreendido, até sua introdução, em 1995, como um sistema de avaliação das escolas e de definição dos conteúdos curriculares para a educação básica. Segundo Helena Ponce Maranhão, as maiores críticas são em relação à rapidez com que o Ministério da Educação encaminhou a proposta e, principalmente à marginalização dos professores do ensino público fundamental na

discussão e confecção da proposta. Além, é claro, da discussão do sistema de avaliação, de seu papel relacionado com a definição de um currículo nacional que pode gerar uma inversão, ou seja, avaliação faz parte do processo ou é ela que comanda o processo? Conseqüentemente, a aplicação dos testes para com os alunos ocorre uma progressiva implantação de um modelo mercadológico. Dessa maneira, podemos perceber que a aspiração de um currículo nacional centrado para a consolidação dos procedimentos de avaliação, indica aos consumidores da mercadoria educacional o que possui qualidade (Maranhão, 2000: 21).

O ano de 2000 foi o ano que se iniciou o estudo da cidade de Paraty. Este estudo baseou-se na concepção de Estudo do meio da Escola Renovada. Toda a conjuntura estava favorável às mudanças internas do Colégio Bialik, assim a concepção de estudo do meio foi que fundamentou essa proposta de trabalho. Segundo Elza Nadai, nos anos sessenta do século passado, foi uma época favorável à experimentação do ensino, essas *inovações direcionadas, via de regra, para a interdisciplinaridade e para aceitação do aluno como co-responsável pelo seu processo educativo (1993: 156)*. O estudo do meio é o detonador do currículo, aproximando o ensino e a pesquisa, com o aluno consciente de seu papel na construção de seu conhecimento, foram algumas das práticas pedagógicas desse período. O trabalho é organizado pelos professores valorizava o uso de diferentes documentos, a interdisciplinaridade é ressaltada, bem como a responsabilidade do aluno de seu processo educativo. No tocante a disciplina de história, o estudo do meio permite ao aluno entrar contato direto com uma determinada realidade que possui vestígios significativos do passado, vivenciando experiências e retirando a fronteira entre a escola e a vida.

Os Ginásios Vocacionais, representantes da Escola Renovada, encarava os estudos do meio como ponto principal de educar para a democracia, pois através dele, o aluno toma consciência em relação ao mundo que o cerca. Segundo Ângela R.M.B. Tamberlini, *o estudo do meio era uma forma de situar o aluno no espaço e no tempo, levando-o a adquirir consciência do meio em que vivia; da coordenação das matérias, que conduzia a visão de totalidade do conhecimento...*(1998: 39).

O Colégio Bialik no ano de 2000 iniciou o estudo da cidade de Paraty. Inicialmente, as ações pedagógicas foram restritas às áreas de Cultura Judaica, História e Geografia, visando à construção do conhecimento escolar. A disciplina que podemos denominar de “carro chefe” e que propiciou a elaboração e execução desse estudo foi a disciplina de História. Isso se deve especialmente, na preocupação do docente



responsável pela disciplina de conseguir ligar o conteúdo e método intrinsecamente, ou seja, de pensar historicamente.

Os primeiros dois anos de prática foram de constantes ajustes metodológicos e conceituais, pois a medida em que estávamos em campo percebíamos que mudanças necessitavam ocorrer e principalmente, que as ações estavam muito restritas, apenas três áreas do conhecimento estavam engajadas no trabalho. A realidade paratyense possibilitava um estudo mais abrangente. Nesse momento, a questão problema já existia, “O que significa transformar um lugar em Patrimônio Histórico da Humanidade?”

Ao mesmo tempo, a conjuntura educacional do nosso país, estava em ebulição com a discussão sobre procedimentos, atitudes, habilidades e sobre o que era trabalhar com projetos. No Colégio Bialik, em 2001, as discussões anuais com o corpo docente foram como avaliar por procedimentos? Em 2002/03, discutimos a diversidade na relação educativa. Convém ressaltar, que os estudos da realidade espanhola, que também passava por transformações, foram inseridos nas nossas discussões. Essas discussões salientaram mais ainda a possibilidade de mudança, e com a contratação de profissionais mais engajados nessa proposta de trabalho, o estudo em Paraty passa pela sua grande transformação.

Em 2002, temos a participação das disciplinas Cultura Judaica, História, Geografia, e também Ciências, Português, Artes, Matemática. Com a prática de dois anos e as discussões feitas durante os encontros de professores foi decidido que faríamos do estudo de Paraty um Projeto.

Segundo F. Hernández e M. Ventura, para compreendermos o porque trabalhar com projetos é de suma importância que nós entendamos, o que é globalização dentro da relação educativa. Esse conceito, no campo educacional abrange a articulação disciplinar, que no currículo oficial, as matérias resultam de uma compartimentação do saber. Assim, definir o que globalização ultrapassa a escola, centra-se na forma de relacionar os diferentes saberes, com o intuito de preservar a integração do pensamento.

É necessário que a escola adapte-se a noção da complexidade do conhecimento, “saber para preparar-se para a vida” e hoje, temos a impossibilidade de “conhecer tudo”, dessa forma, o aprender deve partir das relações feitas com o que já conhece e até onde o aluno pode chegar a conhecer. Combinar a aquisição de conhecimentos, a estruturação da inteligência e desenvolvimento das faculdades críticas, são os pressupostos desse novo tempo e que busquem desenvolver o conhecimento de si próprio, da criatividade,

ensinando a participação ativa e responsável na nossa sociedade, comunicando-se e preparando-se para a aquisição da visão global.

Segundo Popkewitz, a mudança na educação quando associada ao senso comum está sempre ligada a idéia de progresso, idéia essa trás em si a noção de eficiência, economia e efetividade. Percebe-se que a área educacional há preocupação de mudança, tanto no currículo formal como no real, sendo a qualidade imposta por meio de um sistema avaliação, tanto na escola pública como nos estabelecimentos particulares. Dessa maneira, fica claro que essa mudança não está associada a um processo reflexivo e sim uma adequação à nova roupagem educacional mais condizente com a modernidade. Antonio Nóvoa coloca que a inovação só tem sentido se passar por dentro de cada um, se for objeto de um processo de reflexão e da apropriação pessoal.

Nosso primeiro passo foi analisar o que já tinha sido aplicado, que deu resultados positivos, e constatar as suas dificuldades. Partindo das dificuldades reformulá-lo deixando explícitas as condições de que precisam e o que necessitamos conquistar para que a educação adquira uma qualidade maior. Este tipo de trabalho auxiliou e auxilia o corpo docente a modificar o significado das salas de aula, como espaços reflexivos sobre a sociedade. Ao mesmo tempo, que serve de elemento de atualização constante de sua prática, reconstruindo incessantemente a cultura educacional.

Em termos práticos, o trabalho começa antes de sairmos a campo, em média utilizamos oito a dez aulas na preparação dos alunos do que vamos estudar e na exposição de alguns conceitos básicos para a organização do trabalho a ser executado. Esse material foi reunido em uma apostila denominada de textos, essa apostila é utilizada tanto antes, durante e depois da viagem de pesquisa. É um material importante para apoio das atividades práticas. Pois nela encontramos dados fundamentais sobre o que é um Patrimônio Histórico, tombamento, quais as diferenças na titulação de localidades, como e por que dessa diferença em títulos. Há também textos sobre a situação de Paraty tanto historicamente como ambientalmente.

A disciplina de Cultura Judaica inicia o processo de aproximação do conteúdo ao estudo a ser desenvolvido, pois dentre seus objetivos o sentimento de pertinência e o fortalecimento da identidade judaica são ressaltados. É a partir do estudo da vida do

cristão novo Miguel Telles da Costa<sup>1</sup> que viveu na cidade de Paraty no século XVIII, montamos o elo de ligação temporal com parte da atual comunidade judaica paulista. Os alunos, de posse da memória de um antepassado devem responder a seguinte questão: o que significa transformar um lugar em Patrimônio Histórico da Humanidade?

A questão já colocada é o problema a ser resolvido, que engendra o estudo na cidade de Paraty e, para que o estudo se concretize, analisamos a realidade paratyense sobre três eixos: Meio Ambiente, Memória e História, e Cidadania e Qualidade de Vida.

O primeiro eixo (Meio Ambiente) concentra sua reflexão no levantamento atual das comunidades tradicionais em oposição à política ambiental, levando em consideração a seguinte questão: como avaliar a qualidade ambiental em Paraty.

O segundo eixo (Memória e História) promove a discussão e a delimitação dos conceitos conservar, preservar, tombamento e patrimônio histórico, estabelecendo diferenças e semelhanças em relação ao meio ambiente natural e histórico. Além dessa discussão/delimitação, levantamos dados para a análise de como a história de um determinado local é construída e de como a memória perpetua essas construções, tanto individualmente como coletivamente.

O terceiro eixo (Cidadania e Qualidade de Vida) propõe a análise da saúde pública em Paraty, em termos municipais e mundiais. Como o paratyense tem a sua qualidade de vida garantida por meio do atendimento oferecido pelos órgãos responsáveis pela saúde do município. Neste eixo também é analisada a produção cultural, se estes são produzidos com o intuito de preservar as tradições ou apenas como um meio de subsistência frente ao turismo.

Objetivo da questão central é permitir estabelecer relações entre as diferentes disciplinas envolvidas nesse estudo; os alunos devem observar a realidade, coletar dados, levantar hipóteses e construir uma síntese da realidade estudada. Promovendo o desenvolvimento de conceitos, procedimentos e atitudes de forma interdisciplinar, ou seja, tornando o saber menos fragmentado.

Partimos então para a leitura dos requisitos exigidos pela UNESCO (sigla de Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura), e concomitantemente, os professores nas diferentes disciplinas, fornecem subsídios aos alunos dos conceitos fundamentais referente a cada eixo de análise.

---

<sup>1</sup> Miguel Telles da Costa: o capitão-mor judaizante de Paraty. Rachel Mizrahi, autora de “A Inquisição no Brasil: um capitão-mor judaizante”. São Paulo: FFLCH e C.E.J. da USP, 1984

Para se tornar um Patrimônio da Humanidade a cidade de Paraty reúne condições únicas no Estado, tanto do ponto de vista histórico quanto ambiental. Os critérios da Unesco para declarar um local Patrimônio da Humanidade não se restringem a características puramente históricas, mas também aos aspectos culturais e ambientais. E para receber o título da UNESCO terá que resolver alguns problemas como:

- Implantar um sistema de tratamento de esgoto, pois ainda descarrega grande parte dos detritos nos rios;
- Promover ações para que o porto, tão importante no passado, tenha sua utilidade restabelecida, ou seja, ações que visem o seu desassoreamento;
- Os sistemas de água e luz, também não são dos melhores. Há a necessidade de um filtro para a melhoria da qualidade da água, como também, a construção de uma rede elétrica subterrânea;
- Na saúde, enquanto o projeto de construção de um hospital, orçado em R\$ 4 milhões, não é posto em prática, as pessoas são atendidas na Santa Casa, cuja estrutura remonta a 1822. Essa situação deve se transformar;
- O lixo também deve ter um outro destino. Atualmente o Lixão da Boa Vista, localizado às margens da Rodovia Rio-Santos, está num local que faz parte da Área de Proteção Ambiental de Cairuçu, local inadequado.

Desde 1945, Paraty acumula vários títulos, a saber:

- 1945 – Monumento do Rio de Janeiro;
- 1966 – Monumento Nacional; 1972 – Parte do Parque Nacional da Serra da Bocaina;
- 1983 – Parte da Área de Proteção (APA) do Cairuçu, Área de Proteção Ambiental da Baía de Paraty, Estação Ecológica dos Tamoios, Reserva Biológica da Joatinga, Reserva da Biosfera da Mata Atlântica do Rio de Janeiro e Área Estadual de Lazer do Paraty-Mirim;
- 1993 – A UNESCO reconheceu dentro do município de Paraty a Reserva Mundial da Biosfera

Para ser elevada à condição de Patrimônio Cultural e Natural da Humanidade, Paraty precisa não só mostrar o que tem de bonito e histórico. Terá também de resolver problemas como o assoreamento de rios, a fiação elétrica exposta no centro antigo, além de deficiências conhecidas da maioria das cidades do País: falta de saneamento, carências na saúde, ausência de plano diretor.

Na cidade de Paraty, os alunos já com uma base de informações recebem uma apostila de campo que devem completá-la com os dados observados. Os professores nesta parte do trabalho devem destacar o que é uma pista, um vestígio, e de como reconhecer a sua pertinência com o que está sendo observado/coletado.

Nesse sentido, esse tipo de trabalho permite realizar a passagem do conhecimento e descrição da informação a sua explicação relacional. O aprender implica uma atitude de trabalho, não um contato passivo com a informação. Essa atitude é favorecida pelo conhecimento do maior número possível de procedimentos e saber organizar o seu tempo. A atitude educacional básica é a de reconhecer e respeitar as formas de expressão e os valores dos outros e a defender os próprios.

De volta a escola, os alunos vão relacionar, o que pesquisaram na cidade de Paraty com os conteúdos abordados, tendo assim a possibilidade de relacionar o que viveram e transforma-lo em conhecimento. Assim, nas diferentes disciplinas a relação com o conhecimento é modificada, a relação professor-aluno torna-se mais próxima e significativa e o currículo escolar antes organizado de forma estanque adquire uma maleabilidade permitindo aos alunos e professores, problematizar o conhecimento obtido de diversas fontes de informações.

A partir da questão “O que significa transformar um lugar em Patrimônio Histórico da Humanidade?” Procura-se possibilitar a confluência de conhecimentos, estabelecendo relações compreensivas, permitindo a realização de ações mentais para que possa ser elaborada uma consciência humana e histórica.

Atualmente, o grupo de professores responsável pelas disciplinas envolvidas no estudo da cidade de Paraty, retomaram as discussões para re-planejar as ações pedagógicas. A preocupação dessas reuniões é avaliar o que se produziu e como foi essa trajetória, como também, adequar a prática de alguns professores “novatos” no estudo a ser desenvolvido. Algumas questões foram colocadas no sentido de aprofundamento dos eixos de análise para que a cultura popular fosse também contemplada.

Porém, é necessário que se faça algumas considerações finais para que esse trabalho seja realmente de reflexão sobre a prática pedagógica e seus reflexos na configuração curricular.

Em primeiro lugar, qual as relações possíveis de se estabelecer entre o estudo do meio característico da Escola Renovada e o trabalho por meio de projetos, perceber os limites dessa prática quando da sua interrupção no final dos anos sessenta, assim sendo podemos notar que a prática pedagógica transformadora em determinados momentos

pode se tornar imprópria. Essa delimitação do próprio e impróprio é dada pelos órgãos responsáveis pela organização educacional, ou seja, pelo Estado por meio das reformas curriculares. Dessa forma, as reformas educacionais/curriculares teriam o intuito de regulação social.

Em segundo lugar, refletir o momento histórico em que tais transformações são permitidas, em que os esforços estão voltados para mudança, momento esse de mundialização da cultura, que considera a cultura, e inevitavelmente, a educação como bens a serem adquiridos no mercado. Nesse contexto, o currículo proposto é uma invenção mercadológica, e segundo Tomaz Tadeu de Silva *a noção do currículo é uma construção social... e quais os conhecimentos são considerados válidos?*(1999: 148).

Portanto, essa comunicação além de relatar um trabalho que vem sendo desenvolvido, pretende problematizar a prática pedagógica que busca a transformação, pois sendo uma prática política se relaciona diretamente com a elaboração social de que como os conhecimentos sejam abordados ou não, deixando claro que o tecido social é que detém o poder de decidir o que é válido. Porém, a sociedade moderna está impregnada da idéia do novo e da mudança, mas será que à vontade de mudar é real ou simplesmente é uma vontade para que tudo fique na mesma? Será que existe possibilidade de uma prática pedagógica capaz de formação de jovem livre e autônomo na sociedade globalizada?

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- BITTENCOURT, C.M.F. Propostas Curriculares de História: Continuidade e Transformações. In: SA BARRETO, E.S.de.(org.) Os currículos de ensino fundamental para escolas brasileiras. Campinas/SP: Autores Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1998. – Coleção formação de professores.
- CORDEIRO, J.F.P. Projetando a mudança: o novo e o tradicional na educação brasileira (anos 70 e 80): um estudo sobre o discurso pedagógico a partir da imprensa especializada. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo: 1999. Dissertação de doutorado.
- FOUREZ,G. MATHY, P. ENGLEBERT\_LACOMTE,V. *Um modelo para un trabalho interdisciplinario*. In: Alfabetizacion científica y tecnológica – acerca de finalidades de la enseñanza de las ciencias, Gerard Fourez, Coleção Nuevos Caminhos, Ediciones Colihue.

- GARBIN, L. Paraty tem duas visões. Esse é o problema. Artigo publicado no jornal “O Estado de São Paulo” de 29 de julho de 2001.
- HERNÁNDEZ F. E MONTSERRAT V. A organização do currículo por projetos. O conhecimento é um caleidoscópio. 5ª edição, Artmed: Porto Alegre, 1998.
- MARANHÃO, H.P. A diversidade e seus sentidos nos parâmetros curriculares nacionais (5ª a 8ª séries do ensino fundamental): questões prévias. In: TEIAS: Revista da Faculdade de Educação/UERJ – n.1, (jun. 2000) – Rio de Janeiro: UERJ, Faculdade de Educação, 2000 – v.
- NADAI, E. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectivas. In: Revista Brasileira de História “Memória, História, Historiografia” /ANPUH. Marco Zero: São Paulo, setembro92/agosto 93.
- NOVOA, A. Relação escola – sociedade: novas respostas para um velho problema. In: SERBINO, R.V.et al (org.) Formação de professores. São Paulo: Editora UNESP, 1998, p 19-39.
- POPKEWITZ, T. S. Reforma educacional: uma política sociológica. Poder e conhecimento em educação. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre/RS: Artes Médicas, 1997.
- SAVIANI, D. A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas – 6ª edição – Campinas, SP: Autores Associados, 2000. Coleção educação contemporânea.
- SILVA, T.T. da. Documentos de identidade: uma introdução ao currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- TAMBERLINI, A.R.M.de B. Os ginásios vocacionais: a dimensão política de um projeto pedagógico. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo: 1998. Dissertação de mestrado. Área temática: “Estado, Sociedade e Educação”. – 180 p.

## **ESTUDOS MEDIEVAIS: UMA PROPOSTA PARA A SALA DE AULA UNIVERSITÁRIA**

Áurea da Paz Pinheiro  
UFPI  
cliocolibri@bol.com.br

Este texto visa discutir e sociabilizar uma experiência de trabalho realizada no ensino superior, na Universidade Federal do Piauí no primeiro semestre de 2003, na disciplina História Medieval. Construimos a proposta por acreditamos que devemos olhar a sala de aula universitária para além do “buraco da fechadura” e compreendermos que fazer da universidade uma proposta metodológica é coadunar ensino, pesquisa e extensão. Assim, enquanto sujeitos envolvidos no processo de ensino/aprendizagem, planejamos, produzimos e editamos um CD-ROM contendo o material didático trabalhado em sala de aula, além de realizarmos um Simpósio, que teve como atividades: palestras, mesa-redonda, filmes e comunicações realizadas pelos alunos da disciplina, que tiveram um espaço rico para sociabilizar os resultados preliminares de suas pesquisas não só com os colegas da disciplina, mas com outros interlocutores. A temática geral do Simpósio de Estudos Medievais girou em torno da cultura e da religião, quando discutimos a produção historiográfica medieval mais recente através das várias formas de linguagens: textual, fílmica, iconográfica etc, bem como as imagens e representações da Idade Média no ensino de História em seus diversos níveis, além de analisarmos as permanências e as rupturas do universo cultural medieval na sociedade contemporânea. Assim, as atividades do Simpósio visaram entender que o tecido da História é formado por fios dos mais variados tamanhos e cores, o que contribuiu para que os jovens pesquisadores construíssem uma gama infinita de possibilidades de abordagens para a escrita da história.

Como são muitos os temas e problemas levantados pela produção historiográfica mais recente, compreendemos que seria impossível darmos conta de muitas dessas questões, daí a sugestão de cada um dos alunos escolherem um tema para a produção de um artigo acadêmico, que sob a orientação da professora foi sendo construído ao longo da disciplina. Durante o curso fomos discutindo os trabalhos de alguns medievalistas, que trazem em seus trabalhos novas imagens e novos relatos para o período. O mais interessante é que sentimos o envolvimento dos alunos no trabalho por se sentirem parte efetiva e afetiva do processo de ensino/aprendizagem.



Entendemos que esse tipo de proposta possibilita a valorização e a descoberta de talentos entre os nossos alunos, cada um deles tem uma habilidade, seja para a escrita, exposição oral, coordenação de evento, informática etc. Se orientarmos os discentes no que tange ao: O que fazer? Como fazer e Para que fazer? Acreditamos que teremos um resultado rico e prazeroso em nosso cotidiano enquanto professores. Conseguiremos produzir conhecimento novo e de qualidade.

A disciplina História Medieval tem sua importância no contexto da essencialidade das atividades universitárias dos cursos de graduação em História, principalmente porque trata das questões que envolvem o método eleito e utilizado pelas pesquisas historiográficas mais recentes, em termos práticos e teóricos. Nessa perspectiva, entendemos que apenas o conhecimento do assunto a ser ensinado não é suficiente e não confere, automaticamente, a competência para a sua transmissão.

Logo, no intuito de viabilizar uma prática docente competente e politicamente responsável, principalmente na perspectiva de que o professor é, sobretudo, um pesquisador/orientador/coordenador, torna-se indispensável buscar a reflexão crítica sobre a realidade onde se desenvolve ou se pretende desenvolver práticas educativas, fundadas em um referencial teórico consistente que possa fundamentar e explicar essa mesma prática, buscando, através da organização do trabalho docente, a articulação consistente das dimensões técnico-metodológicas, humana e político-social inerentes a qualquer ação educativa, partindo do tipo de homem que se deseja formar.

A partir dessas inferências, partimos do pressuposto de que,

A prática concreta do professor do ensino superior assenta-se sobre três pontos essenciais: o conteúdo da área na qual o professor é especialista; sua visão de educação, de homem e de mundo; a habilidade e os conhecimentos que lhe permitem uma efetiva ação pedagógica em sala de aula. Há uma interação e uma influência recíprocas entre esses três pólos, de tal modo que separa-los, para fins de análise, até certo ponto os artificializa. Porém, por outro lado, esclarece algumas idéias.<sup>1</sup>

Entendemos que o professor deve assentar a sua prática pedagógica no ensino, na pesquisa e na extensão, tripé fundamental em um ensino que pretendemos de qualidade em nível do ensino superior. O professor universitário deve superar suas dificuldades e aprender coisas novas, acompanhando o ritmo rápido das modificações

---

<sup>1</sup> ABREU, Maria Celia de; MASETO, Marcos Tarciso. *O professor universitário em aula*. 8. ed. São Paulo: MG Ed. Associados, 1990, p. 1.

pelas quais passa a sociedade, o conhecimento, os valores, os métodos, as técnicas, a educação em seu sentido lato.

Com o desejo de ampliar o diálogo com os colegas professores do ensino superior, é que sociabilizamos esta experiência e esperamos manter um diálogo profícuo com esses atores sociais no sentido de considerá-los nossos interlocutores e sujeitos ativos do processo de ensino/aprendizagem.

Comungamos com a idéia de que o fazer pedagógico deva ser permeado pelo saber específico, teórico, em que o professor domine o conhecimento do seu campo de atuação, mas, também, pela técnica, entendida como arte, habilidade em que o mestre seja capaz de transmitir e orientar seus alunos na prática do fazer, do construir a partir de suas habilidades e interesses. Para Ilma Passos, algumas questões devem ser colocadas na prática docente por seus agentes, no que diz respeito à técnica.

[...] que relações a técnica de ensino guarda com a experiência de ensinar? Que relações ela estabelece com o conteúdo? É a técnica de ensino algo mecânico, no sentido de que ela determina ou condiciona uma série de fases a serem seguidas no processo de ensinar? Constituem as técnicas de ensino um conjunto de orientações normativas, por meio das quais se consegue algo?[...]<sup>2</sup>.

A pesquisadora entende as técnicas de ensino como condições de acesso ao conhecimento, como “artifícios” que se colocam entre o professor e o aluno, que, mesmo sendo submissas à autoridade e à intencionalidade do mestre, devem ser trabalhadas não de forma mecânica, mas imersas nas teias das relações humanas e afetivas, que norteiam o processo de ensino/aprendizagem, os intercâmbios entre educador e educando na prática pedagógica. A técnica como lugar que viabilize a execução do ensino.

Desde que foi superada a visão pessimista de que o homem se corrompe tanto mais quanto avança em tecnologia, uma das tônicas do pensamento moderno e contemporâneo é veicular uma visão otimista sobre as técnicas de ensino. Desde Bacon que afirmava que a natureza está a serviço do homem, ou desde Comênio que defendera que ‘outra coisa não exige a arte de ensinar do que uma engenhosa distribuição do tempo, dos objetivos e do método’, as técnicas de ensino, mais do que nunca, se incorporaram à teorização educacional.<sup>3</sup>

---

<sup>2</sup> VEIGA, 1991, p. 8.

<sup>3</sup> VEIGA, 1991, p. 8. O trabalho de Comênio que a autora se refere é *Didática Magna*. Rio de Janeiro: Editora Rio, 1978.

Percebendo as técnicas de ensino como instrumentos postos a serviço do homem é que buscamos na sua aplicabilidade mais eficácia, rendimento e ampliação de nosso horizonte pedagógico, que nos ajude a pensar o ensino, o educando e o educador como sujeitos historicamente situados.

Em função dessa perspectiva é que propusemos os objetivos, conteúdo, metodologia, recursos, sistemática de avaliação e bibliografia que se constituíram em referências para o desenvolvimento da disciplina História Medieval.

Selecionamos um conjunto de temas e textos que acreditamos fossem capazes de fornecer algumas pistas, sugestões, idéias para que alunos e professor, juntos, elaborassem algumas reflexões para a renovação da ação docente, para que ela pudesse ser pensada de forma crítica, consciente e criativa, que levasse em consideração a realidade social e política de cada sujeito envolto no processo de ensino/aprendizagem. Defendemos que não há uma fórmula pronta para aprender e ensinar, mas acreditamos ser possível pensar o ensino/aprendizagem e a sala de aula universitária para além do “buraco da fechadura”, no sentido de questionarmos o modelo tecnicista e propormos alternativas que tornem as nossas aulas mais interessantes e dinâmicas, num momento de prazer, onde alunos e professor possam dialogar e construir novos saberes e novas práticas. É interessante que imprimamos tecnicidade ao trabalho pedagógico, mas sempre considerando o horizonte humano que o permeia. Concordamos com Platão que já defendia uma interação entre teoria e prática na construção dos saberes e habilidades humanas. Para ele,

[...] quem desejar adquirir capacidade seja no que for, deve começar desde criança, tanto nos brinquedos como em ocupações sérias e em tudo o que se relacionar com esse objetivo. Assim, o menino que aspirar a ser de futuro um bom lavrador, ou um construtor capaz, deverá ocupar-se com brinquedos relacionados com a construção de castelos de crianças, e, no caso do lavrador, com trabalhos na terra, devendo os respectivos educadores fornecer a cada um deles pequenos instrumentos de trabalho, feitos sob o modelo dos verdadeiros, e providenciar para que eles aprendam com antecedência tudo o que precisarão saber. Desse modo, brincando, aprenderá o futuro construtor a medir e a usar a trena; o guerreiro, a cavalgar e a fazer qualquer outro exercício, devendo o educador esforçar-se por dirigir os prazeres e os gostos das crianças na direção que lhes permita alcançar a meta a que se destinarem.<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> PLATÃO. Diálogos apud VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). *Técnicas de ensino: por que não?* Campinas, SP: Papirus, 1991, p. 7. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

Assim, a proposta da disciplina foi discutir a aula no ensino superior no contexto que a mais recente literatura da área considera como de mudança paradigmática. Daí porque saberes, sujeitos e práticas estiveram centrados em algumas questões que consideramos essenciais. Quais sejam:

- a) O papel da aula universitária, as técnicas de ensino.
- b) A formação do professor universitário
- c) A interação Professor/Aluno no processo de ensino/aprendizagem.
- d) O Planejamento Pedagógico.
- e) Avaliação no Processo Pedagógico.

A partir desses pontos objetivamos:

- a) Discutir os fundamentos teórico-metodológicos viabilizadores da prática competente e politicamente responsável.
- b) Analisar as contribuições da Didática para o processo do trabalho docente no Ensino Superior
- c) Refletir criticamente sobre o desempenho docente e discente, buscando desenvolver formas de aperfeiçoamento do trabalho pedagógico do professor universitário.
- d) Planejar e avaliar a prática pedagógica

Dessa forma, o que pretendíamos era proporcionar condições que permitissem uma visão multidimensional dos conteúdos didático-pedagógicos que regem a disciplina, não como um processo definitivo, mas como algo dinâmico, mutável, norteado pela complexidade das dimensões cotidiana e político-social, bem como compreender a pesquisa como elemento articulador do ensino no processo de busca do conhecimento.

A metodologia utilizada foi reflexivo-participativa, propondo leituras diversas, discussões das temáticas propostas e constante atuação dos participantes.

Foram utilizados procedimentos de ensino variados, incluindo aulas expositivas, debates, prática docente, leituras, trabalhos individuais e em grupo, com o propósito de vivenciar a prática de diferentes atividades de ensino.

A metodologia adotada visou, também, ao desenvolvimento da capacidade crítico-reflexiva e da habilidade de sistematizar idéias e comunicá-las.

Como recursos didáticos recorreremos ao quadro de acrílico, retroprojeter, DVD, VHS, Videocassete, Internet e a textos selecionados que abordam os mais variados objetos, problemas e metodologias no campo da história e da história medieval em particular.

A avaliação da aprendizagem recorreu ao desempenho dos participantes do curso através dos trabalhos individuais e em grupo, que foram apresentados durante o Simpósio de Estudos Medievais, considerando-se os seguintes critérios: frequência às aulas, participação nas discussões, qualidade dos trabalhos apresentados, nível de aprendizagem dos conteúdos estudados e auto-avaliação.

Como roteiro de verificação de aprendizagem sugerimos a elaboração e execução de um artigo, que foi construído individualmente e cujo resultado parcial foi sendo sociabilizado com os demais alunos, para a elaboração definitiva do texto que foi comunicado e está disponibilizado em CD-ROM.

São muitas as teorias e as pesquisas que se debruçam sobre a aprendizagem humana. Não temos a intenção, nos limites deste estudo, de refletirmos de forma pormenorizada sobre um problema que exigiria tempo e estudos rebuscados.

Destacaremos tão somente o que julgamos ser um problema central em sala de aula: “a opção que o professor faz pelo ensino que ministra ao aluno ou pela aprendizagem que o aluno adquire, qual a diferença entre as duas perspectivas e suas conseqüências”.<sup>5</sup>

Refletindo sobre o significado de ensinar e aprender, alguns autores consideram as expectativas que são geradas pelos alunos em torno do professor universitário, sendo considerado como grandes mestres e especialistas do saber.

Quando nos dirigimos a professores de ensino superior, que têm à sua frente, em sala de aula, alunos com expectativas de conhecer os grandes mestres e especialistas nos assuntos e de ouvir suas brilhantes preleções, bem como saber de suas melhores experiências no campo profissional, parece lógico que déssemos importância ao ensino. Aprendizagem soa como algo fora de tempo ou fora de moda.<sup>6</sup>

---

<sup>5</sup> ABREU, Maria Célia; MASETTO, Marcos Tarciso. *O professor universitário em aula*. 10 ed. São Paulo: MG Associados, 1990, p.5.

<sup>6</sup> Ibidem.

Decodificando a palavra ensinar, encontramos: instruir, fazer saber, comunicar conhecimentos ou habilidades, mostrar, guiar, orientar, dirigir – o professor aparece como o agente principal, fundador e responsável, as atividades estão nele centradas, em suas qualidades e habilidades. Já com a palavra aprender encontramos buscar informações, rever a própria experiência, adquirir habilidades, adaptar-se às mudanças, descobrir significados, ações que apontam para o aluno/aprendiz como agente principal e responsável pela sua aprendizagem. Centradas no aluno, as atividades que norteiam a aprendizagem são canalizadas para suas capacidades, possibilidades, oportunidades, condições para que aprenda.

Entendemos que toda e qualquer instituição de ensino, qualquer que seja seu nível, justamente porque existe em função do aluno (pessoa, membro de sua sociedade, profissional) e da sociedade na qual se insere, deverá privilegiar a aprendizagem de seus alunos sobre o ensino de seus professores. Entendemos muito bem que aprendizagem e ensino possam estar indissociáveis, mas pensamos também que, dependendo da ênfase num ou noutro pólo, as orientações das escolas poderão se diversificar extremamente.<sup>7</sup>

Segundo Mager<sup>8</sup> no que tange aos objetivos da aprendizagem há três categorias de aprendizagem com as quais o educador se preocupa.

1. O aluno pode aprender de modo cognitivo ou dentro de uma série de conhecimentos.
2. O aluno modifica suas atitudes, valores, sentimentos diante de fatos e idéias.
3. As habilidades do aluno, que aprende a fazer, a lidar com alguma coisa.

Nessa perspectiva deve ficar claro que nós,

[...] professores, lidamos com o que o aluno aprende, não só cognitivamente, mas também em termos de atitudes e habilidades. Se temos em mente que o aluno aprende todas essas coisas, que elas estão intimamente interligadas entre si e que, portanto, têm importância no

---

<sup>7</sup>ABREU, Maria Célia; MASETTO, Marcos Tarciso, 1990, p. 6.

<sup>8</sup> Apud ABREU, Maria Célia; MASETTO, Marcos Tarciso, 1990

resultado global da ação educativa, melhor podemos tomar nossas decisões sobre o que fazer em sala de aula e para que fazê-lo. Isto é, ao nos questionarmos sobre a organização da aprendizagem de nossos alunos, além de nos perguntarmos sobre ‘o que deverão aprender’, preocupamo-nos também com: ‘aprender para quê?’<sup>9</sup>

Tentando responder à questão aprender para quê? Apresentamos quatro tendências de aprendizagem:

1. Desenvolvimento mental (o aspecto cognitivo): o aluno aprende a captar e processar informações, organizar dados, perceber e resolver problemas, criar conceitos e soluções. O objetivo central é a busca de informações que o possibilite a competir no mercado de trabalho.
2. Desenvolvimento da pessoa singular e como um todo (cognitivo, afetivo, social). A meta é que o aluno desenvolva as sua capacidade de sociabilização, comunicabilidade, cultura, valores, competência profissional, organização interna, relacionamento com o ambiente e com a sociedade.
3. Desenvolvimento das relações sociais: o aluno é estimulado a perceber o mundo que o cerca e manter relação com os demais atores sociais. Interação entre mundo individual e social.
4. Desenvolvimento da capacidade de decidir, o desenvolvimento de habilidade para assumir responsabilidade social e política. O aluno deve se posicionar diante dos problemas de seu tempo.

Além de destacarmos alguns princípios comuns que norteiam as tendências de aprendizagem:

1. Toda aprendizagem necessita ser significativa para o aprendiz, precisa envolvê-lo como pessoa – idéias, sentimentos, cultura, sociedade.
  - a) Que se relacione com o seu universo de conhecimentos, experiências, vivências.

---

<sup>9</sup>ABREU, Maria Célia; MASETTO, Marcos Tarciso, 1990, p. 7.

- b) Permita-lhe formular problemas e questões que de algum modo o interessem, o envolvam ou que lhe digam respeito,
- c) Permita-lhe entrar em confronto experiencial com problemas práticos de natureza social, ética, profissional, que lhe sejam relevantes,
- d) Permita-lhe participar com responsabilidade do processo de aprendizagem,
- e) Permita-lhe e o ajude a transferir o que aprendeu na escola para outras circunstâncias e situações de vida,
- f) Suscite modificações no comportamento e até mesmo na personalidade do educando.

- 2. Toda aprendizagem é pessoal
- 3. Toda aprendizagem precisa visar objetivos realísticos
- 4. Toda aprendizagem precisa ser acompanhada de feedback imediato
- 5. Toda aprendizagem precisa ser embasada em um bom relacionamento interpessoal entre os elementos que participam do processo.

Assim o papel do professor é agir como

[...] facilitador da aprendizagem de seus alunos. Seu papel não é ensinar, mas ajudar o aluno a aprender; não é transmitir informações, mas criar condições para que o aluno adquira informações; não é fazer brilhantes preleções para divulgar a cultura, mas organizar estratégias para que o aluno conheça a cultura existente e cria cultura.

E para facilitar a aprendizagem de seus alunos, suas perguntas costumeiras, tais como: ‘que devo ensinar?’, ‘como poderei demonstrar que ensinei?’, ‘como poderei ensinar toda a matéria que devo?’, serão substituídas por: ‘que objetivos pretendo que meus alunos alcancem?’, ‘quais são as expectativas dos meus alunos ao virem fazer meu curso?’, ‘como envolve-los?’, ‘que pretendem aprender?’, ‘que poderei fazer para facilitar seu desenvolvimento e sua aprendizagem?’.<sup>10</sup>

---

<sup>10</sup> ABREU, Maria Célia; MASETTO, Marcos Tarciso, 1990, p. 11.



O professor enquanto especialista, interlocutor privilegiado de seus alunos, facilitador da aprendizagem, deve criar possibilidades para que seus alunos se interessem pela pesquisa, sejam elaboradores de questões, problemas, sejam capazes de analisar e sistematizar o entendimento do mundo que os cercam, propondo-lhes situações novas que possam resolver os conflitos impostos pelo meio no qual estão inseridos. O processo de ensino/aprendizagem não pode ser considerado uma via de mão única, o professor é aquele que de repente aprende com seus alunos.

Claro, para que esse trabalho fosse viabilizado, necessitamos organizar as atividades, elaborar um plano para a disciplina. No decorrer do semestre letivo, nos perguntamos se o plano deveria ou não ser modificado, com que conseqüência, dentro de que limites etc.<sup>11</sup>

Como observação final, gostaríamos de repetir algo já colocado inicialmente e que se justifica por sua importância. Esta foi uma experiência preliminar, que contém falhas e o que apresentamos é uma sugestão para futuras propostas de trabalho. Pois sabemos que, especialmente depois de o professor adquirir alguma prática, consegue alcançar novos vãos e redimensionar novos horizontes de práticas e saberes. Lógico, é a partir da vivência cotidiana que fazemos ajustes, porém de forma cuidadosa, à luz do planejamento pré-realizado. Daí porque consideramos relevante que o professor se dedique à atividade de planejamento, inicialmente penosa, mas que vai lhe dar informações sobre a eficácia de seu trabalho e lhe permitir que a atividade seja aperfeiçoada e renovada, além de possibilitar ao professor a comunicabilidade com seus alunos e com seus pares.

Reconhecemos que a elaboração de um plano de trabalho de forma eficiente baseia-se em conhecimentos, esforços, inspirações, dedicação e criatividade. Elaborar esse tipo de atividade pela primeira vez envolve gasto de muita energia e de muito tempo, o professor é forçado a encarar, de frente, decisões e julgamentos de valor que até então tinha evitado. Aos poucos, essa atividade vai sendo incorporada naturalmente ao cotidiano do professor. O produto do trabalho, feito de forma organizada, garante a eficiência do ensino, que é percebido aos poucos no decorrer da prática do professor.

Ao final do labor, compreendemos que “professor não é aquele que ensina, mas aquele que de repente aprende”.

---

<sup>11</sup>ABREU, Maria Célia; MASETTO, Marcos Tarciso, 1990, p. 15.

## O BAIRRO, A ESCOLA; MINHA VIDA, MINHA HISTÓRIA?

Wagner Pinheiro

PMSP

wpi@ig.com.br

Este é o relato de uma experiência prática no ensino de história que levou em conta as diversas propostas curriculares oficiais elaboradas nos últimos anos: Organizadores de Área da administração Luiza Erundina na PMSP (1991), Proposta Curricular do Estado de SP (1992) e Parâmetros Curriculares Nacionais (1998).

Como é possível notar, não carecemos de propostas para o ensino da nossa disciplina; o que nos falta são experiências que reflitam sobre a viabilidade dessas propostas no cotidiano da sala de aula. Este relatório, portanto, tem como objetivo socializar uma prática, avaliar sua coerência e identificar pistas para recriá-la(PCNs p.41).

Dialogamos com os PCNs pois eles, apesar de registrarem os debates realizados nos centros de ensino das capitais do país, trazem as propostas mais recentemente elaboradas, procuram uma abrangência nacional e incorporam as contribuições das várias propostas regionais anteriores, dando ênfase ao ensino de procedimentos e atitudes, alertando para o fato, entretanto, de que a apropriação de noções, métodos e temas próprios do conhecimento histórico, pelo saber histórico escolar

...não significa que se pretende fazer do aluno um “pequeno historiador” e nem que ele deve ser capaz de escrever monografias. A intenção é que ele desenvolva a capacidade de observar, de extrair informações e de interpretar algumas características da realidade do seu entorno, de estabelecer algumas relações e confrontações entre informações atuais e históricas, de datar e localizar as suas ações e as de outras pessoas no tempo e no espaço e, em certa medida, poder relativizar questões específicas de sua época (PCNs p.40).

Priorizamos, portanto, a problematização histórica, a leitura de textos informativos, de documentos históricos e o registro de sínteses no caderno, sem a pretensão de “formar historiadores”. Todo o trabalho foi feito pelos alunos, com os recursos disponíveis na própria escola e dentro de suas possibilidades. As intervenções docentes tiveram como princípio o respeito aos educandos, procurando orientá-los a partir do que eles eram capazes de realizar, sem uma idealização de excelência por

parte do professor. Ensinamos História ao cidadão comum, mostrando-lhe que, embora seja possível sobreviver sem esses conhecimentos, torna-se difícil compreender e assumir suas ações sociais como sujeito, desconhecendo a dimensão histórica de seu cotidiano.

Assim sendo, quanto aos conteúdos e os critérios para sua seleção e organização, consideramos importantes as recomendações dos PCNs de que devemos propiciar aos alunos

... o dimensionamento de si mesmos e de outros indivíduos e grupos em temporalidades históricas. Assim, estes conteúdos procuram sensibilizar e fundamentar a compreensão de que os problemas atuais e cotidianos não podem ser explicados unicamente a partir de acontecimentos restritos ao presente. Requerem questionamentos ao passado, análises e identificação de relações entre vivências sociais no tempo(PCNs p.45)

Optamos, assim, por uma abordagem dos conteúdos que possibilitasse aos educandos a realização de algumas atividades análogas às do pesquisador, sem nos limitarmos, entretanto, ao estudo de acontecimentos e conceituações históricas, pois julgamos que é preciso ensinar “procedimentos e incentivar atitudes nos estudantes que sejam coerentes com os objetivos da História”(PCNs p.45).

Conseqüentemente, selecionamos conteúdos que, num primeiro momento, pudessem remeter os alunos a uma realidade próxima e, ao mesmo tempo, introduzi-los à prática de selecionar, datar, organizar dados cronologicamente e interpretá-los.

A elaboração da linha do tempo da vida do aluno, além de transformar a sua história em objeto de estudo e reflexão, permitiu a elaboração de alguns conceitos e a apropriação de procedimentos importantes para o estudo da disciplina, do bairro e da própria escola. A ampliação de conhecimentos para temas mais distantes no tempo e espaço, como o contexto da Segunda Guerra Mundial e dos anos 60 no Brasil, surgiu pois a partir de uma necessidade do grupo e não de uma imposição arbitrária do professor.

Quanto aos procedimentos priorizados nessa prática, os PCNs indicam que é importante que os educandos

... aprendam a coletar informações em bibliografias e fontes documentais diversas; selecionar eventos e sujeitos históricos e estabelecer relações entre eles no tempo; observar e perceber transformações, permanências, semelhanças e diferenças; identificar ritmos e durações temporais;

reconhecer autorias nas obras e distinguir diferentes versões históricas; diferenciar conceitos históricos e suas relações com contextos; e elaborar trabalhos individuais e coletivos (textos, murais, desenhos, quadros cronológicos e maquetes) que organizem estudos, pesquisas e reflexões (PCNs p.45).

Portanto, demos ênfase à problematização de acontecimentos históricos que remetesse à busca de informações para sua solução. A leitura de textos não didáticos levou os alunos a trabalhar com fontes encontradas no dia-a-dia e a trocar idéias e opiniões, em grupo, sobre a autoria das mesmas e sobre suas intenções e contextos.

Procuramos, outrossim, romper com a costumeira passividade, estimulada e aprendida pelos alunos na própria escola, pois consideramos importante que os educandos adquiram, progressivamente,

... atitudes de iniciativa para realizar estudos, pesquisas e trabalhos; desenvolvam o interesse pelo estudo da História ... acreditem no debate e na discussão como forma de crescimento intelectual, amadurecimento psicológico e prática de estudo; demonstrem interesse na pesquisa em diferentes fontes — impressas, orais, iconográficas, eletrônicas etc.; tenham uma postura colaborativa no seu grupo-classe e na relação com o professor; demonstrem a compreensão que constroem para as relações sociais e para os valores e interesses dos grupos nelas envolvidos; expressem e testem explicações para os acontecimentos históricos; construam hipóteses para as relações entre os acontecimentos e os sujeitos históricos; e troquem e criem idéias e informações coletivamente. (PCNs pp.45-46).

O trabalho na EJA, entretanto, exigiu muito empenho e uma negociação constante com aqueles alunos que, tendo deixado a escola há vários anos e vivenciado um ensino no qual desempenhavam um papel passivo, demoraram para se convencer da pertinência de uma proposta pedagógica de ruptura com padrões pedagógicos conservadores. No nosso caso, a elaboração conjunta de um contrato didático e a discussão sobre as competências necessárias aos profissionais do novo milênio, não foram os únicos elementos responsáveis pela adesão dos educandos à nossa proposta. As insistentes retomadas das discussões e a busca de relações entre o que ocorria na sala e as informações veiculadas pela imprensa escrita, TV e cinema, por exemplo, é que, na verdade, acabaram por convencê-los da importância social do que fazíamos.

Outros alunos, cujos filhos frequentavam escolas diferentes e que confrontaram nosso trabalho com outras propostas de ensino, revelaram desconfiança em relação ao

que fazíamos, pois muitos haviam retornado à escola justamente para poder dialogar com os filhos estudantes. Nesse caso, só o decorrer do trabalho pôde mostrar que, de certa forma, não estávamos desprezando os conhecimentos historicamente construídos pela humanidade, mas que, além de abordá-los de maneira diferente, incorporávamos-lhes uma importante contribuição, ao assumirmos, tanto o professor quanto os alunos, o papel de sujeitos desses conhecimentos(PCNs p. 47).

Quanto às orientações e métodos didáticos, destacamos, entre as práticas quotidianas mais comuns, algumas recomendações dos PCNs que pudemos vivenciar e que deram dinamismo ao trabalho, tais como: questionar os alunos sobre o que sabiam, quais suas idéias, opiniões, dúvidas e/ou hipóteses sobre o tema em debate, desenvolver atividades com diferentes fontes de informação (livros, jornais, revistas, filmes, fotografias, objetos etc.) e confrontar dados e abordagens; ensinar procedimentos de pesquisa, consulta em fontes bibliográficas, organização das informações coletadas, como obter informações de documentos e organizar resumos; debater questões do cotidiano e suas relações com contextos mais amplos; identificar diferentes propostas e posições defendidas por grupos e instituições para solução de problemas sociais e econômicos, solicitar resumos orais, em forma de textos e linhas do tempo; propor a criação de brochuras e estimular a criatividade expressiva.( PCNs pp.77 e 78).

Cabe lembrar que, em nossas escolas, a ausência de propostas específicas para a EJA, leva muitos profissionais a encará-la como reposição do que os alunos deixaram de aprender na época apropriada, fazendo apenas uma adaptação aligeirada do trabalho feito no ensino regular. Nossa discordância em relação a essa prática nos levou a propor alternativas, tendo como referência o conceito de letramento citado por Leiva de Figueiredo Viana Leal, entendido como

... o estado ou condição de quem não só domina o código, ou seja, saiba ler e escrever, mas que use, efetivamente, a leitura e a escrita como uma prática...Ou seja, ler e escrever como forma de desenvolver as potencialidades e de usar essas competências para escutar o mundo, nas mais diferentes manifestações, tais como a música, a arte, a natureza, as pessoas. Ouvir as narrativas como processo de busca, de conhecimento e de interpretação da vida; escrever para se fazer entender, para registrar e sistematizar o estar no mundo, para narrar a própria vida, ressignificando-a a cada momento, para partilhar idéias, lutar pelos seus direitos e cumprir com os seus deveres.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Leiva de Figueiredo Viana Leal, Caderno Temático de Formação 1, SME-SP/ATP/DOT, 2003, p.10.

Finalmente, nossas opções levaram em conta as especificidades da Educação de Jovens e Adultos expressas nas Diretrizes Nacionais, das quais ressaltamos:

Que essa população chega à escola com um saber próprio construído ao longo da vida; Que o seu contexto cultural deve ser a ponte entre o seu saber e o que a escola pode proporcionar; Que a EJA não deve ser uma reposição de escolaridade perdida; Que uma educação de qualidade deve considerar o jovem e adulto como construtor de conhecimentos, sem reproduzir o ensino regular de maneira inadequada e facilitadora.<sup>2</sup>

A partir dos pressupostos acima, relatamos a experiência que se segue, cuja seqüência didática foi composta da apresentação professor/alunos; do contrato didático a partir das expectativas e objetivos dos alunos; da leitura do texto *Profissionais do Século XXI*<sup>3</sup> problematizando as habilidades e competências exigidas pelo mercado de trabalho; da elaboração de uma carta aos professores, explicitando o que seria uma boa qualidade de ensino a partir das discussões do texto anterior; da organização de uma linha do tempo da vida do aluno; da escrita de uma narrativa sobre a linha do tempo da vida do aluno; da comparação, em grupo, das linhas do tempo individuais; da escrita de um relato final da comparação, com o registro do momento atual em que todos nos encontrávamos numa sala, numa escola, num bairro; da problematização da história coletiva no nosso bairro a partir de uma versão publicada numa revista local<sup>4</sup>, estabelecendo relações com o que aprendemos anteriormente, como, por exemplo, a organização da linha do tempo do bairro; da elaboração de um trabalho final contendo uma narrativa crítica, com argumentação referenciada nas informações do texto; da problematização sobre a origem da escola e do seu nome a partir da referência no texto do bairro e no decreto de nomeação desse estabelecimento de ensino; da leitura, discussão e debate a partir da Biografia do patrono da escola; da realização de perguntas sobre o contexto histórico da Segunda Guerra Mundial; da busca de informações em manuais de Ensino Médio; da exibição do filme *Senta a Púa*; da elaboração de um relato final das conclusões até o momento; da problematização do contexto histórico dos Anos

---

<sup>2</sup> Documento elaborado em 1994 pela Comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos, da qual participavam: Antonio Carlos Mendes, Célio da Cunha, Cláudio Roberto Mendonça Schiphorst, Consuelo Luiza Gonzales Jardon, Divonzir Arthur Gusso, José Peixoto Filho, Leandro Rossa, Leila Guimarães Abreu, Maria Aglaê de Medeiros Machado, Mariana Reis Raposo, Marisa Antonia Pereira, Moacir Gadotti, Normando Batista Santos, Paulo Sergio Barbosa Pirassol, Pedro Benjamim Garcia, Ricardo Young Silva, Sérgio Haddad e Sônia Maria Portella Kruppa.

<sup>3</sup> Trevisan, Antoninho Marmo. *Jornal da Tarde*, 21/2/97, p.2A.

<sup>4</sup> *Revista da Zona Norte*, Ano I n.4, março/1.999.

60 no Brasil com a leitura de um texto enciclopédico<sup>5</sup>; da leitura e audição de músicas da época; da exibição do filme *O que é isso companheiro?*; da conclusão final com a elaboração de uma brochura.

### **Detalhamento do trabalho**

Por considerar o ensino de História como prática social relevante, não optei por cumprir, mecanicamente, programas impostos de fora do processo pedagógico e não procurei facilidades demagógicas que retirassem do ato de estudar a sua natureza de trabalho. Não partilho de um hedonismo ingênuo que defende escolas “gostosas”, lúdicas, agradáveis, mas que não cumprem seu papel social. Creio sim, numa escola estimulante em que o sabor está no saber, no ser e no fazer. Consequentemente, adotamos os seguintes procedimentos:

### **Apresentação do percurso escolar de cada um.**

Neste momento, todos tiveram oportunidade de explicitar suas angústias, há quanto tempo haviam deixado a escola, o que esperavam do seu retorno e, também, ouvir um breve relato do professor sobre a sua trajetória.

### **Elaboração de um “Contrato Pedagógico”**

Aqui tivemos a oportunidade de sistematizar e registrar os objetivos coletivos da sala e os compromissos assumidos pelos alunos e pelo professor.

### **Leitura do texto “Profissionais do século 21”<sup>6</sup>**

Com a leitura desse artigo refletimos sobre a preocupação dos alunos com o mercado de trabalho, o perfil profissional exigido pelas empresas e discutimos a diferença entre profissionalizar e preparar para o trabalho. A escrita de uma carta aberta aos professores sobre o que os alunos esperavam da escola, a partir da leitura e

---

<sup>5</sup> Almanaque Abril, 1998

<sup>6</sup> Idem, Jornal da Tarde, 21/02/97, p.2A.

discussão do texto acima, sistematizou algumas expectativas e compromissos educacionais.

### **Elaboração da linha do tempo da vida do aluno**

Uma discussão inicial sobre o objeto de estudo da História (estudo da vida social no tempo, realizado por meio de fontes) levou-nos a anotar, na lousa, algumas críticas aos livros didáticos que privilegiam determinados sujeitos em detrimento de outros e a explicitar as duas dimensões da história: ação social e conhecimento. Concluímos com uma discussão sobre como, na sala de aula, no trabalho, enfim, na vida social, todos nós estávamos fazendo uma história ausente dos livros e programas escolares. Identificamos o problema e procuramos sua solução da seguinte maneira: fazer uma linha do tempo da vida de cada um e elaboração de uma narrativa a partir dessa linha do tempo; comparação, em grupo, das diferentes linhas do tempo e, finalmente, um relato conclusivo registrado no caderno.

### **Problematização da história coletiva no nosso bairro**

Depois de explorarmos a história a partir dos relatos individuais e da dimensão coletiva desses relatos, propusemos o estudo e a análise crítica de uma versão da história da fundação do bairro de Vila Nova Cachoeirinha construída socialmente<sup>7</sup>, e que, portanto, expressaria os conflitos sociais inerentes a essa construção.

O material utilizado apresentava duas modalidades de texto (poético e jornalístico), além de fotos e propaganda.

Observamos e descrevemos o material, discutindo as especificidades da linguagem poética, e esclarecemos como extrair informações estéticas e históricas desse tipo de texto. Fizemos o mesmo, sempre com registro no caderno, com as fotos presentes na reportagem, levantando hipóteses explicativas a partir do que víamos.

Elaboramos uma linha do tempo do bairro, a partir do texto jornalístico, e concluímos o trabalho com uma análise crítica da intenção da *Revista da Zona Norte* de eleger os imigrantes japoneses como fundadores do bairro. Debates sobre o papel dos mitos na construção da memória social e dos limites dessa construção, evidenciados no

---

<sup>7</sup> Idem Revista da Zona Norte, Ano I n.4, março/1.999.



fato de a revista ser patrocinada pelos comerciantes da região e destinada a todos os moradores do bairro.

As conclusões foram registradas, pelos alunos, com a elaboração de um texto-síntese da sua história de vida e da história da fundação do bairro, restabelecendo a nossa participação na história local.

### **Problematização sobre a origem da escola**

A partir da constatação de que nossa escola é uma das mais antigas do bairro, conforme citação do próprio texto, propusemos aprofundar nossos conhecimentos sobre a origem da nossa escola, lendo um pequeno histórico da mesma e o decreto municipal que deu seu nome atual: T.te. Av. Frederico Gustavo dos Santos.<sup>8</sup>

Nesse momento aproveitamos para identificar as características de mais uma “modalidade” de texto: o legal. Questionamos, ainda, se, a partir daquele gesto do prefeito, não estaríamos, novamente, diante de outra tentativa de construção de um mito.

Desse novo problema encaminhamos a leitura da biografia do patrono da Escola com o objetivo de buscar conhecimentos para discutir se a homenagem feita pelo prefeito Faria Lima, conforme justificativas no decreto municipal, tinha respaldo na biografia do homenageado.

### **Organização de um debate**

Terminada a leitura, a sala apresentou opiniões divergentes. Propusemos, então, a realização de um debate entre os que consideravam a homenagem justa e os que discordavam da homenagem. Orientamos sobre como argumentar com fatos, sobre o ouvir e sobre a estratégia de antecipar os possíveis argumentos do opositor.

Ao fim do debate, os alunos foram convidados a escrever suas conclusões. Sugerimos um roteiro para elaboração do texto e acompanhamos, em sala, a elaboração do mesmo.

Em seguida, numa discussão coletiva, sentimos a necessidade de alguns conhecimentos históricos que enriquecessem a compreensão do que lêramos e discutíramos. Elegemos dois momentos históricos, identificados no decreto municipal,

---

<sup>8</sup> DOM, 02/04/1969

sobre os quais pouco sabíamos: o período da Segunda Guerra Mundial, mencionado no texto do decreto, e os anos 60 no Brasil, época em que o decreto foi publicado.

## **Pesquisa**

Respeitando a própria escolha dos alunos, a ordem cronológica e a proximidade com a leitura da biografia do patrono da Escola, morto na Segunda Guerra Mundial, iniciamos por aquele contexto histórico. Os alunos levantaram, em grupo e sob a forma de perguntas, todas as suas dúvidas sobre a Guerra. Depois disso, consolidamos as perguntas, eliminamos as repetições e reelaboramos, coletivamente, a redação das questões. Assumimos, em grupo, a responsabilidade de pesquisar o assunto para esclarecer nossas dúvidas.

O trabalho de pesquisa foi orientado em sala e constituiu-se na seleção de material, na busca de informações, no registro dos dados e na elaboração de respostas às questões iniciais.

Terminada essa etapa, retomamos as respostas dos grupos e, coletivamente, elaboramos uma resposta para cada questão, procurando sistematizar a contribuição de todos. Isso ajudou os alunos que, por qualquer motivo, não realizaram a etapa anterior.

## **Exibição de um filme**

Em seguida, a exibição do Filme “Senta a Púa” de Erik de Castro, permitiu a discussão de alguns recursos da narrativa fílmica e da suposta “verdade” existente num documentário, que trabalhe com a seleção de depoimentos e imagens de época. Foi uma oportunidade de explicitar os fazeres do cineasta e do historiador, no trabalho com fontes históricas. Os alunos puderam participar da discussão, não como meros espectadores, mas como críticos, dentro de seus limites, da visão veiculada naquela obra cinematográfica.

## **Elaboração de síntese escrita**

Concluída a atividade, os grupos se reuniram novamente e transformaram as respostas em um texto narrativo, registrando suas observações sobre a Segunda Guerra Mundial.

## **Levantamento de hipótese**

Posteriormente, a partir do contexto mundial do pós-guerra, discutimos a hipótese de que existiria alguma relação entre a homenagem feita pelo prefeito Faria Lima e o contexto histórico do Brasil nos anos 60. Retomamos a questão da causalidade em história e dos limites da ação dos sujeitos individuais dentro de uma realidade social e histórica. Mais uma vez nos deparamos com a necessidade de novos conhecimentos para compreensão do problema proposto.

## **Leitura de texto informativo e fontes históricas**

Sugeri que a busca desses conhecimentos passasse pela leitura de textos enciclopédicos (uma nova modalidade de texto informativo), problematizando os dilemas enfrentados pelo mundo e pela sociedade brasileira dos anos 60: Guerra Fria, polarização ideológica do mundo entre socialismo e capitalismo, as ditaduras latino-americanas e o militarismo no Brasil.

Sobre o Brasil nessa época, além de lermos as informações políticas e econômicas, trabalhamos três outros aspectos relacionados à cultura, à organização da sociedade civil e ao movimento sindical: lemos e ouvimos várias músicas da época<sup>9</sup>, procurando associar seu conteúdo e sua forma ao contexto em que foram compostas; a questão da anistia foi abordada como conquista da sociedade civil organizada, por meio do Programa Mínimo de Ação do Comitê Brasileiro pela Anistia/SP<sup>10</sup> e, finalmente, lemos um artigo publicado no jornal *Em tempo*<sup>11</sup> sobre a morte do sindicalista Santo Dias, o que nos deu alguma idéia sobre a organização e luta dos trabalhadores no período.

Terminados os relatórios sobre o militarismo no Brasil, programamos uma atividade com o filme *O que é isso companheiro?* de Bruno Barreto. Fizemos isso no final do processo porque pensamos o filme como fonte histórica, isto é, como portador de uma versão elaborada no contexto de sua produção e não no de sua referência histórica; construído com signos que exigem uma acurada habilidade para decifrá-los.

---

<sup>9</sup> Roda Viva, Tropicália, Apesar de Você, Cálice, Debaixo dos Caracóis..., Como dois e dois, O Bêbado e o Equilibrista.

<sup>10</sup> Programa mínimo de ação, julho de 1978, Arquivo do Centro da Pastoral Vergueiro.

<sup>11</sup> Tibúrcio, Carlos, *Em Tempo*, n.88, nov.1979, p.3.

Achamos que após um trabalho com dados e conceitos, o filme, apesar da imposição interpretativa das imagens, não se restringiria a, meramente, ilustrar a realidade. Conseqüentemente, assistimos ao filme e realizamos uma conversa acerca das possíveis críticas àquela expressão artística. Alguns alunos ainda viam o filme como uma janela em que se visualizaria os agentes históricos em suas ações; outros, porém, percebiam que qualquer observação sobre as ações das personagens deveria ser atribuída ao diretor Bruno Barreto e aos responsáveis pela realização do filme. Usamos um texto com a Ficha técnica d' *O que é isso companheiro?*<sup>12</sup> para identificar a época em que ele havia sido feito e, conseqüentemente, situar as possíveis questões, contemporâneas, que ele tentaria responder. O conhecimento sobre o fim da Guerra Fria e a queda do muro de Berlim, do financiamento e da presença de empresas americanas na sua produção, da indicação para concorrer ao Oscar, um prêmio da indústria cinematográfica americana, levaram os alunos a questionar a maneira como, no filme, o embaixador americano foi transformado em vítima inocente de seqüestradores insensíveis. Os alunos se lembraram de nossas discussões anteriores sobre o apoio dos EUA aos regimes ditatoriais na América Latina, e desconfiaram da construção da personagem. A posterior leitura do texto dos professores Mário Maestri e Carlos Henrique Serra<sup>13</sup> evidenciou que é fundamental estudar o filme sob vários aspectos, desde a construção das personagens, diálogos, imagens, até a maneira como a história é construída na narrativa fílmica. O grande mérito dessa atividade foi desestabilizar, nos alunos, o que restava da postura de espectadores perante o filme e levá-los a perceber que estavam diante de uma construção que precisava ser identificada e criticada.

### **Elaboração de uma brochura**

No final do curso, depois de revermos os cadernos e a quantidade de registros realizados, tivemos a idéia de fazer uma brochura com tudo o que havíamos feito. Os alunos aceitaram o desafio e o superaram com sucesso. Mesmo os que não conseguiram digitar os trabalhos à tempo, sentiram-se participantes da atividade pois a vivenciaram plenamente ao longo do ano. A brochura não foi o motivo do trabalho, foi apenas o seu resultado.

---

<sup>12</sup> <http://www.adorocinema.com.br/filmes/o-que-e-isso-companheiro/o-que-e-isso-companheiro.htm>

<sup>13</sup> <http://www.ufba.br/~revistao/04maestr.html>

## **OS PERIGOS DO USO DOS CRONISTAS COMO FONTE HISTÓRICA: O CASO DA INVASÃO HOLANDESA AO BRASIL — 1630-1654**

Frank dos Santos Ramos  
Mestrando em História (UFF)  
fsr-uff@bol.com.br

Testemunhas de uma época rica em episódios espetaculares ou cotidianos, os cronistas possuem um olhar privilegiado dos acontecimentos. Este posicionamento propicia ao pesquisador contemporâneo uma rara oportunidade de conhecer certos aspectos sociais somente relatados por quem vivenciou presencialmente a dinâmica histórica de uma época. Os cronistas que relataram todo o processo de conquista dos holandeses às costas brasileiras, entre os anos de 1634 e de 1654, às vezes, únicas testemunhas a registrarem deliberadamente as minúcias presenciadas, muito têm contribuído para o esclarecimento de certas dúvidas históricas, como o cotidiano das relações sociais entre os colonos lusitanos e os holandeses em vários níveis. Entretanto, por terem um caráter testemunhal, essas fontes apesar de fundamentais no processo de quaisquer pesquisas, devem sofrer rigoroso crivo crítico pelo leitor-pesquisador, já que, na maioria dos casos, esses cronistas acabam assumindo posições tendenciosas em seus relatos o que poderia provocar graves equívocos. De forma geral, os estudantes dos grupos escolares fundamentais e médios também deve estar aptos a reconhecer essas situações.

Nesta comunicação serão privilegiados os acontecimentos ocorridos durante a segunda Invasão Holandesa ao Nordeste brasileiro, entre os anos de 1630 e de 1654, com claro destaque para os relatos produzidos pelo frei Manuel Callado, considerado um dos principais cronistas desse período. Certamente existem outros cronistas de grande relevo os quais serão mencionados. Serão considerados também alguns dos principais livros didáticos já publicados à guisa de exemplo do que já foi produzido e ainda está disponível para os alunos.

Uma primeira avaliação do material historiográfico destinado ao ensino médio e fundamental demonstra a pouca profundidade que os assuntos sociais, sobretudo os religiosos, vem sendo tratados, apesar da considerável preocupação que as novas políticas educacionais destinam a essas questões. A ênfase desses livros recai, como tem sido há várias gerações a questão político-econômica, a formação da nacionalidade

brasileira e os principais recursos produzidos ou encontrados no solo, agricultura e mineração, respectivamente.

Essas avaliações iniciais também apontam para a limitada quantidade de pesquisas referentes ao tema, conseqüentemente, ocorre um empobrecimento do conteúdo levado ao conhecimento dos alunos. O agravamento desse problema fica por conta da polêmica que todas as questões religiosas, de uma maneira ou de outra, acabam suscitando. A formação religiosa brasileira, desde os primeiros contatos com as costas brasileiras e da população, é eminentemente católica, sendo desconsiderada, pela história oficial, a grande contribuição dos outros dogmas religiosos que pelo Brasil passaram e deixaram indeléveis marcas.

Vejamos o que diria o padre Antonio Vieira em seu *Sermão pelo Bom Sucesso das Armas de Portugal contra as de Holanda* diante de uma grande ameaça a existência da fé católica:

“Enfim, Senhor, despojados assim os templos e derrubados os altares, acabar-se-á no Brasil a cristandade católica; acabar-se-á o culto divino; nascerá erva nas igrejas, como nos campos; não haverá quem entre nelas. Passará um dia de Natal, e não haverá memória de vosso nascimento; passará a Quaresma e a Semana Santa, e não se celebrarão os mistérios de vossa Paixão. Chorarão as pedras das ruas, como diz Jeremias que choravam as de Jerusalém destruída: *Viae Sion lugent, eo quod non sint qui veniant ad solemnitatem*. Ver-se-ão ermas e solitárias, e que as não pisa a devoção dos fiéis, como costumava em semelhantes dias. Não haverá missas, nem altares, nem sacerdotes que as digam; morrerão os católicos sem confissão nem sacramentos; pregar-se-ão heresias nestes mesmos púlpitos, e em lugar de São Jerônimo e Santo Agostinho, ouvir-se-ão e alegar-se-ão neles os infames nomes de Calvino e Lutero; beberão a falsa doutrina os inocentes que ficarem, relíquias dos portugueses; e chegaremos a estado que, se perguntarem aos filhos e netos dos que aqui estão: - Menino, de que seita sois? Um responderá: - Eu sou calvinista; outro: - Eu sou luterano.”<sup>1</sup>

Essa perspectiva de “guerra divina” também será assumida por boa parte da população sob o jugo holandês. O autor de *História da Guerra*, por exemplo, descreveria ressaltando a emoção do herói pernambucano, João Fernandes Vieira, na Guerra da Restauração:

---

<sup>1</sup> Padre Antonio Vieira. *Sermão pelo Bom Sucesso das Armas de Portugal contra as de Holanda*, s;d.

“Este é o dia e princípio da nossa felicidade, da restauração da grande cristandade e das honras de nossas mulheres e filhas; confiemos todos em Deus, que o temos da nossa parte, não haja em nenhum receio dos estrondos das armas, nem do sangue que muitos de nós podemos derramar, porque de necessidade são os efeitos da guerra só ponham no sentido que, os que ficarem vivos, hão de vingar a morte de nossos companheiros e a todos quanto são mortos nesta guerra e daqui por diante morrerem, saibam que tenho mandado dizer e hei de mandar dizer, pela alma de cada um, sua missa e, para começarmos, digamos todos de joelhos, com grande devoção, um Padre Nosso e um Ave-Maria, oferecidos às chagas de Cristo, para que, por esse meio, sejamos vencedores contra a heresia.”<sup>2</sup>

Nesse momento um nome ganha destaque: padre Manoel Callado. Autor de *O Valeroso Lucideno*, escrito de setembro de 1645 a julho de 1646, deveria constituir em Portugal uma espécie de justificação da vida e dos motivos de João Fernandes Vieira, porque os seus inimigos antigos e alguns novos, tinham voltado a atacá-lo e a instigar a opinião pública contra ele. Acusavam-no sobretudo de ter planejado e iniciado a insurreição por interesse pessoal, como era o de não pagar as dívidas enormes contraídas com a Companhia holandesa.

O episódio da Invasão Holandesa torna essa questão mais grave, pois os conquistadores holandeses, praticantes da religião calvinista, em sua maioria, eram já tradicionalmente conhecidos pela tolerância religiosa para com seus parceiros comerciais dentro de suas fronteiras. Cabe aqui destaque especial para os judeus sefarditas. De origem ibérica, fugidos das perseguições promovidas nos territórios hispânico e lusitano pelo Tribunal do Santo Ofício — braço repressor da Igreja Católica contra os crimes de desvios da fé cristã católica —, esses judeus buscariam refúgios longe da Europa, alcançando as costas americanas, principalmente Brasil, o Norte da África, Marrocos, por exemplo, e o Oriente Médio, nas terras de seus antepassados, além de outras localidades espalhadas por eles mundo conhecido. Wiznitzer esclarece:

“A 4 de agosto de 1636, João Maurício compareceu perante o Conselho dos XIX na cidade de Haia e aceitou a sua indicação por nove anos como Governador-Geral do Brasil holandês e chefe das operações militares no Brasil. (...) Os estados Gerais confirmaram a sua nomeação a 23 de agosto de 1636. durante a mesma sessão, o plano administrativo de 13 de outubro de 1629 já por nós mencionado, foi substituído por uma carta para o Brasil Holandês. Essa carta fixava os direitos e os deveres das autoridades militares e civis, e as relações entre o governo e a Igreja

---

<sup>2</sup> José Antonio Gonsalves de Mello. *João Fernandes Vieira*. UFPE, 1956. p. 302.

Reformada, e estabelecia certas regras referentes à educação e ao tratamento dos índios e dos portugueses. Ao mesmo tempo reiterava, no artigo 32, uma garantia de proteção para as pessoas de fé judaica e católica. (...)”<sup>3</sup>

Assim como em Amsterdam, os holandeses também promoveriam ou permitiriam certa mobilidade institucional de outras ordens religiosas, diferentes da calvinista. Ressalte-se que obrigatoriamente os cultos deveriam ser feitos a portas fechadas a fim de se evitar confrontos entre elas. Por conta dessa conjuntura favorável, os judeus sefaraditas puderam organizar uma comunidade judaica, a primeira das Américas, denominada Kahal Kadosh Zur Israel [Sagrada Congregação Rochedo de Israel]. Os cronistas faziam menção da existência dessa comunidade, alguns dos quais limitando suas descrições, talvez porque muitos deles pertencessem a ordens religiosas católicas — os judeus eram considerados seus principais inimigos, considerados verdadeiros deicidas pelos cristãos —, dificultando o trabalho de compreensão desse importante grupo.

“A sinagoga de Recife ficava situada na Rua dos Judeus, num edifício de dois andares, construído de pedra e cal. Os holandeses denominavam essa rua de *Bockestraet*, mas depois da reconquista de Recife pelo exército luso-brasileiro de libertação, foi a rua rebatizada com o nome de Rua da Cruz, e os edifícios da antiga sinagoga e escola religiosa tomaram o número 26. Em 1879 o nome da rua mudou para o de Bom Jesus. O edifício da sinagoga foi pôsto abaixo no começo do século XX e substituído por um edifício agora ocupado por um banco. Hoje, o edifício traz o velho número 26, bem como o número atual, 155.”<sup>4</sup>

Muitos desses judeus sefaraditas eram importantes proprietários de engenhos, traficantes e comerciantes do ouro negro ou do ouro branco, escravos e açúcar. Sua origem ibérica os ajudou a dominar dois principais idiomas daquela localidade, o holandês e o português, essa se tornaria condição fundamental para o seu grande crescimento comercial, claramente favorecendo esse grupo de judeus e causando mal estar entre seus concorrentes. Mais uma vez os cronistas apresentaram uma visão preconceituosa em relação a essa conjuntura, pois apontam o comércio praticado por esse grupo como danoso para o restante da sociedade. O estigma é forte, já que os cronistas, em boa medida, são cristãos convictos, pelo menos aparentemente.

---

<sup>3</sup> WIZNITZER, Arnold (1966) *Os Judeus no Brasil Colonial*. São Paulo, Livraria Pioneira, Ed. Da Universidade de São Paulo, Brasiliense. p. 53.

<sup>4</sup> Idem, p. 119.



“(…), e logo vinham alguns Judeus, que também andavam nestes enredos, e aconselhavam aos miseráveis presos, que não se quisessem ver nas mãos do algoz, e que se valessem de Gaspar Dias, o qual cabia, e valia muito para com os Holandeses, e que só por este caminho podiam ter remédio, acudiam aos oprimidos a este vallacouto, e como largavam o que tinham, ou se emprenhavam, pedindo emprestado o que não tinham para o largar, ou passavam créditos de obrigação de dívida a pagar em tempo limitado, logo se tratava de seus negócios, e em breve saíam soltos, e livres, sem mais dúvidas. (...) Gaspar Dias Ferreira podia sair com vitória nesta empresa, porquanto além de ser mui cabido com o Príncipe, e com os do supremo Conselho, era mui sagaz, e sabia os caminhos, e traças por onde se negociava com os Holandeses.”<sup>5</sup>

A literatura fornecida tanto por portugueses quanto por holandeses, demonstra que os judeus estavam num fogo cruzado de queixumes. Nenhum dos lados queria qualquer compromisso legal com os filhos da nação hebréia a fim de não causar embaraços nas negociações de paz que futuramente pudessem ocorrer como de fato ocorreriam após o fim do período da União da Coroas Ibéricas, em 1640.

“Na proposta dos Deputados holandeses pedia-se que no acordo de capitulação fossem ‘expressamente’ incluídos os Judeus, quer nascidos em países Católicos, quer predominantemente Católicos como a França, quer em países Protestantes. O Mestre de Campo assim o prometeu e cumpriu, mencionando ‘expressamente’ que a eles concedia ‘a mesma graça’ outorgada aos demais. Entre os Judeus a grande maioria era de origem **sephardi**, mas havia também uns raros ‘tudescos’ (**ashkenazi**), os quais com a vitória holandesa se transferiram da Europa para o Nordeste e se concentraram em grande número no Recife. Rendida a cidade e ocupada pelos luso-brasileiros, não fosse esse artigo 2º, os Judeus que haviam nascido em países Católicos ou predominantemente Católicos estariam de imediato sob a jurisdição da Santa Inquisição, que tinha em Pernambuco representante seu; em princípio, isto representava o cárcere para todos eles, para julgamento, na condição de apóstatas da fé, que haviam recebido com o batismo Católico. Entretanto, os Estados Gerais das Províncias Unidas consideravam-nos súditos seus, mesmo nascidos no estrangeiro, e recomendaram com antecedência ao Governo do Recife que como tais fossem considerados qualquer negociação com os luso-brasileiros de Pernambuco. O fato tem a sua história.”<sup>6</sup>

---

<sup>5</sup> CALADO, Frei Manuel (1987) *O Valeroso Lucideno*. Belo Horizonte, Itatiaia; São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo. 1 v. p. 104.

<sup>6</sup> José Antonio Gonsalves de Mello. *A Rendição dos Holandeses no Recife (1654)*. Recife, Editora Universitária da UFPE, 1979.

O que se seguiria foi à redação de numerosas cartas conciliatórias dentro das quais um dos elementos que se destacaria em comum acordo seria a negação de cooperação com quaisquer judeus, tanto da parte de Portugal quanto da parte da Holanda.

O tema é riquíssimo e enseja muitos debates, mas a brevidade dessa comunicação apenas indica apontamentos e o principiar de alguns possíveis caminhos a serem percorridos em pesquisas mais aprofundadas. Ressalte-se ainda a existência de vasto material redigido em holandês, necessitando-se, por conta disso, habilidades específicas.

## EXPERIÊNCIAS INTERÉTNICAS E SEU LUGAR NA EDUCAÇÃO

Marcos Antônio Caixeta Rassi\*

“O branco inventou que o negro  
quando não suja na entrada,  
vai sujar na saída, ê  
imagina só  
que mentira danada, ê”

(GIL, 1984)

Muito se espera da escola no século XXI. Novas demandas têm sido colocadas, algumas recorrentes outras inéditas. Questionamentos sobre a profissionalização docente, modalidades de avaliação escolar, gestão de escolas, debate sobre a qualidade do ensino, privatizações, impactos da globalização, novas teorias e tecnologias educacionais, competências, enfim, vivemos um momento especial do repensar das práticas e da epistemologia pedagógicas que apontem para um projeto de escola-sociedade mais humanizada e que cumpra eficientemente seu lugar perante as novas demandas. Entendemos a escola não só como uma caixa de ressonância da sociedade, ou um “aparelho ideológico do estado”, mais que isso, um espaço de amplificação da ação humana com vistas à sua emancipação, do dizer de Rondon (2002).

Nossa atenção neste texto é mais focalizada na questão étnica, na perspectiva dos afrodescendentes, talvez por sermos professor de história e vivenciarmos, mais diretamente a problemática do papel das etnias na formação da nação brasileira e preocupados com a maneira sobre a qual se constrói todo um discurso montado sob categorias eurocêntricas do conhecimento e os efeitos maléficos que esse tipo de olhar tem produzido nas escolas.

Evitaremos também a colocação do debate da questão em torno de raça, tendo em vista que este conceito está cada vez mais insustentável. Pesquisas recentes têm comprovado que não existem raças e inclusive derrubando preconceitos ditos “científicos” que serviam para a discriminação. Sabemos hoje que, segundo o biólogo norte-americano Alan Templeton “não existem raças porque as diferenças genéticas entre as mais distintas etnias são insignificantes” (GODOY, 1998). Outro estudo de extrema relevância é aquele desenvolvido por geneticistas da Universidade Federal de Minas Gerais, lideradas pelo professor e médico geneticista, Sérgio Danilo Pena, que

---

\* Professor de História do Brasil, História da América e Estrutura e Funcionamento do Ensino Médio no UNIPAM, Mestrando em Educação na UFU.(rosirassi@terra.com.br)

comprova, através de pesquisas com DNA, a forte herança indígena e africana na população brasileira. Segundo essas pesquisas, 60% da população branca brasileira tem um antepassado indígena ou africano. Estamos falando então de etnias e suas diferenças, não de suas desigualdades, ou seja, na perspectiva da etnografia, da antropologia, que pressupõe a interculturalidade que, por sua vez, contempla, adota experiências interétnicas.

Num ensaio sobre a importância da tolerância religiosa formulada nos séculos XVI e XVII que acabaria por prefigurar, segundo Habermas, o nascimento do multiculturalismo nas sociedades ocidentais, o filósofo alemão afirma que

---

Um multiculturalismo, desde que bem entendido, não constitui uma *rua de mão única* para a auto-afirmação de grupos com identidade própria. A existência em pé de igualdade de diversas formas de vida exige ao mesmo tempo, integração dos cidadãos e o reconhecimento de sua qualidade de membro subcultural no quadro de uma cultura política *comum*. A sociedade pluralista democraticamente constituída garante as diferenciações *culturais* sob forma de integração política. (HABERMAS, 2003).

Nesta mesma direção é que entendemos o multiculturalismo, numa articulação do cultural com o político. Não devemos encará-lo desvinculado ou circunscrito apenas à perspectiva da ação escolar. Encaramos também como condição necessária para constituição de democracias modernas uma certa cidadania multicultural que perpassa todas as variáveis e instituições da sociedade, sobretudo a escola.

No Brasil, somente a partir dos anos 80 é que os estudos sobre o multiculturalismo ganharam fôlego. Não que ele não existisse, mas a miopia do sistema educacional brasileiro, montado sob pilares, olhares e concepções européias não era capaz de enxergar, de perceber o multiculturalismo disseminado no tecido social brasileiro desde a chegada de europeus e africanos lá no século XVI. A escola, assim como as demais instituições, não foi capaz de olhar em volta de si mesma e absorver o pluralismo étnico que compunha a sociedade. Aqui, sem dúvida, a contribuição de autores do evolucionismo social darwinista, passando pelo positivismo Comteano e chegando à sociologia antropológica de Gilberto Freire no clássico, *Casa Grande e Senzala*, acabou fazendo escola. Todo um estudo já consagrado pela sociologia, pela história e pela antropologia brasileiras já analisou os desdobramentos éticos e históricos do conhecido “jeitinho brasileiro”. Não vamos aqui voltar longamente a esta reflexão e nem deixar de reconhecer a importância cultural de Gilberto Freire como um dos pilares

da nossa ciência humana, reconhecido mundialmente e, sem dúvida, um clássico do pensamento brasileiro. Toda uma epistemologia de matriz européia, voltada para uma concepção de conhecimento forjada à luz de paradigmas europeus onde não se reconhece a presença do outro, do diverso, vai montar a estrutura e o conceito de ciência e do saber no Brasil. Como observa o Professor do Departamento de História da UFMG, José Carlos Reis, analisando a valiosa e fecunda obra de Manoel Bonfim, um dos críticos mais brilhantes a modelos exógenos para o entendimento da história da América: “Na formação nacional brasileira, usamos critérios e modelagens européia, insatisfatórios para conter as peculiaridades de nossa cultura.” (REIS, 2002: p. 1).

O sistema educacional aqui criado também confirma tais premissas. Foi preciso o Movimento Negro assumir a luta de forçar a sociedade e por extensão a escola, em reconhecer a importância do multiculturalismo e seu lugar na educação brasileira. Veja que o que a estrutura educacional brasileira considera como “emergente”, já existia de fato, desde o início da colonização. A professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva critica a arrogância e cegueira da educação no Brasil em considerar a questão da identidade negra nas escolas como questão “emergente” (SILVA, 1998) e aponta para a necessidade de, todos nós educadores, empreendermos uma verdadeira cruzada em torno da valorização das identidades na escola brasileira, especialmente a identidade negra. Segundo Petronilha, a questão não é só de aceitação dos afrodescendentes, é muito mais que isso

Este não é um esforço dos afrodescendentes para tão-somente serem aceitos, mais do que isto é ânimo para colocarem-se na sociedade, como seres humanos inteiros, não como fragmentos de humanidade, como entendem aqueles que encaram a escravização, a opressão como perda irreversível da dignidade. Ser aceito, pois, longe está de tratar de imitar os considerados superiores, ou de se comportar dentro de parâmetros por eles ditados, implica relacionar-se com eles de igual para igual. [...] este gesto embora originalmente dos afrodescendentes de africanos, não é apenas deles: mas de todos brasileiros que trabalham pela construção de uma sociedade justa para todos. (SILVA, 1998).

Como se vê, a luta encarada nesta perspectiva é da maioria do povo brasileiro, incluindo naturalmente todos aqueles que pertencem a outros grupos étnicos e de todos os outros aliados nesta “cruzada”, ou seja, todos os educandos e educadores deste país.

Todos sabemos da diversidade cultural e étnica do México, país de múltiplas culturas, dentre as quais os Olmecas, Astecas, Toltecas, Zapotecas, Maias etc. Um

verdadeiro celeiro cultural americano. Felizmente, trabalhos educacionais, como o da Professora Sylvia Schmelkes tem tido fôlego e reconhecimento não só no México, mas inclusive em toda a América (SCHMELKES, 2001). Schmelkes começa indagar o conceito de interculturalidade como um conceito ainda em construção, onde torna-se impossível, hoje, uma definição consolidada. Entretanto, a interculturalidade é um conceito que está além do pluriculturalismo ou o multiculturalismo. Schmelkes, alerta que as realidades multiculturais são, via de regra, assimétricas, predominando então uma certa segregação, opressão e exploração das culturas indígenas na história. Já a interculturalidade supõe uma relação de igualdade cultural, uma simetria onde a diferença, a diversidade é encarada como algo necessário, enriquecedor e virtuoso. A interculturalidade assim é vista como uma “utopia criadora”, um ponto de chegada onde não se admite assimetrias e que toda sociedade realmente democrática deveria inspirar-se, rompendo do multiculturalismo a interculturalidade.

Não podemos esquecer que existe por um lado a ideologia da brancura. A uniformidade da ideologia da brancura vem sendo apregoada desde sempre, também nos Estados Unidos e é importante observar que lá, “[...] a maioria dos pobres é branca. Brancura não os isenta de exploração, os reconcilia com ela”.(MCLAREN, 2003). Neste sentido os negros estão mais imunes inclusive à exploração já que os brancos pobres, em nome da brancura, não se enxergam como explorados e degradados. Desde o período colonial, portanto do escravismo, enquanto os negros eram cientes de sua condição de reflexos do racismo, os brancos pobres não reconheciam que eram vítimas do classismo branco, inclusive na própria Europa.

Nada mais “emergente” que a necessidade de se discutir e ampliar, dar corpo e visibilidade aos afrodescendentes, e demais grupos étnicos no sistema educacional brasileiro, por todas as razões discutidas até então. Temos claro que o estudo dos negros ou quando se estuda o negro isoladamente, estamos, em certa medida, aceitando o branco como o modelo. Enquanto gênero, não devemos contemplar apenas as diferenças, mas também as semelhanças: é o exercício dialético e constante da diversidade.

Estudar os afrodescendentes requer, no mínimo, um olhar para a História da África. Aqui seria necessário, como tão bem alerta Selma Pantoja, “ [...] precisamos reaprender conceitos, a África nos aparece unicamente como o lugar, o depositário de escravos, esse é seu espaço. Ora a História da África é milenar, a escravidão é apenas de três séculos. São muitas Áfricas”. (PANTOJA, 2004).

Se atentarmos a um levantamento exaustivo da questão do negro nos livros didáticos (salvo honrosas exceções), concluiremos que, apesar de esforços de retórica e de plástica fotográfica, o enfoque permanece ou no campo da necessidade de solidarizarmos aos negros pelos sofrimentos sofridos no tempo do cativo, ou na contribuição “cultural do elemento negro”. A primeira realça sempre o negro nos engenhos, senzalas, açoitados, sempre na perspectiva do olhar de artistas e pintores brancos europeus (holandeses, franceses, alemães etc). Ora, praticamente desconhecemos imagens criadas por linguagens estéticas gestadas dos próprios negros. A não ser na música, dança e culinária. A música tem som, portanto impossível de não ser ouvida; a dança tem movimentos, gestos visíveis a todos e a culinária tem gosto, cheiro, impossível também de ser escondida. Mas e as imagens? Qual a imagem de Zumbi de Palmares que conhecemos? Será que é algo como a imagem de Deus, não pode ser exteriorizada materialmente? Onde estão as fotografias do Quilombo do Ambrósio, localizado entre Ibiá e São Gotardo (cerca de 100 quilômetros de Patos de Minas, no Alto Paranaíba – MG), sabidamente um dos maiores quilombos da história brasileira?

Quanto a segunda maneira de focar o negro nos livros didáticos, apostilas ou documentários, embora produzidas hoje com certa qualidade técnica, estão quase sempre desvinculadas do sistema produtivo, do mundo do trabalho, das relações sociais e são apresentadas como “contribuições”, “culturais” do “elemento” negro. Que são “contribuições” desvinculadas de seu contexto? Seria algo doado espontaneamente pelos africanos aos europeus, um presente como forma de retribuição à maneira gentil e civilizada com que os negros foram trazidos à América? O que é cultura se não explicitadas em suas várias acepções e significados? O que é o “elemento” na história? Seria um novo “objeto” a ser investigado pela ciência? As palavras, para as ciências humanas têm seus significados, mas não são dotadas de sentido em si mesmas, senão em seus contextos. Pouco se tem de criatividade para inserir em nossas práticas escolares e mesmo nos currículos, aquilo que a professora Petronilha chama de “africanidades brasileiras” (SILVA, 1998). Estamos falando do embrião da cultura brasileira identificada com a África.

Ainda crianças, estudamos na escola quem foram Pedro o Grande e Catarina II da Rússia, mas não aprendemos nada sobre aquele Mbemba Nzinga também chamado Afonso I, nem sobre o oba Osemwede, que foi quem primeiro mandou um embaixador reconhecer a independência do

Brasil, nem sobre o rei Guezô do Daomé, nem sobre o poeta, teólogo e líder fulo Osmã dan Fodio, cuja guerra santa derramou na Bahia, no início do século XIX, uma grande quantidade de iorubas e houças, [...]}. *Retemos na memória o sistema europeu* [...]. (COSTA E SILVA, 2000) (grifos nossos)

Nosso modo de viver, de trabalhar, de resistir, de criar, enfim aquilo que nos faz brasileiros africanos ou africanos vivendo, agindo e interagindo no Brasil. Trabalhos bastante ricos e férteis foram desenvolvidos no Rio Grande do Sul através de grupos de dança afro, grupos de capoeira onde foi possível o resgate da cultura, dos valores e da própria história dos negros no Brasil, o que resultou também numa afirmação da identidade das crianças negras e uma valorização inclusive da auto-estima e da criatividade (SILVA, 1998).

Gilberto Gil, em seu discurso de posse, salientava

“A multiplicidade cultural brasileira é um fato. [...] É o que faz com que um habitante de favela carioca, vinculado ao samba e à macumba e um caboclo amazônico, cultivando carimbos e encantados, sintam-se e, de fato, sejam igualmente brasileiros. Como disse Agostinho dos Santos, o Brasil não é o isto *ou* aquilo, mas o país do isto *e* aquilo.”(GIL, 2003)

O que pretendemos então é trazer para dentro da escola aquilo que em certa medida já é realidade fora dela. Culturalmente falando, somos todos um, desde o início do processo de colonização, mas a percepção e aceitação deste fato é que não está suficientemente liquidificado, especialmente pela escola. Precisamos ser a escola do *isto e aquilo*.

Nesse quadro, a música popular brasileira tem muito a nos oferecer. Como Marcos Napolitano, entendemos a Música Popular Brasileira como “[...] lugar privilegiado na história sociocultural, lugar de mediações, fusões, encontros de diversas etnias, classes e regiões que formam o nosso grande mosaico nacional”. (NAPOLITANO, 2002). Também por ser a música uma das manifestações mais genuínas da alma brasileira, e alma não tem cor, ou por ser a música popular brasileira algo que sempre esteve muito presente no cotidiano das pessoas, independentemente de classe, gênero, identidade. A interpenetração de elementos musicais africanos, ameríndios e europeus no Brasil, certamente constitui um dos aspectos que privilegiam a música como foco catalisador e irradiador de possibilidades de exercícios e práticas de relações interétnicas na educação brasileira. A música realmente não tem pátria, não tem



nação, não tem estado, não tem classe ou raça. Por outro lado tem sensibilidade, tem vida e a clareza de tornar o real mais inteligível. Ninguém é indiferente à música.

Vejamos a canção de Gilberto Gil, **A MÃO DA LIMPEZA**, gravada em 1984, -  
CD - *Raça Humana*:

O branco inventou que o negro  
Quando não suja na entrada  
Vai sujar na saída, ê  
Imagina só  
Que mentira danada, ê

Na verdade a mão escrava  
Passava a vida limpando  
O que o branco sujava, ê  
Imagina só  
[...]  
Mesmo depois de abolida a escravidão  
Negra é a mão  
De quem faz a limpeza  
Lavando a roupa encardida, esfregando o chão  
Negra é a mão  
É a mão da pureza  
[...]  
Na verdade a mão escrava  
Passava a vida limpando  
O que o branco sujava, ê  
Imagina só  
O que o branco sujava, ê  
Imagina só  
Eta branco sujão.

“O branco inventou que o negro...” vejamos aqui, a necessidade de recuperarmos nossa capacidade de reescrever e ressignificar a história, superando distorções cognitivas altamente preconceituosas e que pela não-denúncia, pela ausência de vozes historiográficas que repudiassem tal deformação, o tempo e a repetição cuidaram de cristalizá-las, tanto no senso comum como no discurso internalizado de muitos agentes sociais, seja na escola, na imprensa, na arte, na mídia e até na academia.

“Na verdade a mão escrava passava a vida limpando...” a questão assim colocada condiz com a interpretação histórica e historiográfica fundada a partir de uma visão dialética tanto na concepção do real quanto na forma como manuseá-lo. Ao longo de rigorosos 358 anos, tivemos a escravidão negra africana no Brasil, desde a vinda da expedição de Martim Afonso de Sousa (1530) – introdução de fato dos escravos vindos

da África para o Brasil – até a assinatura da Lei Áurea (13/05/1888), o negro era os “pés e as mãos” dos senhores de engenho, a mão-de-obra predominante na mineração, nas atividades domésticas e urbanas, nas atividades artesanais, artes plásticas, derrubada de matas, abertura de estradas, construção de habitações, vendedores ambulantes (negras de tabuleiro), confecção de panos, na pecuária, enfim, em toda forma de trabalho em que o branco não se submetia a fazer. A ideologia europeizante nas construções do discurso apontam exatamente no sentido oposto, do ócio, da preguiça, da falta de inteligência e da sujeira.

“Mesmo depois de abolida a escravidão, negra é a mão de quem faz a limpeza”; “Negra é a vida consumida ao pé do fogão, preparando a mesa... limpando as manchas”. O trabalho do negro permanece o mais rude e o mais pesado ainda hoje. Vejamos na construção civil, nas carvoeiras, nas colheitas, na limpeza pública e em todos os segmentos de trabalho de baixa remuneração. O que nos diz Caetano Veloso e Gilberto Gil na monumental HAITI: “[...] pra ver do alto a fila de soldados, quase todos pretos, dando porrada na nuca de malandros pretos, de ladrões mulatos e outros quase brancos, tratados como pretos[...]

 (VELOSO & GIL, 1993)

Gilberto Gil, autor de A MÃO DA LIMPEZA é uma personalidade brasileira, hoje reconhecida mundialmente, ministro do atual governo, mas é, acima de tudo, um compositor negro, ou seja, um trabalhador negro que em forma de arte ressignifica o papel do negro na história de seu país, isso que é relevante. Buscar na música em seu conjunto (possibilidade rítmica e melódica, arranjos e poesia) o resgate das “africanidades brasileiras”. Por que não construirmos nossos currículos a partir daí? Por que não usar a abertura da nova LDB, os temas transversais, a pedagogia de projetos, a história temática, no sentido de concretizar o interculturalismo, através de experiências interétnicas nas escolas? A música é nosso combustível iluminador.

A música popular brasileira nos oferece um acervo incalculável para utilizá-la como instrumento provocador de experiências interétnicas nas escolas. Entretanto, temos que desvendá-la num caminho revelador e prazeroso mesmo de pesquisa. Em todo o Brasil, Pernambuco (Chico Science e Nação Zumbi etc), Bahia (toda a riqueza da capoeira, Timbalada, Filhos de Ghandhi, Carlinhos Brown e o universo da música afro, não no sentido mercadológico, mas antropológico) em Minas Gerais (Milton Nascimento, Maurício Tizumba, Folias de Reis, Catiras etc), São Paulo com o movimento Hip-Hop, Goiás (Grupos de Congada e Moçambique etc), no Rio de Janeiro (especialmente a música de pagode, dos terreiros, das “velhas guardas”, do “príncipe”

do samba Paulinho da Viola, de Candeia, de Martinho da Vila, de Clementina de Jesus, de Geraldo Pereira, de Nelson Sargento, de Nei Lopes, de Hermínio Bello de Carvalho, de João Nogueira, de Paulo César Pinheiro e mesmo dos “novos” Zeca Pagodinho, Almir Guineto, Arlindo Cruz etc), sem falar da efervescência do rap que tem construído uma linguagem inteligente no sentido de desvelar a identidade negra. Lugar especialmente interessante é o resgate das “Tias do Congo” que durante o período colonial era atribuído apenas às pessoas mais velhas ou de reconhecido respeito entre as comunidades afrodescendentes e ligadas à origem do samba onde:

“Esse tratamento de tias para as mulheres que se salientavam aos olhos da comunidade pela maior experiência resultante da idade, ou pelo sucesso financeiro pessoal (o que as credenciava a proteger recém-chegados, órfãos da vizinhança, e a promover festas em suas amplas casas), constituía uma sobrevivência cultural africana, onde na ordem familiar matrilinear o papel das irmãs é tão importante que os sobrinhos aparecem quase como filhos.” (TINHORÃO, 1999)

As Tias continuam prestigiadas ainda hoje em várias comunidades e com imenso respeito no carnaval do Rio de Janeiro (Tia Zica, Tia Alice, Tia Irene, Tia Miúda, Tia Eunice, Tia Doca). Elas mantêm ainda hoje a tradição matrilinear originária da África e compõe um belo quadro da cultura brasileira. É revelador destacar que desde sempre elas estiveram ligadas às festas e ao samba (Tia Amélia era mãe de Donga, Tia Prisciliana era mãe de João da Baiana, Tia Zica era esposa de Cartola etc).

Buscando na música popular brasileira, os instrumentos para o trabalho com experiências interétnicas, estamos cientes que tal metodologia constitui-se na verdade uma filigrana no universo da complexidade que envolve o tema, mas estamos da mesma forma convictos que pela sensibilidade, criatividade, integralidade e plenitude inerentes à música, estamos dando um passo à frente no sentido de ressignificar nossa história e exercer de fato nossa contribuição como educadores para atingirmos uma escola que possa dar espaço a uma sociedade realmente democrática e capaz de vivenciar a verdadeira dignidade humana numa perspectiva emancipadora.

## **BIBLIOGRAFIA**

COSTA E SILVA, Alberto da. In: PANTOJA, Selma. **Nzinga Mbandi**. Brasília: Thesaurus, 2000, p. 13.

- FONSECA, Selva G. *Didática e Prática de Ensino de História*. Campinas: Papirus, 2003.
- GIL, Gilberto. Discurso de posse de Gilberto Gil como Ministro da Cultura. Brasília: jan/2003
- \_\_\_\_\_. Gilberto. **Raça Humana**. São Paulo: Wea, 1984, CD.
- \_\_\_\_\_ & VELOSO, Caetano. **Tropicália 2**. Rio de Janeiro: Polygram, 1993
- GODOY, Norton. Seja racista se for capaz. *Revista ISTOÉ*. São Paulo: n.1520 nov./1998, p. 127-134.
- HABERMAS, Jurgen. Teoria da adaptação. Caderno Mais – Folha de São Paulo. São Paulo: 5/jan/2003, p. 10-14.
- MCLAREN, Peter. Multiculturalismo: páginas de um caderno vermelho – parte final. Bolando Aula de História. Santos: número 40, jun/jul/2003, p. 3-6.
- NAPOLITANO, Marcos. *História e Música*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- PANTOJA, Selma. História Atlântica: Brasil e África (História da África e prática docente). Palestra proferida VI Encontro de História – II Seminário de Estudos Históricos – UNIPAM. Patos de Minas, 10-14 maio de 2004.
- RASSI, Marcos. **Matheus**. Patos de Minas: 2002. CD.
- REIS, José Carlos. Questão de identidade. Caderno Pensar – Estado de Minas. Belo Horizonte: 17/ago/2002, p. 1-3.
- RONDON, Roberto. Os desafios da emancipação no atual momento da educação brasileira. In: LASTORIA, Luiz et alli (orgs.). *Teoria Crítica, Ética e Educação*. Piracicaba/Campinas: UNIMEP/Editora Autores Associados, 2001, p. 217-224.
- SCHMELKES, S. Educacion intercultural: Reflexiones a la luz de experiencias recientes. Palestra proferida 46ª Word Assembly – Internacional Council on Education for Teaching (ICET). Santiago, Chile, 23-27 julho de 2001.
- SILVA, Petronilha B. G. Espaços para educação das relações interétnicas: contribuições da produção científica e da prática docente, entre gaúchos, sobre negro e educação. In: SILVA, Luiz Heron (Org.) . *A escola cidadã no contexto da globalização*. Rio de Janeiro: Vozes, 1998, p.381-396.
- TINHORÃO, José Ramos. *História Social da Música Popular Brasileira*. São Paulo: Editora 34, 2ª ed., 1999, p. 275.

**V ENCONTRO NACIONAL PERSPECTIVAS  
DO ENSINO DE HISTÓRIA**

**COORDENADORA GERAL DO EVENTO  
PROFa. Dra. ANA MARIA FERREIRA DA COSTA  
MONTEIRO**

**PERÍODO: 26 a 29 de julho de 2004**

**LOCAL: UERJ  
RIO DE JANEIRO**

# **RELATÓRIO DO V ENCONTRO NACIONAL PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA**

**COORDENADORA GERAL DO EVENTO:**

**PROFa. Dra. ANA MARIA FERREIRA DA COSTA MONTEIRO**

**PERÍODO: 26 a 29 de julho de 2004**

## **1. INTRODUÇÃO**

O **V Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História** foi um evento interinstitucional realizado na UERJ, no período de 26 a 29 de julho de 2004, e promovido pelas seguintes instituições: UERJ, UFES, UFRJ, UFF, PUC-Rio e Colégio Pedro II com o tema “**Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas.**”

O objetivo geral deste Encontro foi promover reflexões e intercâmbio entre pesquisadores e professores na área de ensino de História.

Ao longo do tempo, pois já se vão quinze anos desde o primeiro encontro, o **Perspectivas** consolidou-se como um lugar importante de reflexão, discussão e articulação entre profissionais dos diversos níveis de ensino dentro da área de ensino de História no Brasil, área esta que tem, além dos simpósios nacionais organizados pela ANPUH, mais um outro evento de âmbito nacional: o Encontro de Pesquisadores do Ensino de História, cujos objetivos se voltam para as discussões teórica e metodológica e apresentação de resultados das pesquisas sobre ensino de História, atingindo assim um público mais específico.

Já o Encontro **Perspectivas do Ensino de História** é o espaço por excelência da publicização, e diálogo, com os professores que atuam na educação básica, das pesquisas do campo educacional, em especial aquelas do âmbito do ensino da História, e daquelas do campo historiográfico que oferecem subsídios para a renovação das práticas pedagógicas.

É, também, um espaço onde professores da educação básica podem apresentar e discutir pesquisas e experiências de ensino realizadas, contribuindo para sua afirmação como profissionais detentores de saberes próprios relacionados ao seu ofício.

Assim sendo, esse Encontro tem se revelado espaço estratégico de formação continuada de professores contribuindo, de forma significativa, para o desenvolvimento profissional dos seus participantes.

## 2. REALIZAÇÃO E AVALIAÇÃO

Em 2004, o V Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História foi realizado no estado Rio de Janeiro, nas dependências da UERJ. Foi organizado por um conjunto de doze profissionais ligados a diversas instituições de ensino e pesquisa fluminenses – UFRJ e UERJ, UFES, UFF, PUC-Rio e Colégio Pedro II.<sup>1</sup>

Nesse V Encontro ampliamos o convite para a participação de professores que atuam nos cursos de graduação, daqueles que lecionam disciplinas da área das ciências humanas e daqueles que atuam nas séries iniciais da educação básica, considerando as especificidades desses níveis de ensino.

Neste encontro também convidamos profissionais que atuam em espaços alternativos à educação formal – vestibulares comunitários, projetos de alfabetização de adultos, projetos culturais, MST, entre outros, pudessem estar presentes para discutir suas experiências.

O V Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História teve como problemática central a identidade desta disciplina escolar frente às questões postas pelos debates e diálogos epistemológicos com o conhecimento historiográfico, a produção do campo educacional e das demais ciências sociais; as demandas postas pelos documentos curriculares oficiais que questionam radicalmente a organização disciplinar; as questões que emergem dos movimentos sociais que optaram por diferentes conteúdos e caminhos; e pela *media* que facilita o acesso às informações de forma ampla e através de diferentes linguagens.

Por que e para que ensinar História hoje?

Faz sentido ainda ensinar História no currículo escolar ou devemos ensinar por áreas de conhecimentos? A História deve sair do currículo escolar? Ensinar para auxiliar a criar uma memória coletiva ou desenvolver competências relacionadas à formação da consciência histórica? O que questionar nas políticas públicas?

---

<sup>1</sup> Comissão Organizadora:

Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro(UFRJ) – coordenadora geral, Ana Maria de Almeida Santiago (UERJ), Arlette Medeiros Gasparello (UFF), Helena Maria Marques Araújo (UERJ), Helenice Aparecida Bastos Rocha(UERJ), Juçara Luzia Leite(UFES), Marcelo de Souza Magalhães (UERJ), Nicolas Alexandria(UERJ), Paulo Rogério Marques Sily (Colégio Pedro II), Regina Maria da Cunha Bustamante (UFRJ), Selma Rinaldi de Mattos (PUC-Rio), Sonia Maria Leite Nikitiuk (UFF), Vera Lúcia Cabana Andrade (Colégio Pedro II)

O que ensinar? Qual seleção cultural e organização curricular pode substituir a decantada história europocêntrica e cronológica? Como efetivar a inclusão de novos conteúdos, como a História da África, e temas da história do século XX no escasso tempo do calendário escolar?

A atualização dos conteúdos selecionados resolve problemas inerentes ao ensino desta disciplina? Ou a questão é metodológica? O ensino deve ser orientado por temas, eixos temáticos, conceitos? Ou continuamos seguindo o modelo da História cronológica baseada na história das civilizações?

Qual a relação entre ensino de História e memória?

Qual a relação da disciplina escolar História com a historiografia? Homologia ou construção cultural com identidade própria no âmbito dos saberes escolares?

Professor de História ou profissional de História? Curso de licenciatura ou curso de graduação em História? O que priorizar na formação do professor?

Estas são apenas algumas das questões que estão presentes no cotidiano do trabalho dos professores e que foram objeto de debates no V Encontro.

Os currículos dos cursos de licenciatura também mereceram atenção especial face às demandas apresentadas pelo processo de reformulação em curso, criando-se oportunidade para a discussão, em nível nacional, das mudanças necessárias para uma formação docente que atenda às exigências do mundo contemporâneo. É importante destacar que mudanças devem ser feitas sem perder de vista aspectos de ordem ética e o compromisso político e social exigido pela sociedade brasileira na luta contra a precarização e esvaziamento do trabalho e saber docente, aspectos estes que têm sido agravados pela tendência mercadológica crescente no ensino.

Ao final do Encontro, a Comissão Organizadora do Encontro, que elegeu como tema central: “Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas”, com a problemática acima mencionada, tem certeza de que o V Encontro efetivamente se configurou em um lugar privilegiado de interlocução entre os diversos sujeitos e saberes envolvidos no ensino de História, para a renovação de práticas educativas tendo como perspectiva o avanço na conquista da justiça social e da cidadania plena em nosso país.

## **2.1 Objetivos para o Encontro:**

### **Objetivo geral:**

Constituir-se em lugar privilegiado de interlocução entre diversos sujeitos e saberes, envolvidos no ensino de História, considerando as implicações políticas, sociais e



culturais presentes nos processos de mediação didática na prática pedagógica, na educação escolar e em outros espaços institucionais.

### **Objetivos específicos:**

Divulgar as pesquisas, em especial aquelas relacionadas ao ensino de História, articulando os diferentes níveis de ensino e buscando contribuir para a renovação das práticas pedagógicas.

Divulgar experiências do ensino de História na educação básica, na Educação Superior e em movimentos sociais.

Discutir propostas curriculares oficiais e alternativas considerando seus desdobramentos nas práticas pedagógicas.

Refletir sobre a reformulação dos cursos de licenciatura e suas implicações na educação básica.

Discutir o papel do professor de História, tendo por base as questões da contemporaneidade, considerando os debates e diálogos epistemológicos com a Educação e as Ciências Sociais.

Investigar o perfil sócio-profissional dos professores de História que atuam no estado do Rio de Janeiro.

Divulgar e analisar materiais didáticos disponíveis para o ensino de História.

### **2.2 Metodologia:**

As atividades desenvolvidas no V Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História tiveram como diretriz metodológica principal a reflexão sobre a ação, realizada de forma a propiciar a crítica e a renovação das práticas pedagógicas bem como o desenvolvimento profissional dos participantes.

Nesse sentido, as conferências, discussões temáticas, mesas-redondas, a apresentação de pôsteres, comunicações nos grupos temáticos, oficinas pedagógicas e mini-cursos, bate-papos criaram diferentes espaços de interlocução de forma a atender as especificidades dos diferentes produtores de conhecimento presentes no Encontro.

O formato do Encontro incluiu, além da apresentação de trabalhos, uma conferência de abertura, com a Prof. Dra. Ismênia de Lima Martins, da Universidade Federal Fluminense e, então, diretora do Arquivo Público do Estado do Rio de Janeiro. Da

mesa da solenidade de abertura participou a professora Tânia Bessone, diretora do Instituto de Ciências Humanas e Filosofia da UERJ, representando o Reitor da UERJ, e diretores (ou seus representantes) das Faculdades de Educação, da PUC-Rio e do Colégio Pedro II, instituições envolvidas no evento. Estiveram presentes cerca de 500 pessoas.

Após a sessão de Abertura foi constituída mesa intitulada “**Memória e construção**” com professores que coordenaram os Encontros anteriores. A professora Elza Nadai, coordenadora do I Encontro, realizado na USP em 1988, já falecida, foi homenageada pela professora Joana Neves(UFPB) que fez um relato emocionado da trajetória profissional daquela professora. As professoras doutoras Circe Fernandes Bittencourt (USP), Coordenadora do II Encontro, realizado em São Paulo, na USP, em 1996, e Maria Auxiliadora Schmidt(UFPR), coordenadora do III Encontro, realizado em Curitiba, na UFPR em 1998. O Professor Luis Carlos Villalta, coordenador do IV Encontro realizado em 2001, na UFOP, não pode estar presente.

Durante o evento foram realizadas 12 mesas-redondas, sempre com 3 docentes e um coordenador. Nessa oportunidade, reunimos pesquisadores do que puderam apresentar resultados de seus estudos e discutir com os professores presentes seus desdobramentos para o ensino.

Os temas das mesas-redondas relacionaram-se a questões que desafiam os profissionais envolvidos com o ensino de história na educação básica, e foram organizados em torno dos três eixos do Encontro.

**Sujeitos:** A história repensa seus sujeitos; Narrativas e leituras no ensino de história; História local; Educação inclusiva e ensino de história.

**Saberes:** Desafios atuais do currículo; Livro didático: uma abordagem plural; História da história ensinada; Ensinando história nas séries iniciais.

**Práticas:** Formação de professores; Ensino de história e a sociedade da informação; Ensino de história e fontes documentais; Ensino de história e patrimônio.

Nos dias 27 e 28 de julho foram realizadas duas sessões intituladas **discussões temáticas**, envolvendo dois professores cada uma e um debatedor. A primeira teve como tema “**História, historiografia e ensino: questões atuais**”, que envolveu os professores doutores Manoel Luis Salgado Guimarães (UFRJ) e Ilmar Rohloff de Mattos (PUC-Rio). A debatedora foi a professora Margarida Mnaria Dias (UFRN). No dia 28 de julho realizou-se a sessão intitulada “**Escola: entre práticas e representações**” que reuniu as professoras doutoras Clarice Nunes(UFF) e Simoni Lahude Guedes(UFF) . A debatedora

foi a professora Maria Carolina Bovério Galzerani (UNICAMP) As suas sessões foram assistidas por mais de 400 participantes.

No dia 29 de julho, às 17 horas, foi realizada a conferência de encerramento, proferida pelo Professor Doutor Christian Laville, da Universidade de Laval, Quebec, Canadá, com o tema **“Perspectivas para o ensino de história no século XXI.”**

Após a conferência, às 19 horas, foi realizada a sessão de encerramento em que se procurou fazer uma avaliação dos trabalhos desenvolvidos e se anunciou o próximo Encontro a ser realizado em Fortaleza, Ceará, em 2006, local definido após votação pelos presentes.

No dia 28 de julho, às 19 horas, foi realizado um lançamento de livros de autoria de professores presentes ao evento.

Do Comitê Científico participaram 23 docentes de diferentes universidades e do Colégio Pedro II (Anexo1). Foram aceitos para apresentação 140 trabalhos, de pesquisadores (docentes e discentes) e de professores da educação básica.

Tivemos 542 participantes inscritos no Encontro, o que indica claramente que a área do ensino de história está se consolidando como campo de pesquisa e estudos em nosso país.

O interesse dos participantes foi demonstrado pela presença e participação nas diferentes sessões e pelos depoimentos apresentados, alguns anexados ao relatório.

Mostrou-se acertada a escolha dos professores doutores convidados para a conferência de abertura, e para a conferência de encerramento, para as discussões temáticas e para as mesas-redondas. Nestas, foi possível contar com a presença dos pesquisadores convidados, com exceção do Professor Luís Fernando Cerri, que participaria da mesa-redonda sobre a História da história ensinada, e que ficou impossibilitado de comparecer por motivos de doença na família.

A frequência às mesas-redondas foi bastante boa, bem como às apresentações dos trabalhos aceitos pela Comissão Científica. Tais trabalhos foram apresentados em salas de aula da Faculdade de Educação da UERJ e despertaram bastante interesse do público participante. As discussões, tanto nas mesas redondas como nos trabalhos, foram muito instigantes.

Foram realizados 16 cursos, com duração de 6 horas aula, e que contaram com a presença de cerca 30 participantes em cada um.

Houve também a apresentação de 19 pôsteres, espaço reservado para relatos de experiências realizadas por professores da educação básica.

Considerando-se o que se pôde observar, e o que se ouviu dos presentes ao evento, pode-se dizer que o Colóquio atingiu os objetivos propostos e contribuiu para consolidar a área do ensino de história como campo de pesquisa, bem como para criar um espaço de diálogo entre professores da educação básica e pesquisadores do ensino superior.

Foi fundamental, para a realização bem sucedida do encontro, o apoio recebido, no Brasil, da FUJB/UFRJ, CAPES e FAPERJ, e da Revista Nossa História, da Biblioteca Nacional .

A contribuição da FAPERJ, que contribuiu com o maior aporte dos recursos, foi absolutamente fundamental.

Em anexo, segue material produzido para divulgação, com os apoios recebidos, o resultado da avaliação do evento pelos participantes e alguns depoimentos de professores convidados.

Anexo 1:

**Comissão Científica:**

Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro (UFRJ)  
Arlette Medeiros Gasparello (UFF)  
Carmen Teresa Gabriel Anhorn ( UNESA)  
Circe Bittencourt (USP)  
Ernesta Zamboni (UNICAMP)  
Helenice Ciampi (Puc –SP)  
Juçara Luzia Leite (UFES)  
Kátia Abud (USP)  
Kazumi Munakata(PUC-SP)  
Lana Mara de Castro Siman (UFMG)  
Luis Reznik (FFP-UERJ/PUC-RIO)  
Magali Engel(FFP-UERJ)  
Margarida Dias de Oliveira (UFRN)  
Maria Auxiliadora Schmidt (UFPR)  
Maria Carolina Bovério galzerani(UNICAMP)  
Maria do Carmo Martins (UNICAMP)  
Paulo Knauss (UFF)  
Regina Maria da Cunha Bustamante(UFRJ)  
Selma Rinaldi de Mattos ( PUC-RIO)  
Selva Guimarães Fonseca (UFU)  
Sonia Maria Leite Nikitiuk(UFF)  
Sonia Wanderley(UERJ)  
Vera Lúcia Cabana Andrade (Colégio Pedro II)

Anexo2:

<b>AVALIAÇÃO DO V ENCONTRO NACIONAL PERSPECTIVA DO ENSINO DE HISTÓRIA</b>		
<b>ITEM</b>	<b>AVALIAÇÃO</b>	<b>TOTAL</b>
1. Quanto à divulgação	Ótimo	33
	<b>Bom</b>	<b>66</b>
	Regular	45
	Ruim	5
2. Quanto ao processo de inscrição	Ótimo	46
	<b>Bom</b>	<b>84</b>
	Regular	16
	Ruim	-
3. Quanto ao Encontro		
3.1. Organização dos espaços	Ótimo	45
	<b>Bom</b>	<b>74</b>
	Regular	26
	Ruim	1
3.2. Organização dos horários	Ótimo	33
	<b>Bom</b>	<b>76</b>
	Regular	32
	Ruim	6
3.3. Qualidade das exposições	<b>Ótimo</b>	<b>73</b>
	Bom	58
	Regular	12
	Ruim	04
3.4. Qualidade dos debates	<b>Ótimo</b>	<b>74</b>
	Bom	55
	Regular	17
	Ruim	01
3.5. Seleção de Temas		
3.5.1. Mesas redondas e Gts	<b>Ótimo</b>	<b>88</b>
	Bom	49
	Regular	09
	Ruim	-
3.5.2. Cursos	<b>Ótimo</b>	<b>78</b>
	Bom	42
	Regular	06

	Ruim	-
	Em branco	21

3.6. Organização geral do evento	Ótimo	56
	<b>Bom</b>	<b>80</b>
	Regular	10
	Ruim	-
	Em branco	01
3.7.	Ótimo	62
	<b>Bom</b>	<b>75</b>
	Regular	08
	Ruim	02

## **FAZENDO A HISTÓRIA: UMA EXPERIÊNCIA EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE 1<sup>a</sup>. A 4<sup>a</sup>. SÉRIES DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Sônia Resque

UFPA

sresque@nautilus.com.br

### **CONTEXTUALIZANDO A DISCUSSÃO...**

Este trabalho trata de uma experiência em formação de professores para o ensino das séries iniciais do ensino fundamental. De uma forma geral são professores multidisciplinares, que ministram conteúdos de várias áreas do conhecimento escolar. Não pretendemos aprofundar, aqui, a questão da formação destes profissionais da Educação, mas levantar alguns elementos para a reflexão sobre a formação do educador das séries iniciais, discutindo o estado da questão em relação ao ensino de história, tomando o município de Belém como referência espacial.

O nosso estudo e a experiência aqui relatados estão inseridos no contexto da disciplina Fundamentos Teórico- Metodológicos do Ensino de História. Algumas questões nos remetem a reflexão: que saberes estes futuros professores precisam dominar para ministrar o conteúdo de história, nas séries iniciais, levando em consideração que não serão historiadores? Seria importante que estes profissionais tomassem contato com a realidade escolar para construir um referencial teórico crítico para posteriormente exercitar os fundamentos teórico-práticos do ensinar história? Que conteúdos têm sido ministrados nas esferas: municipal, estadual e particular da rede de ensino, uma vez extintos os Estudos Sociais na década de 90? Como se encontra o ensino da disciplina? Como trabalha-los metodologicamente? Qual tem sido a prática docente em relação ao ensino de história? O que está posto nos PCNs, como norte pedagógico para o ensino da disciplina, de 1<sup>a</sup>. à 4<sup>a</sup>.série, é do conhecimento dos professores?

Nossas perspectivas teóricas partem da questão da relação teoria-prática na formação do educador e dos fundamentos hoje colocados pelos educadores-historiadores, inclusive nos PCNs, sobre o ensinar história para crianças. Consideramos que ensinar história para 1<sup>a</sup>. a 4<sup>a</sup>. série trata do trabalho com o conceito de tempo, com temáticas diversas, na perspectiva pedagógica da construção do conhecimento histórico

através do manuseio pela criança de fontes diversas, de forma a dar prazer a quem ensina e a quem aprende, num diálogo entre passado e presente, que permitam uma ação futura. Para tanto consideramos que o docente deve dominar as linhas teóricas da história e exercitar a pesquisa com fontes tendo por eixo a história local, para ter o instrumental teórico com o qual poderá desenvolver ações pedagógicas pertinentes à construção do conhecimento histórico escolar. Trata-se também da associação: ensino e pesquisa.

## **AS PERSPECTIVAS TEÓRICAS**

O contexto dos anos 90 tem alterado significativamente as práticas docentes em relação à história, quer seja pelo renovar da explicação histórica quer seja pela maneira de promover o seu ensino. No que diz respeito às séries iniciais, extinguiu-se a disciplina Estudos Sociais nas quatro primeiras séries, sendo substituída pela história e geografia, que retornam como disciplinas autônomas, e que em geral continuam sendo ministradas por professores multidisciplinares e desvalorizadas em relação às outras disciplinas, com carga horária de 2 h/a semanais. Se nas demais séries ganharam um espaço um pouco maior, e buscando-se um renovar das práticas e dos conteúdos, qual é a situação nas séries iniciais? Ainda se tem o estudo das datas comemorativas como conteúdo, e o estudo do tempo como cronologia? Com estas questões em mente iniciamos nosso trabalho no 2º. semestre de 2003, com turmas de pedagogia, formação de professores das séries iniciais do fundamental.

O trabalho com a disciplina Fundamentos Teórico-Metodológicos do Ensino de História em cursos de formação de professores das séries iniciais, nos remete ao complexo processo de ensinar e conseqüentemente a figura do professor, a quem cabe a responsabilidade de tornar a sala de aula um ambiente propício à reflexão crítica e a construção de uma ação concreta no viver social. Ao considerar que o processo educativo tem uma relação substantiva com a realidade vivida, exclui-se o ensino voltado à pura transmissão de conhecimentos, na medida que reduz o aluno a categoria de objeto.

Desta forma não é possível pensar *num ensino de história crítico, atualizado, e que esteja inserido nas questões contemporâneas, sem que olhemos a nossa volta e vejamos como está a sociedade e a educação proposta para ela.* (Nascimento, 2000, p.125). Completando este raciocínio, Demo (2000, p.150) afirma que, *o fator externo*



*mais fundamental da aprendizagem do aluno é de longe o professor. Se este não souber aprender, não saberá fazer o aluno aprender. Sua tarefa essencial não é dar aula - qualquer um dá – mas fazer o aluno aprender.*

Tomando estas afirmações como norte, caberia ao professor das séries iniciais conduzir um processo de ensino de história capaz de permitir ao aluno uma reflexão sobre a sociedade que o cerca ( a partir das condições cognitivas características destes alunos ), na qual esta disciplina, pelas suas características, pode realizar. Mas ensinar o raciocínio histórico ao aluno pressupõe que o professor também o tenha desenvolvido e domine não só seu conteúdo, mas sua metodologia e as formas recorrentes de sua abordagem.

Com a preocupação em relacionar teoria e prática objetivando conciliar os dois campos de conhecimento - o da história e o dos fundamentos didáticos do seu ensino - importantes na formação do educador, buscamos diversos espaços que pudessem contribuir para a produção do conhecimento histórico escolar, a partir do exercício de reflexão sobre as práticas docentes e sobre as bases teóricas em que se tem construído o conhecimento histórico. Segundo Libâneo (2000, p.14),

A despeito de um crescimento realmente expressivo da pesquisa universitária e da produção editorial no campo educativo, (...), a relação do professorado do ensino fundamental e médio com essa produção é, em geral, insatisfatória. Persiste o já conhecido fosso entre teoria e prática, em que os pesquisadores não conseguem operar a transposição didática de sua elaboração teórica para os professores envolvidos na trama diária do trabalho docente.

Portanto, a relação entre a ciência história e o seu ensino deveria ter como interlocução as práticas docentes e os conteúdos exercitados no interior das escolas de ensino fundamental de 1<sup>a</sup>. à 4<sup>a</sup>. série de modo a contribuir para uma formação reflexiva, tal como nos aponta Zeichner ( 1993 ), situando a prática docente como prática social. É daí que se entende o outro eixo do trabalho que se prende na relação ensino e pesquisa, como essencial para atender às exigências da formação de professores, quer exercitando as práticas da pesquisa em história quer exercitando a didatização dos conteúdos a partir de princípios pedagógicos de construção do conhecimento escolar, de forma a não dissociar da prática docente a reflexão teórica, o saber fazer e a preocupação com a garantia de aprendizagens consistentes por parte dos alunos. Apostamos no fato de que uma educação de qualidade para os alunos, depende entre outras coisas, de uma

formação teórico-prática de qualidade dos professores. O professor ao ser confrontado a problemáticas concretas das situações escolares é estimulado a reflexão, ao debate e ao aprofundamento numa busca por compreensão, o que resultaria numa relação entre a teoria e a prática, com reflexos positivos na transformação da prática docente de forma a conduzir o professor a avançar: a pesquisa torna-se um princípio cognitivo fundamental na formação do educador (Passos, 2000).

De acordo com os PCNs, as abordagens da história hoje permitem transportar para o ensino *situações pedagógicas privilegiadas para o desenvolvimento de capacidades intelectuais autônomas do estudante na leitura de obras humanas, do presente e do passado* ( p.38 ). Assim, desenvolver as noções de permanência, mudança, semelhança e diferença no tempo e no espaço, requer seleção cuidadosa de conteúdos e métodos de ensino, tendo em vista o projeto político pedagógico da escola e a realidade social e histórica brasileira e local mediadas pela concepção de história e aprendizagem.

Esta forma de perceber o ensino de história nas séries iniciais nos conduziu ao estudo de Belém como eixo do conteúdo histórico na sua relação espaço-temporal - além do fato de que este é o conteúdo privilegiado nas escolas - exercitando a interdisciplinaridade do conhecimento histórico e geográfico. Exercitar no futuro educador a compreensão do real na perspectiva interdisciplinar permite captar a complexidade do viver social assim como o princípio da pesquisa, se perceber agente da elaboração do conhecimento.

## **O CAMINHO CONSTRUÍDO**

A partir das questões aqui levantadas e do referencial teórico que nos serviu de norte, iniciamos pelo estudo das grandes linhas teóricas da história: o Positivismo, o Materialismo Histórico, a História Nova e a História Social, que seriam estudadas a partir de textos de historiadores, que discutem as noções básicas, sem os aprofundamentos teóricos, que a formação destes profissionais não requer, na medida em que não serão historiadores profissionais. Estas noções são fundamentais para que os alunos possam compreender como o conhecimento histórico é produzido, quais seus fundamentos e como tem sido incorporado pelo ensino da disciplina ao longo do tempo, no sentido de construir uma reflexão crítica sobre o ensino da disciplina, visualizando a temporalidade deste conhecimento.

Aqui se percebeu as dificuldades dos alunos em compreenderem certos fundamentos teóricos das correntes historiográficas, em virtude do fato de suas experiências com o conteúdo histórico estarem ligadas ainda ao tempo em que cursavam o ensino médio, o que demandou uma carga horária maior da disciplina para essas discussões.

No interior destes estudos foi fundamental o trabalho com o conceito de tempo, na medida em que *é dimensão central da experiência humana, estruturante do seu pensamento e de sua ação* (Siman,2003,p.110), e tem se tornado um desafio para quem ensina a história. É importante consolidar nas séries iniciais a compreensão do conceito de tempo que não limitado *ao tempo cronológico ou à sucessão linear dos acontecimentos no tempo físico*.(Idem,p.111).

Num segundo momento fomos a campo para um estudo, mesmo que exploratório, das práticas docentes dos professores de 1<sup>a</sup>. a 4<sup>a</sup>. série em relação ao ensino da disciplina na rede municipal, estadual e particular. A turma foi dividida em grupos que ficariam responsáveis pela investigação em cada série, utilizando a técnica da entrevista, construída em sala a partir do estudo de textos teóricos sobre o assunto e da coleta e análise de documentos relativos ao planejamento do professor e dados coletados do cotidiano escolar. Buscou-se na análise dos dados coletados sobre a prática docente evidenciar: formação inicial e continuada; conteúdos e material didático; condições de trabalho e avaliação, e como esses elementos, ao interagir, indicam uma determinada prática. Os resultados foram entregues em relatórios socializados em sala de aula, e discutidos os fundamentos teóricos que permeavam tais práticas.

Alguns dos dados coletados nos indicam, por exemplo, que com relação às escolas públicas investigadas (um total de oito, do sistema municipal e estadual de ensino), a maioria dos professores entrevistados não possui curso superior, são em sua totalidade mulheres, e possuem vários anos de magistério, com dificuldades quanto a formação continuada que se limita ao que é ofertado (quando é ofertado) pelos sistemas de ensino(secretarias de educação) em forma de palestras ou cursos e oficinas, ou simplesmente pela aquisição de livros. Já nas escolas da rede privada todos os professores possuem o curso superior e também são mulheres o que nos indica que a tarefa de ensinar nas séries iniciais continua sendo feminina. A questão da formação continuada limita-se a palestras, seminários ou a semana pedagógica no início do ano letivo. Libâneo (2000, p.35) em relação à questão afirma que,

A formação teórica e prática implica algo como um vai-e-vem entre o estudar e o fazer, mas cujo resultado é o saber fazer com consciência. (...) A insuficiência de formação teórica dificultará a análise reflexiva da prática, por sua vez, a desvinculação do currículo das efetivas demandas da prática não permitirá que os professores desenvolvam competências para lidar com situações novas, problemas novos que sempre acabam por requerer um *modus operandi*.

A visualização desta questão tão importante que é a formação do educador, quando confrontada com a prática docente e as condições de trabalho, permitiu perceber que embora todos concordem com a importância de continuar estudando a partir das novas exigências para a carreira docente, ainda não existem políticas de qualificação docentes em caráter permanente que dêem suporte as atividades de sala de aula. São os professores que tomam a iniciativa, poucas são as oportunidades e às vezes com temáticas que não despertam o interesse do professor ou que não estão referidas às demandas da prática docente, das pesquisas em educação, das novas linguagens, das tecnologias educativas, etc. Embora os professores admitam a importância de se qualificarem permanentemente possuem atitude reflexiva um tanto limitada quanto ao conteúdo de história e seu ensino.

É necessário assumir também que, ao lado da qualificação, seja contínua ou inicial, devemos alterar as condições efetivas de trabalho e salários para que o docente se profissionalize e se desenvolva como pessoa ( Guimaraes, 2003 ).

Os problemas referenciados a formação, inicial ou contínua, implicam em práticas de sala de aula e concepções de história e de seu ensino bastante contraditórias, e com dificuldades de entendimento de determinados conceitos. É constante no discurso dos professores entrevistados o uso de termos como interdisciplinaridade, realidade do aluno como ponto de partida para o estudo, a utilização de pesquisa, variedade de fontes e recursos didáticos, avaliação qualitativa a busca de materiais didáticos que facilitem a compreensão dos conteúdos.

Entretanto, através da análise de algumas aulas, materiais didáticos e testes avaliativos percebeu-se que quando o professor ressalta a realidade do aluno é muito mais uma forma de fazê-lo estimular-se para prestar a atenção no que se vai dizer, tornar a aula prazerosa, ou o presente vivido torna-se o objeto de estudo privilegiado pelas professoras, principalmente com temas como bairro, município e família. É comum às professoras compararem o passado com o presente no sentido de dizer que antes era assim e agora não o é, quando para a história é importante estabelecer o diálogo passado

presente para determinar as continuidades, permanências, rupturas, transformações, transições, semelhanças e diferenças. Estabelecer este diálogo entre presente e passado é matéria central da história.

Não raro os professores das séries iniciais, ainda trabalham com a concepção do tempo cronológico, da sucessão linear, com recortes de ações promovidas por sujeitos individuais, destacando datas comemorativas, em detrimento do estudo das ações e experiências humanas ao longo de diversas temporalidades. Assim, não atuam com uma explicação histórica ligada as relações complexas de fatores que possuem graus diferenciados de importância em sua determinação (Siman, 2003). Os professores não têm muito claro o papel da história na formação das crianças.

A diversidade de recursos didáticos é usada nas aulas no mesmo sentido do uso da realidade do aluno: como ponto de partida da aprendizagem, sem que se perceba, também, que a diversidade de fontes é essencial a concepção de uma história que trata do estudo das ações humanas ao longo do tempo. Se estudar história é fundamental para se perceber o movimento das ações humanas e sua diversidade, possibilitando comparações, é por meio das distintas formas de registro dessas ações (documentos, fotografias, depoimentos de pessoas, objetos, vestuários, monumentos) que o presente vivido por homens e mulheres nos diversos tempos e espaços chega até nós. Para Guimarães (2003, p.34/35),

O objetivo do saber histórico escolar é constituído de tradições, idéias, símbolos e significados que dão sentido às diferentes experiências históricas". (...) "A idéia de que se deve aceitar tudo, estudar tudo, valorizar tudo, sugerindo o velho chavão "tudo é história", ou mesmo uma volta ao presentismo em nome do respeito, da valorização dos interesses e da vivência dos alunos, pode conduzir à diluição do objeto da disciplina.

Além disso, como os alunos das escolas públicas têm dificuldades de leitura e interpretação, apresentando diversos problemas de aprendizagem, alguns professores são conduzidos ao uso limitado de outros materiais e até mesmo do livro didático. É preciso ainda ressaltar que muitos professores ainda financiam do próprio bolso, livros, revistas, textos, pelo fato das escolas não terem recursos para estes materiais.

Outro aspecto importante que interfere na prática docente é o relacionado aos recursos didáticos disponibilizados ao professor. Nas escolas particulares existem com variedade e como suporte as aulas, mas por vezes utilizados sem que se compreenda seu

uso didático. Nas escolas públicas quando existem estão avariados. A infraestrutura é fundamental e necessita de investimentos por parte das instituições como suporte didático às aulas. As tecnologias em educação ainda estão longe das escolas...

Relevante entre os dados coletados e analisados estão as práticas avaliativas. Se percebe, ainda, as dificuldades em avaliar e entender a avaliação como parte integrante do processo ensino-aprendizagem capaz de fornecer um diagnóstico das competências, habilidades e das capacidades de raciocínio histórico desenvolvidos pelos alunos. Com frequência, ao lado das avaliações, entendidas como qualitativas (frequência, participação, entrega de tarefas), estão as quantitativas, que se referem à aprendizagem (memorização) dos conteúdos, o que é contraditório, muitas vezes, ao discurso dos professores quanto ao ensino de história crítica.

Um terceiro momento do trabalho desenvolvido na disciplina FTM-História buscou o exercício de atividades práticas para que a partir das discussões teóricas, da análise das práticas recorrentes quanto ao ensino de história nas séries iniciais, pudessemos construir práticas docentes historicamente e pedagogicamente consistentes, levando em conta a realidade escolar, as necessidades dos alunos, e as características do conteúdo da história escolar. Nesta fase do trabalho utilizamos a história local como referência, diante das dificuldades dos alunos com o conhecimento da própria história, além do desconhecimento das instituições de pesquisa, bibliotecas e outros espaços como arquivos e museus que poderiam fornecer as fontes para que os futuros professores organizassem e selecionassem os conteúdos necessários ao processo de ensino – aprendizagem, evitando-se o apoio excessivo dos professores no livro didático como único recurso para a aquisição dos conteúdos.

Desta forma os alunos puderam exercitar a pesquisa em história através do contato com fontes diversas, que serviram de base para a construção de materiais didáticos cujos trabalhos foram socializados aos demais colegas do curso de pedagogia.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ensinar é um ato complexo que exige uma atitude constante de reflexão sobre a prática. Assim, nesta experiência, pudemos não só refletir sobre nossa própria prática como repensar o caminho construído para a disciplina. Os alunos por sua vez tiveram a oportunidade de refletir sobre as práticas docentes efetivadas nas escolas, e ao lado dos estudos teóricos realizados, construir perspectivas metodológicas de ação docente

exercitando a relação teoria/prática, ensino/pesquisa, fundamentando o saber-fazer, bem como re-visitar a própria história, redimensionando seu olhar sobre o espaço urbano de Belém, onde se materializam diversas temporalidades.

Os resultados deste trabalho nos indicam os desafios que temos para uma prática docente, em história, de qualidade, nas séries iniciais. Entre esses está a possibilidade de construção do raciocínio histórico pela criança, desligando-se do tradicional trabalho com datas comemorativas, ainda efetivado nas escolas. Parece que os professores acreditam que o trabalho com o tempo presente seja o caminho mais fácil a compreensão dos alunos...Seria impossível trabalhar com temporalidades mais distantes? Acreditamos que não. O que temos a fazer é acreditar no potencial da educação, e na capacidade educativa do próprio conteúdo da história. Cremos ser oportuno destacar o que diz Siman (2003),

“Para que esse desenvolvimento se realize, é necessário que, no ambiente escolar, sejam oferecidas aos alunos situações de ensino-aprendizagem adequadas. Nesse sentido, caberá ao professor selecionar estratégias de ensino que estimulem os alunos ultrapassarem os obstáculos inerentes ao nível de desenvolvimento das suas estruturas mentais, aumentando, assim, cada vez mais, o seu entendimento sobre o mundo histórico-social”.

Outro desafio está em romper com a prática escolar de programar o ensino de história nas séries finais do fundamental, perdendo-se na memória o trabalho já realizado nas séries iniciais.

Achamos que este não é o único caminho. Outros poderão ser construídos, mas, para que o professor seja capaz de desenvolver o pensar histórico do aluno, nas séries iniciais, é condição que tenha compreensão das formas de escrita da história, e dos procedimentos metodológicos do seu ensino, bem como dominar o seu conteúdo. Pensamos serem estes os saberes básicos necessários a estes futuros professores, capazes de alterarem as práticas ainda marcadamente tradicionais e por vezes de cunho meramente presentista nas práticas escolares e docentes.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: história (1<sup>a</sup>. a 4<sup>a</sup>. série)*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

- DEMO, Pedro. Teleducação e aprendizagem: em busca da qualidade educativa da teleducação. *In: PRETI, Oreste.(org.). Educação a Distância: construindo significados*. Cuiabá: NEAD/IE-UFMT;Brasília: Plano,2000.
- GUIMARÃES, Selva. *Didática e Prática de Ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados*. Campinas, SP: Papirus, 2003.(Coleção Magistério: Formação do Educador).
- LIBÂNIO, José Carlos. Produção de saberes na escola: suspeitas e apostas. *In: CANDAU, Vera Maria (org). Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- MELO, Clarice Nascimento de. Mobilidades e permanências nas prescrições para a disciplina história no ensino médio- as décadas de 80/90. *In: SANTOS, Eunice Ferreira et al (orgs). Territórios didáticos: saberes & práticas*. Belém: E.F.S., 2000.
- PASSOS, Carmensita Matos Braga. Caminhos e perspectivas em planos de didática: uma análise de propostas de universidades brasileiras. *In: SANTOS, Eunice Ferreira et al (orgs). Territórios didáticos: saberes & práticas*. Belém: E.F.S., 2000.
- SIMAN, Lana Mara de Castro. A temporalidade histórica como categoria central do pensamento histórico: desafios para o ensino e a aprendizagem. *In: ROSSI, Vera Lúcia Sabongi de & ZAMBONI, Ernesta (orgs). Quanto tempo o tempo tem*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2003.
- ZEICHNER, Kenneth M. *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.



## LITERATURA E HISTÓRIA NA CONSTRUÇÃO DA MEMÓRIA.

Ana Maria Ribas Cardoso<sup>1</sup>  
Silvana Bandoli Vargas<sup>2</sup>

A nossa proposta é discutir as possibilidades teóricas e metodológicas do ensino de História, para turmas de Ensino Médio, considerando as questões relacionadas à memória, tanto como fonte quanto como objeto, eixo fundamental de construção do sujeito histórico. A utilização das narrativas literárias oferece possibilidades de trabalho frutífero quando percebidas como testemunhos culturais e históricos que ampliam, de forma considerável, a visão de mundo daqueles que se aventuram nas múltiplas tramas de passado e presente que nos envolve. Desta forma, investigamos como as narrativas literária e histórica confluem em interações de saberes que se (re)articulam, proporcionando perspectivas singulares.

Salientamos que a perspectiva do trabalho de confluência das narrativas literárias e históricas não se dá com o objetivo de *aprender história através da literatura*, porém, em uma proposta mais radical e mais afirmativa, construir uma perspectiva de sujeito histórico centrada na utilização do texto literário como produção cultural de uma determinada época. Neste caso, interessa-nos a investigação das possibilidades teóricas e pedagógicas que a produção literária nos oferece como janela aberta para o mundo.

Assim, ao privilegiarmos as questões relativas à memória e à história como fundamentais à construção do sujeito histórico, estamos reafirmando desde já o reconhecimento da memória como base teórica e metodológica da prática pedagógica.

Tal proposta de ensino da História vincula-se, a princípio, ao redimensionamento da educação formal, na contemporaneidade, e, em particular, ao sentido do processo ensino-aprendizagem nas instituições escolares, diante dos acontecimentos históricos que abalaram o mundo desde as últimas décadas do século passado. As transformações científicas e tecnológicas produzidas pelo homem, resultando no que se convencionou chamar de globalização, vêm resignificando cada vez mais as noções de tempo e espaço, o que incide diretamente em todas as dimensões da vida social, merecendo ênfase as formas de produção e apropriação do conhecimento, o ‘fazer pedagógico’ e a prática docente. Tais

---

<sup>1</sup> Mestre em História pela UFRJ; professora do Colégio Pedro II/ UE Humaitá II e professora da Escola de Educação do Centro Universitário da Cidade.

<sup>2</sup> Mestre e doutora em História pela UFF e professora do Colégio Pedro II / UE Humaitá II.

transformações modificaram não somente as formas de reprodução da vida material das sociedades humanas, mas alteraram sobremaneira o *modus vivendi* e o *modus faciendes* dos homens, redefinindo o lugar da memória e suas tramas silenciosas com a história. A memória situa-se como condição fundamental para a elaboração de identidades tanto individuais como coletivas e não apenas como referência ao que se lembra e ao que se esquece, tendo em vista que os seres humanos carregam consigo os significados impressos pelo tempo e espaço em que viveram.

O historiador inglês Hobsbawn.<sup>3</sup> referenda nossa colocação ao afirmar que:

A destruição do passado – ou melhor, dos mecanismos sociais que vinculam nossa experiência pessoal à das gerações passadas – é um dos fenômenos mais característicos e lúgubres do final do século XX. Quase todos os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem. Por isso os historiadores, cujo ofício é lembrar o que outros esquecem, tornam-se mais importantes que nunca no fim do segundo milênio.

Trata-se, aqui, de ampliar o ‘olhar’, buscando um caminho novo de reflexão e entendimento sobre o ensino da História, reconhecendo os vínculos – ditos ou não-ditos - entre história e memória, o que implica em aceitar, por um lado, a redefinição do próprio significado da memória humana e, por outro, o redimensionamento das noções de tempo e espaço. Tal premissa deve se constituir – assim defendemos - pontos de partida e de chegada de qualquer processo de revisão crítica dos métodos e práticas didático-pedagógicas que envolvem o cotidiano da sala de aula, bem como do trabalho docente e das relações entre educador e educandos.

Diante disso, um dos grandes desafios que se coloca para a educação do século XXI<sup>4</sup> refere-se às alterações na estrutura e ordenação dos conhecimentos e, principalmente, à exigência de propor e defender novas orientações para os conteúdos a serem ensinados.

---

<sup>3</sup> CF. HOBSBAWN, Eric. *Era dos extremos – o breve século XX (1914-1991)*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, p.13.

<sup>4</sup> A definição dos novos papéis da educação e, mormente, das instituições de ensino, nas sociedades humanas no século XXI vêm sendo objeto de discussão e estudos pluridisciplinares, envolvendo trabalhos de profissionais da área e áreas afins dedicados à pesquisa e/ou à docência. A esse respeito ver o texto de nossa autoria publicado recentemente: CARDOSO, Ana Maria Ribas. A educação resgata a humanidade perdida do homem ?! **Fórum Crítico da Educação. Revista do ISEP**. Rio de Janeiro: Instituto Superior de Estudos Pedagógicos, v. 2, nº 2, abril, 2004.

Enfrentar esse desafio supõe aceitar as novas possibilidades teóricas e metodológicas que se abrem para o ensino da História em turmas do Ensino Médio, e, correlata a elas, a ação docente *per si*. Falar em novas abordagens de ensinar e aprender História sublinha que os modos como se pensam e transmitem os saberes devem de fato mudar sob pena de se tornarem anacrônicos.

Um determinado conhecimento deve manter um diálogo permanente com outros conhecimentos. A partir desta premissa, entendemos que a interdisciplinaridade aponta para o tratamento dinâmico e integrado do conhecimento, permitindo a contextualização dos conteúdos. Entendemos por contextualização o aceite da relação sujeito-objeto no processo de construção do conhecimento, na qual o aluno internaliza e apropria-se do conhecimento, deixando de ser espectador passivo da realidade. Por isso, pensamos que a educação e, mais precisamente, a escola, cujo trabalho docente faz o seu existir, devem reconhecer que *“o tempo e o espaço são os da experimentação e da ousadia em busca de caminhos e de alternativas possíveis, de diálogos e trocas sobre os conhecimentos em pauta, de reciclagem permanente de tudo e de todos”*. (KENSKI, 1998, p. 68)

Reconhecendo a docência como uma atividade vital para o homem, o ensino da História – para além da mera justaposição de conteúdos organizados cronológica e linearmente - pode assim se transformar em um caminho possível de (re)elaboração das relações sociohumanas, de reflexão do lugar do conhecimento e, por fim, de (re)construção dos acontecimentos do passado em um mundo predominantemente econômico/técnico, porém cada vez menos humano, visto que o tempo esgarça-se, assim como as subjetividades fragmentam-se, numa vivência de eterno presente, sem antes e sem depois. A ‘nova sociedade global’ afirma a legitimidade das leis do mercado como pilar das relações entre os homens, alterando, em decorrência, o lugar da educação na formação do homem e seus vínculos com a história, supondo apagar as heranças do passado e culminando por fazer prevalecer o discurso ideológico acima do crítico.

Tal proposta possibilita-nos assim rediscutir o papel da educação e, particularmente do ensino na construção, reprodução e/ou transformação da vida social, reconhecendo e discutindo o lugar do ensino da História nas sociedades atuais e, mais precisamente, na formação e desenvolvimento do ser humano. Isto porque a educação - superando o paradigma iluminista divulgador de uma prática pedagógica neutra - é uma *práxis* social e

política, que se encontra articulada ao movimento concreto da sociedade. Ela representa, enfim, concordando com Gramsci (1981) uma atividade criadora e de difusão de uma nova concepção de mundo mais elaborada e superior, que possibilita ao homem tomar consciência da sua historicidade e, ao mesmo tempo, torna-o capaz de intervir e transformar a realidade circundante, bem como renovar a cultura vigente.

Acreditamos que uma das tarefas do tempo presente é suplantar a desigualdade de progresso que envolve a educação/ensino. Se o veloz progresso da ciência e da tecnologia resultou em grandes mudanças em várias áreas do ‘fazer humano’, o mesmo não aconteceu com a educação que ainda nutre-se, tantas vezes, de concepções, comportamentos e práticas vigentes há muitas e muitas décadas de história, recusando-se a olhar o novo, com medo do ‘futuro’, do ‘vir a ser’ ...

Introduzir a narrativa no estudo da História<sup>5</sup>, reconhecendo na sua tessitura os fios tecidos pela memória individual e coletiva, dentro da abordagem oferecida pela história cultural<sup>6</sup>, pode ser uma chave profícua à implementação de novas alternativas didático-pedagógicas, capazes de dinamizar o ensino-aprendizagem. Por um lado, ressignifica o lugar da história na formação do educando *pari passu* à revisão dos conteúdos, uma vez que possibilita reconhecê-la não apenas como disciplina integradora da área de *Ciências Humanas e suas Tecnologias*, conforme estabelecida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio<sup>7</sup>; mas também, senão particularmente, enquanto processo humano, resultante das ações de homens que ora interagem, ora se antagonizam entre si em um dado viver coletivo. Aceitamos ser a História construída e construtora do homem como

---

<sup>5</sup> Ver BURKE, Peter. A história dos acontecimentos e o renascimento da narrativa. In: \_\_\_\_\_. *A escrita da história – novas perspectivas*. 7reimp. São Paulo: UNESP, 1992, p.327-348.

<sup>6</sup> Ver FALCON, Francisco. *História Cultural - uma nova visão sobre a sociedade e a cultura*. Rio de Janeiro: Campus, 2002.

<sup>7</sup> Os PCNs devem ser entendidos como uma proposta, um ponto de partida para a reorganização do sistema educacional do país, cuja elaboração decorreu do Plano Decenal de Educação para Todos (93-03), assim como para atender à Lei 9394/96 e à Constituição Brasileira, tendo em vista a reformulação das propostas curriculares de estados e municípios. Os PCNs, no nível médio, baseiam-se na formação de competências cognitivas e habilidades estruturais que devem ser assim entendidas: a primeira como modalidades estruturais da inteligência – ações e operações – que o sujeito utiliza para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que deseja conhecer, e a segunda refere-se, especificamente, ao “saber fazer” e decorrem diretamente daquelas competências adquiridas. Em uma dimensão macro, tal proposta vincula-se à criação de uma identidade no jovem, na qual é importante o reconhecimento de valores e construções próprias, inclusive para o reconhecimento do “outro”; neste âmbito, uma formação geral é necessária e de grande responsabilidade para a escola e deve ser estruturada a partir dos seguintes eixos definidos pela UNESCO para a educação no século XXI: *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver, aprender a ser*.

sujeito social em um tempo-espaço determinado, despertando-nos a lembrança das famosas palavras de Marx no 18 Brumário:

Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas que se defrontam diretamente ligadas e transmitidas pelo passado.<sup>8</sup>

E, por outro, instiga tanto perspectivas diversas de construção e transmissão do conhecimento histórico, quanto mecanismos outros de apropriação/utilização por meio de novos saberes, que não se circunscrevem aos livros didáticos, nem às ditas especificidades da história face às outras áreas do conhecimento. Novos saberes que, ao sublinharem o seu caráter pluridisciplinar e articularem, conforme exemplificamos aqui, a literatura à história na construção da memória, possibilitam um entendimento diverso sobre a utilização da narrativa literária no ensino da História, indo além daquele procedimento metódico que apenas busca, por meio do relato, dar-lhe *ethos*, validar o saber, confirmar fatos e/ou perceber o contexto histórico nas entrelinhas do discurso.

A reabilitação da narrativa na pesquisa e no ensino da História encontra-se relacionada à crise das referências clássicas da objetividade científica e/ou a mudança de paradigma<sup>9</sup> que colocaram em xeque o lugar social das práticas científicas, a posição dos intelectuais nas instituições aonde se inserem e os modos como se pensa, produz e transmite o saber. Isto não deixaria de afetar a História e, em decorrência, o próprio ensino, diante da necessidade de redefinir a sua função nas sociedades contemporâneas e de reconhecer as múltiplas possibilidades de (re)articulação com as outras ciências, ou melhor pontuando, com outros saberes. A História, que antes ocupava o lugar central no saber, deixou de ser um “império”; e o historiador não é mais aquele destinado a prover a sociedade de representações globais. A disciplina de História, há algumas décadas, vem

---

<sup>8</sup> MARX, Karl. O 18 brumário de Luiz Bonaparte. In: *Obras escolhidas*. São Paulo: Alfa-Omega, s/d, p.203, vol. 1.

<sup>9</sup> Ver LIMA, Luiz Costa. Clio em questão: a narrativa na escrita da história In: RIDEL, Dirce (Org.) **Narrativa: ficção e história**. Rio de Janeiro: Imago, 1998, Coleção Tempo e Saber. Ver CARDOSO, Ciro Flamarion. História e paradigmas rivais. In: \_\_\_\_\_ & Vainfas, Ronaldo (Orgs.) **Domínios da história - ensaios de teoria e metodologia**. Rio de Janeiro: Campus, 1997. Ambos autores elaboram uma discussão acerca da crise do paradigma ocidental, mostrando algumas mudanças que se operaram no processo de construção do conhecimento científico, relacionando-as tanto ao repensar do estatuto da história enquanto ciência, quanto, correlatos à primeira, aos novos caminhos de pesquisa na área, merecendo ênfase a reabilitação da narrativa no estudo e práxis da história.

sendo impulsionada pelo desejo de repensar, dentro do conjunto das ciências sociais, o seu objeto e o seu ‘estatuto de ciência’.

O homem faz a história. Essa é uma assertiva que pode conduzir a múltiplas discussões. Aqui objetivamos tão somente apontar os dois sentidos que a envolvem. A história é uma prática discursiva (disciplina), portanto um saber institucionalizado, cujo ofício é debruçar-se sobre os seres vivos racionais e suas relações através dos tempos, compreendendo essa coisa tão misteriosa que é o trabalho humano na produção de sua vida social, portanto, de sua própria razão. Nessa ótica, o ponto de partida é mais o que os profissionais refletem, escrevem e ensinam, e a história representa uma abstração científica do presente sobre o passado, do homem em busca do seu sentido/origem, podendo utilizar-se até mesmo do espaço aberto pelo simbólico e pela ficção. Não obstante, a história é também um processo objetivo, que acontece independentemente do quanto dela somos capazes de nos aproximar, possuindo uma existência material, existindo fora do sujeito que a conhece, a estuda e a ensina.

Sendo assim, se o texto histórico deve ser compreendido como produto de uma dada conjuntura que determina sua elaboração, torna-se claro que o saber da História-disciplina é também mutável. A narrativa histórica, enquanto fruto da interação sujeito-objeto, justifica-se como um discurso do *presente* que busca o entendimento do *passado* – eis a condição de sua inteligibilidade, eis o fundamento do “fazer história”, seja na pesquisa, seja no ensino. A história é uma narrativa baseada em tramas/acontecimentos, cuja tessitura são as ações individuais e coletivas dos homens através dos tempos. E como estas ações – objeto de investigação e fonte de estudo - não podem ser integralmente reconstituídas, a narrativa histórica, embora ‘verdadeira’, é sempre alvo de diversas interpretações que se enriquecem quanto mais podem e devem interagir com outras áreas do saber, a exemplo da literatura. É aceitando a história como um lugar *entre* discursos e lembranças que possibilita ressignificar o passado, à luz dos condicionamentos do presente, que o homem-historiador-professor constrói o espaço de sua própria criação.

Desse modo, a necessidade de experiências que privilegiem a percepção do tempo histórico como instância socialmente construída apresenta-se como imperativa e, sendo assim, a produção literária oferece um farto material de trabalho para o entendimento do tempo histórico. A utilização da produção cultural, no caso a literatura, como fonte no

‘fazer pedagógico’, não pode restringir-se a uma percepção da história como cronologia ou da literatura como enredos. Mas, ao contrário, a possibilidade de (re)construir, (re)fazer, (re)interpretar uma memória coletiva que entrelaça-se à memória individual, forjando identidades<sup>10</sup>. Os marcos da literatura - seja William Shakespeare, Machado de Assis ou Clarice Lispector - forjam a argamassa que nos envolve e nos revela, constituindo a dimensão humana, história e memória, tão necessária em períodos pretensamente a-históricos. Com efeito, a narrativa literária vivenciada com a perspectiva histórica nos aponta a armadilha que precisa ser evitada a todo custo, qual seja, a concepção de seres humanos que não são sujeitos de sua própria história. Não basta reconhecer as dificuldades que nos cercam em tempos pós-modernos<sup>11</sup>, de fragmentação ao extremo, pois não podemos nos desviar da convicção de que possibilidades de transformação existem e que, ao contrário de qualquer intenção de individualismo fóbico<sup>12</sup>, a construção de pontes que nos levem ao encontro das diferenças legítimas não é um objetivo menor. Porém, só podemos perceber a infinidade de gamas das potencialidades humanas quando nos imaginamos pertencentes a um universo maior do que nós mesmos. Talvez esta seja a lição mais importante que a tríade História-Literatura-Memória pode nos ensinar a aprender.

Ao nos encantarmos com as emoções de Romeu e Julieta, nos questionarmos sobre as ações de Capitu e revivermos a angústia de Macabéa, estamos definitivamente reafirmando os tempos e os espaços humanos como aqueles essenciais à manutenção da nossa própria existência. A tradição literária forja um lugar para a nossa humanidade e nos permite perceber que as tramas de passado estão em nós mesmos e precisamos reconhecê-las. Acreditamos que o diferencial do trabalho História-Literatura-Memória reside nas narrativas que se cruzam e permitem novas texturas, pois apresenta a nós mesmos como

---

<sup>10</sup> As relações entre memória e identidade são objeto de extensa produção historiográfica. A esse respeito ver o texto de nossa autoria publicado recentemente. VARGAS, Silvana Bandoli. Memória, Sociedade e Cultura. **Encontros. Revista do departamento de História**. Rio de Janeiro: Colégio Pedro II, n 2, p. 8-15, dezembro, 2003.

<sup>11</sup> O termo pós-modernidade já é de uso corrente, porém lembramos que estamos nos referindo especialmente a JAMESON, F. *Pós-modernismo – a lógica cultural do capitalismo tardio*. São Paulo: Ática, 1996. Este autor, ao fazer uma análise marxista, associa claramente a pós-modernidade à radicalização da estrutura capitalista.

<sup>12</sup> Cf. CERQUEIRA Filho, Gisálio. *Édipo e excesso- reflexões sobre lei e política*. Porto Alegre: Sérgio Antonio Fabris Editor, 2002. Trabalhando com o referencial psicanalítico, o autor sugere hipóteses de trabalho interessantes ao tratar do individualismo fóbico, o horror narcísico ao Outro.

herdeiros de um passado que nos perpassa, porém pode ser transformado. Afinal, para transformar o presente, precisamos também transformar a nossa percepção do passado.

### **Bibliografia não citada**

- ALBERTI, Verena. *Ouvir contar: textos em história oral*. Rio de Janeiro: FGV, 2004.
- BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. São Paulo: Cia. das Letras, 1994.
- CERQUEIRA Filho, Gisálio e NEDER, Gizlene. *Sentimento e política: (a)ventura e imaginação sociológica para o século XXI*. Rio de Janeiro: 1996.
- DUBY, G. & LARDREAU, G. *Diálogos sobre a nova história*. Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1989.
- GINSBURG, Carlo. *Mitos, emblemas, sinais*. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.
- \_\_\_\_\_. *Relações de força - história, retórica e prova*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- HUYSEN, Andreas. *Seduzidos pela memória*. Rio de Janeiro: Aeroplano / Universidade Candido Mendes, Museu de Arte Moderna-RJ, 2000.
- KENSKI, Vani Moreira. Novas tecnologias: o redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente. **Revista Brasileira de Educação**, nº 8, p.58 –71, mai /jul/ago/, 1998.
- LE GOFF, Jacques. *Memória-história*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1996.
- GOMES, Angela de Castro. *Escrita de si, escrita da história*. Rio de Janeiro: FGV, 2004.
- GRAMSCI, Antonio. *Concepção dialética da história*. 4. ed. Rio de Janeiro: 1981.



**OLHARES SOBRE O RIO DE JANEIRO:  
ESPAÇO DE PROGRESSO, TEMPO DE CIDADANIA**

Ana Beatriz Frazão Ribeiro  
CP II – Unidade Centro  
r\_anafrazao@ig.com.br)

Quando realizamos uma atividade e relatamos em um texto, sentimos que tudo não passou de um papel escrito. Um texto é frio, impessoal e caracteriza um acontecimento. O antes e o depois ficam obscurecidos pela idéia de finitude e não como reflexo de um processo, mesmo que ainda no início, mas possuidor de tentáculos já aparentes e sobre o qual pretendemos descrever nesta comunicação.

O Departamento de História do Colégio Pedro II, em processo de debates sobre as questões curriculares, promove contínua discussão acerca dos programas do Ensino Médio e Fundamental, objetivando adaptá-los à realidade dos alunos e à postura educativa e historiográfica do Departamento. Este debate contínuo cria um efeito retroalimentador nas práticas das várias unidades do Colégio que realizam a transformação do fazer histórico em sala de aula.

Nosso trabalho visa contribuir com essa discussão. Partimos do pressuposto segundo o qual a ótica da análise deve possuir um outro enfoque, pois, na discussão sobre programa, o enfoque fatalmente se volta para o conteúdo como quantidade de matéria a ser ministrado e, muitas vezes, a questão que perpassa toda a discussão, mas não analisada, é: qual a seleção de conteúdo que devemos realizar para efetivar os pressupostos teóricos que fundamentam nossa prática educativa? Como queremos este conteúdo? Qual a diferença do conteúdo ministrado no ensino fundamental e médio? Por que os alunos reclamam da repetição do mesmo conteúdo e por que a falta de interesse que ocorre freqüentemente no Ensino Médio?

1. Uma mudança conceitual

Não há uma resposta para estas questões, mas caminhos que apontem para saídas. Sem querer ser apontada de conteudista, no sentido pejorativo do termo, acreditamos que, sem o conteúdo, não existe ensino. A grande questão, antiga porém *up to date* é a seleção de conteúdo.

O Ensino Médio deve estar preocupado em responder questões relativas ao enfoque historiográfico definido como um questionamento à fonte, novas abordagens, comparação de posturas teóricas e análise do fazer histórico a partir de conceitos já adquiridos. No Ensino Fundamental, o enfoque está na elaboração de conceitos utilizados posteriormente, através de atividades concretas de construção do saber histórico definidos em tempo e espaço. Tais conceitos, relacionados às visões morais e culturais como representações de determinadas sociedades significam a prática da alteridade, o reconhecimento de outros como pertencentes a mundos diferentes, respeitados por suas identidades.

Um trabalho etmológico deve ser aprofundado para que o significado de conceitos, conteúdos, categorias e vocábulos fique claro para o professor. Na construção desses conceitos devemos ter em mente a ausência de uma verdade única da história. Esta, associada às diferentes versões do passado, nos leva a pensar em conteúdo como uma pluralidade de posições de grupos distintos. “Tendo em vista essa pluralidade de posições, qual a herança histórica teria validade? Ou seríamos levados a uma posição relativista, na qual todas as diferentes versões teriam uma validade igual, mas separada? Ao celebrar a diferença, entretanto, não haveria o risco de obscurecer a comum opressão econômica na qual esses grupos estão profundamente envolvidos?”<sup>1</sup>

A apresentação anterior enuncia a necessidade de um arcabouço teórico profundo para definir os espaços de construção do saber histórico, bem como o aprofundamento acerca da delimitação do conteúdo e formas de trabalhar o mesmo. Vamos tentar apontar caminhos para estas questões.

O currículo de história do Colégio Pedro II possui uma forte influência da história cultural, o que não significa exclusão de outras categorias de análise. No entanto, ainda não houve esta passagem do quadro teórico que constrói o programa para a prática. Questões como a análise do cotidiano, da alimentação, da sexualidade, da vestimenta, da diversidade

---

<sup>1</sup> SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Identidade e Diferença. A perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 2003, 2ª ed., p. 26.

cultural, história local, diferenças e exclusão, significam pontes ainda não construídas em sua plenitude.

A grande questão ainda não respondida está na própria caracterização da escolha teórico-metodológica. Por que a história cultural? Ou melhor, existe um modismo acadêmico pelo estudo cultural ou isso reflete uma postura de época?

O rompimento teórico oriundo dos annales com a história das mentalidades abriu grandes perspectivas ao estudo da história. O fazer histórico respondia a questões até então descartadas, como o cotidiano. O crescimento dos estudos sobre a cultura e as diferenças culturais encontraram terreno fértil nas transformações culturais ocorridas principalmente após a década de 1990, quando o fim do mundo socialista trouxe as diferenças culturais na construção de um novo panorama europeu.

Rompia-se o bloco político único e a crise do Estado se manifestou também na crítica ao Estado do século XIX. Rompe-se a construção do estado-nação por uma nova relação de poder baseada no capital transnacional. A História passa a discutir a temática do outro, acompanhada por uma crise social no qual os ancoradouros tradicionais ruíram. A identidade do Estado, do trabalho, da Igreja que não respondem aos problemas atuais. Vivemos a experiência weberiana do desencantamento do mundo através de um racionalismo consumista e individualista.

A Escola, como afirmava Durkheim, ainda possui um papel importante na formação do indivíduo para a sociedade. Ela precisa saber qual o papel e qual sociedade. A educação vivencia e busca respostas para esta problemática. O resgate aos trabalhos de Paulo Freire, bem como as construções teóricas de Peter Maclaren estão na ordem do dia. Devemos pensar o multiculturalismo<sup>2</sup>...a identidade e a diferença... Para quê? Os Pcus também caminham nessa direção e o professor/pesquisador muitas vezes não encontra respostas para a pergunta principal: Como vou trabalhar isso em sala de aula? O que significam estas questões? Qual a relação com o meu conteúdo?

Refletindo sobre esta problemática, acreditamos que, no contexto no qual nos encontramos, devemos capacitar nosso aluno para um futuro incerto. Incerto já que as profissões tradicionais entram em crise, no qual o diploma universitário perdeu o valor que

---

<sup>2</sup> Ver: PETER MACLAREN. *Multiculturalismo Crítico*. São Paulo: Cortez, 2000, 3ª ed.

tinha, as relações de trabalho não são mais estáveis. Nossos paradigmas mudaram. Se mudaram para quê ensinar?

Ensinar significa romper barreiras. Barreiras que separam vidas com situações diferentes. Significa criar mecanismos através dos quais os alunos sintam-se capacitados a agirem diante das múltiplas questões apresentadas. Criar mecanismos éticos onde cada indivíduo respeite a diferença, participe ativamente como integrante de uma comunidade inserida no Estado formal ou participar da desconstrução do mesmo. Importante é estar ativo para este processo. A História deve assumir o seu papel principal neste contexto. Se o século XIX foi o século das ciências da matemática, vivemos hoje a necessidade das ciências humanas engajadas, críticas, olhando o presente. Particularmente o ensino de História só existe se responde às perguntas de determinada época. A história se refaz apenas através da descoberta de novas fontes, mas primordialmente pelas perguntas que fazemos às fontes diante das necessidades de cada época. Devemos saber perguntar melhor, pois muitas vezes usamos respostas que não nos servem mais. Para perguntar e responder às necessidades de nosso tempo através do passado, a bússola guia é composta pelos eixos tempo/espaço, norteando o fazer histórico numa tentativa de identificar as diferenças no período, diversidades, preconceitos, denominações, movimentos, solidariedade, sistema de valores, e atuações de gente em momentos diferentes.

Essa rápida apresentação teórica não dá conta da profundidade da questão, mas aponta para caminhos de uma prática que esteja construída segundo novos paradigmas. Como professores de sala de aula acreditamos que a educação se faz dialeticamente através da relação teoria /prática. Neste sentido que ousamos descrever uma atividade realizada com os alunos de 8ª série do Ensino Fundamental do Colégio Pedro II, Unidade Centro.

## 2. Uma prática desta mudança

As primeiras aulas do conteúdo desenvolvido pela disciplina História foram no sentido de resgatar as permanências da República Velha nos dias atuais, bem como a construção de conceitos. Assim, nossa questão inicial foi: República Velha...Velha? Objetivamos com isso identificar as denominações destinadas a cada período histórico e de

que forma as mesmas caracterizam a forma como um período vê o outro, ou seja, como aqueles que realizaram a Revolução de 30 analisam o período republicano anterior. Da mesma forma, como nós nos denominaríamos e como as gerações futuras denominarão nossa época? Analisamos a importância de cada período se denominar moderno e a visão de velho como visão de passado, de ultrapassado que deve ser renovado. Procuramos desconstruir o censo comum segundo o qual a República é o café e a partir da localização geográfica definimos a economia no Brasil no período bem como a população e o tipo de trabalho utilizado em cada região. Caracterizamos a presença do trabalho agrícola, bem como da atividade extrativa e da industrial ocorrendo no mesmo espaço chamado Brasil e as diversas formas de insatisfações manifestadas em movimentos contra primitivos castigos corporais, messianismo, greves, banditismo numa demonstração dos diferentes mecanismos de reivindicação. A questão era se a violência é legítima e deve ser utilizada? Quando?

Utilizando a análise histórica do contexto político da República Velha, construímos os conceitos de coronelismo, política dos governadores, voto de cabresto e fraude eleitoral. Discutimos a relação ignorância/ domínio político.

Objetivamos construir conceitos e identificar a necessidade de uma ruptura com o que seria o passado imperial. Para isso, o trabalho com as fontes, base de todo trabalho em história, fundamenta o papel da arquitetura como representação de um período histórico e construção da modernidade no Rio de Janeiro, como centro político e econômico e, também, o grande local de transformações. A reforma de Pereira Passos, como construção de uma nova representação do Brasil, é baseada na ideia de progresso associada à higiene e saúde como uma nova forma do Estado pensar a tutela sobre o cidadão.

Para dar conta de uma visão tão vasta, realizamos diversas atividades que buscaram principalmente a reconstrução da história segundo o interesse do aluno e através de fontes documentais.

Uma primeira atividade interdisciplinar foi denominada: “A ocupação do Rio de Janeiro no século XIX: Um espaço de progresso”. Após o contato com diversos professores, organizamos programa e a atividade que vamos relatar:

Em um primeiro momento, houve a abertura com o filme “Rio: Nome do Lugar”, de autoria de Tamara Tania Cohen Egler. Um vídeo curto mas que trata, através de imagens, da ocupação do espaço do Rio de Janeiro e o crescimento da cidade desde a reforma de

Pereira Passos.. Tal apresentação foi acompanhada da comunicação proferida pelo Professor de geografia Fernando Gama e denominada “O Rio de Janeiro e o contexto do século XIX: um mundo de progresso e transformação”. Para caracterizar a higiene e saúde, outra professora da série, Mirna Quedada, de ciências, discutiu a medicina preventiva do sanitarista Oswaldo Cruz. Posteriormente a Professora Ana Beatriz Ferreira da Rocha, do Departamento de Arquitetura da Universidade Federal do Rio de Janeiro, iniciou sua exposição caracterizando a importância da arquitetura na História do Rio de Janeiro, acompanhada por uma visita guiada por todo o centro do Rio de Janeiro.

Esta atividade procurou principalmente trabalhar com fontes até então inexploradas por nossos alunos: o monumento / documento que compõe a atmosfera histórica da cidade do Rio de Janeiro e nem sempre acompanhada pelo “olhar analítico” daquele que vê além das paredes uma representação histórica.

Através das falas de nossos amigos, nos sentimos contemplados. Era uma época que se descortinava em nossos olhos. O lanche especialmente servido para a ocasião, passeio pelo centro, completou a manhã, criando um clima descontraído e promovendo uma maior aproximação entre os alunos que vivenciaram um experiência diferente.

Durante o passeio, a visão do abandono do centro do Rio, da mendicância e pobreza, exemplificada na população de rua, serviu para uma comparação entre as denominadas ruas chiques de ontem e hoje. Ao mesmo tempo, serviram de temática de como analisar a questão da pobreza. Através do bota-abaixo? Empurrar para onde a população? E o Estado, qual a sua função?

Fruto desta manhã, construímos um referencial de estudo caracterizando alguns pontos norteadores do panorama da vida no século XIX.

Procuremos pensar o período marcado pelo final do século XIX (1889) e início do século XX (1930) com uma guerra no meio (1914-1918), ou seja, quarenta e um ano de transformações. Quarenta e um anos significam o nascimento e a fase adulta de qualquer um dos pais dos alunos. Um período de curta duração na história, mas capaz de ocultar elementos de transformação e que possibilita pensar: uma sociedade ocidental que, diferente de nós, sentiu de forma diversa a virada do século. O que para nós representou uma comemoração temporal da virada do milênio, para muitos homens do século XIX,

principalmente a elite européia, novo mundo desabrochava em um novo marco temporal: o século XX!

O século XX, uma realidade nova, caracterizada na crença de um progresso contínuo, onde o conhecimento, levado a todos os cantos do mundo, geraria a felicidade da humanidade. Época das grandes descobertas como o raio X, o automóvel, telégrafo, telefone, avião, máquina de escrever, fogão a gás, a eletricidade e água encanada.... mudanças que não chegavam a todos...

O século XIX e início do XX foi um período ímpar na arquitetura como representação histórica da construção da modernidade no Rio de Janeiro, centro político e econômico, porta de entrada do país, cidade de transformações. Neste sentido, a reforma de Pereira Passos significou a construção de uma nova representação do Brasil, a idéia de progresso associado a uma nova higiene e saúde como uma nova forma do Estado pensar o cidadão. Procuramos levantar questões sobre o patrimônio. Se o prédio é derrubado, como fica nossa história? O que significa preservação? Está associada à modernização? Significa a identidade de um povo? Ou de um grupo?<sup>3</sup>

Caracterizando a construção como instrumento do poder, definimos a construção dos prédios da Rio Branco, exemplificados no Museu Nacional de Belas Artes, O Teatro Municipal e a Biblioteca Nacional, como edificação de uma capital para o Brasil associada à cultura, beleza e moldes europeus, particularmente franceses. Prédios que significaram modernidade desde o século XIX ao século XX, demonstrando que, além das linhas de vidro e concreto, a arquitetura reflete o pensar de uma época e de um grupo dominante, com um sistema de valores impostos, e exemplificado na moda da rua do Ouvidor, no comportamento à mesa na Confeitaria Colombo e no tipo de arte que se apresentava no Municipal.. Prédios sendo construídos, pessoas andando e comprando na rua do Ouvidor e tomando chá na Colombo e Cavé. Pessoas vivendo em períodos históricos diferentes do nosso..... A república Velha não foi só a política do café-com-leite ou produção econômica... Foi um período no qual pessoas viveram, e andaram nas mesmas ruas que hoje caminhamos. Compraram, lancharam e amaram como nós.

A propaganda das revistas da época descrevia a casa do futuro para uma população brasileira que sequer tinha moradia e fora expulsa dos centros urbanos pelo bota-abaixo.

Mas ... mesmo assim as mudanças chegaram ao Brasil. O ideal de modernidade estava presente. Já era possível, nos centros urbanos, falar com o outro sem vê-lo. De forma muito significativa, percebe-se a relação entre a política de ocupação do espaço e a primeira manifestação de medicina preventiva por parte do Estado. Tal procedimento estava relacionado ao contexto europeu de limpar a cidade e higienizar como forma de prevenir doenças. Também significou manifestação da ciência brasileira como uma pesquisa de ponta realizada pelo sanitarista Oswaldo Cruz passado e continuada com a biogenética hoje.

A propaganda divulgava a importância da higiene nos novos artefatos de toilette e cozinha. A mulher urbana deveria aproveitar todos os aparatos tecnológicos para transformar seu lar em um verdadeiro ninho de limpeza e organização para seu marido.

As transformações materiais foram muito mais rápidas que as mentais. A sociedade patriarcal brasileira, na qual a mulher saía da tutela paterna para a do marido, estava regulamentada pelo Código Civil de 1916. A mulher rural, ainda presa aos ditames do pai, possuía poucas oportunidades. A mulher pobre trabalhava como vendedora nas ruas do Rio de Janeiro ou lavadeira fazendo entregas de roupas.

O processo de transformações no costume é lento, vagaroso, passando a vigorar com mais rapidez após a Primeira Guerra Mundial. A mulher européia precisava assumir funções até então destinadas ao homem, longe, no campo de batalha. A moda representa estas transformações, e o Brasil recebeu estas influências valorizando um modelo de beleza européia adaptada aos trópicos. A mulher alva, magra e de cabelos curtos, marcou os anos 20. As saias encurtam ...a canela, tão escondida dos olhares masculinos, começa a aparecer. E se a mulher deveria ser magra, o homem deveria valorizar o corpo através de esportes. O homem atlético, com vigor, substituiu o perfil tuberculoso do poeta que morria de mal de amor.

As crianças, ocultas nos quintais ou nos quartos, longe da sociedade, deveriam respeitar os adultos com temor, sendo modelo de obediência ao pai e ao Estado.. A educação feminina diferia da masculina já que os papéis sociais são diferenciados. As brincadeiras de roda, peão e boneca caracterizavam o espaço das crianças, normalmente

---

<sup>3</sup> Ver: SEVCENKO, Nicolau. (org.). *História da Vida Privada no Brasil. República: da Belle Époque à Era do Rádio*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.



destinados a uma separação do mundo dos adultos, onde aparecem vestidos como pequenos adultos nas festividades e no ingresso à sociedade como rapazes e moças.

Chegamos à Semana de Arte Moderna. Qual o significado? Como os intelectuais pensavam o país? As obras da Semana de Arte Moderna de 1922 são bonitas? Por que Tarcila se preocupou com os operários? E Di Cavalcanti com as mulatas? Que arte é esta? A semana de Arte Moderna nos ensina a ficar de frente para o Brasil, de costas para o mar. Integrado em um movimento maior, pensamos a Semana de Arte Moderna como uma forma de nos olhar como somos. Mas... modernos? Modernos onde? Na arte? Na pobreza? O homem do século XIX se sentia um homem do progresso, da modernidade do otimismo... E nós? Como pensamos o século XXI? Resolvemos questões que remontam ao século passado? Como nos sentimos nesta sociedade que, como o século XIX, era cheia de contrastes e diferenças? Pertencemos aos salões ou aos quadros de Tarcila? Queremos ser exemplos da propaganda do progresso ou possuímos uma identidade própria? Discutir o sentido da modernidade também faz parte de nossos questionamentos.

Através da análise espacial, o aluno identificou o processo de ocupação do Rio de Janeiro, a importância da Baía de Guanabara como porta de entrada da cidade, os morros como anteparos naturais e o processo de ocupação de regiões desde a zona sul à zona norte em função de necessidades econômicas. A relação histórica da valorização do terreno e ocupação urbana colocou em pauta questões sobre o preconceito em relação a bairros da cidade e seus moradores.

Esta atividade foi um marco inicial para iniciar um processo por parte de educadores que acreditam em uma nova forma do fazer pedagógico. Integradas a elas está o trabalho dos professores de música e Educação Física que trabalham o corpo e o som como forma de definir padrões morais e comportamentais de uma época.

Ainda continuando nossa tentativa de trabalhar os olhares sobre o Rio de Janeiro aumentando nosso enfoque para o Brasil, propusemos atividade denominada Almanaque Histórico. Para isso contamos com a atividade desenvolvida pelo NUDOM ( Núcleo de Documentação do Colégio Pedro II) que realizou um acompanhamento dos grupos de alunos que foram pesquisar material para elaboração do Almanaque.

O título era “República Velha ... velha?” O grande eixo condutor de nossa pesquisa foi a cultura. Enfatizamos a República Velha como um período tanto pela influência

francesa da belle époque como da inglesa através dos tentáculos imperialistas, exemplificados nos empréstimos ao Brasil, realizados pelas casas bancárias inglesas e no comércio de exportação de São Paulo. Caracterizado pela crença na ciência com o Darwinismo social, o método científico, a construção do saber neutro, único e verdadeiro; pela expansão do “território Brasil” através de novos homens provenientes de diversos lugares e culturas; na revolução da literatura e arte, personificadas nas figuras de Machado de Assis e Chiquinha Gonzaga e finalmente nas transformações arquitetônicas e tecnológicas. A República Velha foi também um período de luta, pobreza, ignorância e dominação que geraram movimentos presentes em nossa memória. Para a construção do Almanaque, dividimos a turma em 8 (oito) grupos. Cada grupo teve um tema sorteado entre os abaixo enumerados:

1. O Rio Bota-Abaixo e as favelas (as reformas de Pereira Passos e a urbanização, as transformações no centro, os cafés)
2. Tecnologia - As inovações tecnológicas no Rio (a máquina de escrever, o automóvel, telefone, telégrafo, Santos Dumont e o avião, luz elétrica, água encanada o rádio)
3. Costumes, roupas e moda na república (os costumes da belle époque, o povo nas ruas: baianas, jornaleiros, vendedores ambulantes, malandro, os janotas e as mulheres fatais)
4. A ciência e o progresso no Rio (a crença no progresso e na ciência neutra, a medicina preventiva e a vacina obrigatória)
5. Padre Cícero, Antônio Conselheiro os coronéis e os cangaceiros: o mundo rural
6. A cultura da belle époque (A semana de Arte Moderna, o Teatro, a Imprensa)
7. Imigrantes no Brasil (a localização dos imigrantes no Brasil, as tradições culturais que permanecem até os dias atuais, os imigrantes e o crescimento de São Paulo, os imigrantes no Rio de Janeiro)
8. As diversões e as diferenças sociais (o futebol, os cafés, a capoeira, os salões, o samba, os quiosques).

O retorno desta atividade foi muito interessante, pois a redação do almanaque seguiu os padrões de uma revista onde a criatividade principalmente foi a matéria prima do trabalho com as fontes. Ler, interpretar, criticar e identificar as diferentes épocas com contribuições e críticas faz parte da construção histórica do homem. Somente assim ele se sente ligado ao seu espaço e comunidade. Quando o aluno não reconhece o Rio de Janeiro como parte da sua história e a história do Brasil como contribuidora para sua identidade não há cidadania.

Este trabalho é fruto de uma prática que, ainda incipiente, objetiva contribuir para a afirmação de um jovem antenado ao mundo em que ele vive mas não imediatista,

acreditando apenas no presente. As perguntas de hoje são melhor respondidas se assentadas no passado.

Também faz parte de um procedimento iniciado este ano com as turmas de 7<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries procurar a integração de séries através da coordenação, cujo papel integrador pode, pela transversalidade, realizar uma intercessão entre as diversas áreas do saber, iniciando, ainda lentamente, um processo de construção de conhecimento, baseado na relação entre os diversos ramos de saber. Onde abandonemos a concepção da qual somos herdeiros, do século XIX, no qual o homem estava preocupado em definir o espaço científico da ciência, numa luta epistemológica pelo campo do conhecimento. Talvez reflitamos sobre o homem renascentista ávido pelo saber como um todo, objetivando, mediante a razão, entender melhor o mundo que não é compartimentado mas multifacetado.

Processo difícil, lento, mas realizável, pois significa uma mudança de paradigma para professores e alunos. Nós, como historiadores, sabemos que as transformações mentais são lentas, nem sempre acompanham as materiais mas ocorrem, pois, diferente do que muitos cientistas trancados em seus laboratórios em um pseudo distanciamento do mundo afirmam, e como afirma o poeta Caetano Veloso, gente é outra alegria, diferente das estrelas....

## IDENTIDADES LOCAIS E ENSINO DE HISTÓRIA

Raimundo Nonato Araújo da Rocha<sup>1</sup>

UFRN

raimundononatorocha@yahoo.com.br

Este trabalho integra uma pesquisa, mais ampla, que procurou analisar como o professor de História apreendeu as mudanças contidas nas propostas curriculares, surgidas no Brasil a partir de 1980. Nesta comunicação, especificamente, iremos analisar como o professor dessa disciplina insere a história local no conteúdo ministrado para o Ensino Fundamental. As análises aqui apresentadas foram construídas a partir dos resultados de uma investigação realizada em seis escolas de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série do Ensino Fundamental, localizadas em três cidades do Rio Grande do Norte: Natal, Mossoró e Caicó. Em cada cidade foram trabalhadas duas escolas públicas e duas escolas privadas. O trabalho foi executado a partir de entrevistas orais individuais e coletivas.

### **Os entrevistados**

A pesquisa partiu do pressuposto de que seria possível estabelecer uma comparação entre o ensino de História ministrado em diferentes escolas e diferentes cidades. Nesse sentido, o trabalho empírico foi direcionado para três diversidades: escolas públicas e privadas, de diferentes cidades e que atendessem a clientela diversificadas.

No tocante à caracterização dos entrevistados, pode-se afirmar que em todas as escolas investigadas existia um quadro geral muito semelhante: as idades variavam entre 22 e 55 anos; o salário advindo da profissão de professor era fonte exclusiva de renda; a grande maioria possuía a Licenciatura em História; Os não-portadores do título de licenciado em História tinham concluído outra graduação; fizeram o curso superior em universidades públicas, situadas na mesma cidade onde trabalham; A maioria dos graduados em História desejava ter feito outro curso de graduação.

Durante as entrevistas cada professor, individualmente, criava seu próprio estilo de narrativa, mas todos eles tentaram responder a uma questão comum: Por que sou

---

<sup>1</sup> Professor do Departamento de História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte

professor de História? A intrigante questão, que serviu de auto-reflexão para muitos dos entrevistados que optaram pelo ensino e por História não é, na maioria dos casos, uma decisão que inclui os sonhos de uma realização profissional. As circunstâncias da vida os obrigaram a assumir funções que inicialmente não lhe despertavam interesse. Assim, a maioria dos entrevistados chegou ao curso de História como forma de ingressar na universidade, antes, porém, havia feito outras tentativas sem sucesso de ingresso em outros cursos. Os alunos que conseguem ingressar no curso de História possuem, em geral, médias baixas de aprovação nos exames vestibulares<sup>2</sup>. Foi esse o motivo que favoreceu a opção por História segundo a maioria dos entrevistados.

Outra informação significativa registrada na auto-apresentação dos professores foi a de que também não possuíam interesse inicial em tornarem-se professores. A maioria dos entrevistados afirmou que primeiro cursou História e só depois se tornou professor. Há poucos casos de entrevistados que chegaram à História porque queriam ser professores. Para muitos dos entrevistados o curso de História e o ensino não estavam nos planos e, certamente a situação de desprestígio presente na carreira de docente favoreceu essa situação.

A partir da caracterização dos entrevistados é fácil constatar que diferentes estímulos fizeram esses professores concluírem História. Vimos que as razões mais comuns, surgidas nos depoimentos dos entrevistados, terminam por evidenciar que existe nitidamente um conteúdo ministrado no conjunto das disciplinas das graduações em História. Resta-nos, entretanto, perceber se esse conteúdo se coaduna com os objetivos da disciplina escolar ministrada no ensino fundamental e no ensino médio.

## **O espaço da pesquisa**

Ao longo do texto procurou-se explicitar diferentes relações de identidade entre o professor e o seu lugar de vivência, buscando entender o tipo de trabalho realizado em sala de aula a partir de temáticas locais.

O estudo ainda demonstra as dificuldades do docente para estabelecer relações entre o espaço local e outros espaços mais amplos.

O Rio Grande do Norte é um estado construído a partir de heterogeneidades, entre as quais pode-se citar: a variedade climática<sup>3</sup>; a irregularidade na distribuição

---

<sup>2</sup> Segundo dados da Comperve-UFRN, as licenciaturas possuem as médias mais baixas do vestibular.

<sup>3</sup> No espaço norte-rio-grandense encontramos quatro diferentes tipos de clima.

populacional<sup>4</sup>, as diferentes potencialidades econômicas existentes nas cidades; os índices econômicos e sociais que indicam, por um lado, a forte concentração de renda e, por outro, a ausência de condições básicas de sobrevivência.

Todavia, apesar dessas heterogeneidades, do ponto de vista do poder político o Rio Grande do Norte apresenta características comuns em todos os municípios. Nesse âmbito a política local funciona ainda hoje, na grande maioria dos casos, mediante uma articulação de grupos políticos tradicionais, em geral familiares, que controlam os municípios – por meio de relações assistencialistas e de compadrio – com grupos oligárquicos estaduais, que se perpetuam no comando estadual, por intermédio de relações semelhantes às executadas nos municípios.

No campo educacional, o estado possui 4.710 estabelecimentos de ensino, da pré-escola ao ensino médio. Desse total seis são federais, 1.081 estaduais, 3.133 municipais e 490 particulares. O conjunto dessas escolas atende a um total de 412.234<sup>5</sup> alunos e, particularmente, de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série o número de estudantes matriculados no estado é de 238.477. Os números demonstram que das 4.710 escolas apenas 490 não pertencem a qualquer esfera do poder público. Esses dados, sobre a participação do poder público na oferta de escolas, estão detalhados na *Tabela 5*, em que se percebe a parcela de cada instância governamental – União, Governo do Estado e Prefeituras Municipais – na composição dos 4.220 estabelecimentos públicos de ensino existentes no estado.

### **As permanências e mudanças presentes no ensino da disciplina de História**

Os anos 1980 e 1990 foram marcados, do ponto de vista educacional, por uma série de propostas curriculares inovadoras para o ensino de História, surgidas em diversos estados e municípios brasileiros. No Rio Grande do Norte o primeiro marco dessas mudanças está no documento *Proposta Curricular para o Ensino de 1<sup>o</sup> Grau*, elaborado pela Secretaria Estadual de Educação, em 1992, e distribuído para todas as escolas do Rio Grande do Norte em 1993. Essa Proposta foi o único documento curricular oficial da Secretaria de Educação até 1997, quando a própria Secretaria

---

<sup>4</sup> O estado possui 2.558.660 (dois milhões, quinhentos e cinquenta e oito mil, seiscentos e sessenta) habitantes. Todavia, aproximadamente um quarto dessa população encontra-se em Natal.

<sup>5</sup> Os dados referentes ao total de alunos matriculados no estado, bem como de cada cidade em particular, podem ser obtidos na Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Norte. Optamos por trabalhar

decidiu implementar os Parâmetros Curriculares Nacionais para todas as escolas estaduais em todas as disciplinas do ensino fundamental.

Visando a essa implementação a Secretaria convocou professores, das diferentes disciplinas, dos diversos municípios do estado, para serem capacitados nos conteúdos e nas metodologias sugeridos pelos Parâmetros. Os professores convocados reuniram-se, por disciplina, em Natal e, após assistirem ao curso de capacitação, cumpriram um calendário de repasse das informações para os outros professores que ficaram nos municípios. Cada disciplina tinha um professor específico. Em História para os 3<sup>o</sup> e 4<sup>o</sup> ciclos, particularmente, a professora responsável pela capacitação não conhecia a Proposta de 1992, nem a Secretaria se preocupou em usar o documento como referência inicial do que estava sendo feito em termos curriculares no estado, como um todo, e nas escolas, em particular. Vale a pena atentar para o fato de que esse documento ainda tratava-se de uma versão preliminar do texto que posteriormente foi distribuído para todas as escolas brasileiras pelo Ministério da Educação.

Postas essas considerações, pode-se afirmar que os professores de História do Rio Grande do Norte tiveram acesso a pelo menos duas propostas curriculares inovadoras: a elaborada, em 1992, pela Secretaria Estadual de Educação e os Parâmetros Curriculares Nacionais, elaborados pelo MEC em 1996. Essa informação foi confirmada durante os depoimentos colhidos nas diferentes escolas. Naquela oportunidade os professores deixavam evidente que conheciam (pelo menos já tinham visto, uma vez que cada escola tinha ao menos uma cópia de cada uma das propostas) os referidos documentos. Mesmo nas escolas privadas os professores demonstraram conhecer os documentos, até porque quase todos os professores das escolas particulares, nas três cidades, mantinham vínculo empregatício com o poder público.

Discutindo especificamente os PCN de História podemos afirmar que a questão das identidades é uma das temáticas mais fortes apresentadas no texto. A razão para o destaque dado às identidades nessa proposta está diretamente vinculada ao momento histórico por nós vivenciado. O mundo marcado pelas características homogeneizadoras tem estimulado, ao mesmo tempo, a busca pelas particularidades. Esse sentimento de diferenciar as particularidades do geral tem estado presente na disciplina de História, isso porque a disciplina mantém-se no currículo exatamente por conseguir responder a questões válidas para aquele determinado momento.

---

apenas com os quantitativos referentes ao nível de ensino de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série. Nossa opção está relacionada à clientela objeto de nossa investigação.

As novas concepções que discutem a disciplina de História demonstram claramente que a pretensão de ensinar ao aluno todo o conteúdo histórico acumulado pela humanidade foi substituída pelo desejo de estimular os estudos comparativos de tempos e espaços (cf. Bittencourt, 1998). Nesse contexto, os alunos de hoje – com base nas concepções mais atuais – devem ser levados a buscar os seus elementos de identidades a partir da relação de diferença com outros sujeitos, outros espaços e outros tempos.

Pode-se afirmar, em linhas gerais, que o processo de mundialização tem levado à homogeneização das sociedades contemporâneas, mas ao mesmo tempo tem desabrochado a fascinação pela diferença, o interesse pelo local e as identidades que ele faz florescer (cf. Hall, 1977).

Essa “fascinação” pela diferença certamente tem influenciado o ensino de História. Nesse sentido, as propostas curriculares mais recentes – como os Parâmetros Curriculares Nacionais – têm estimulado os estudos que buscam compreender as identidades múltiplas, permitindo

ao aluno refletir sobre seus valores e suas práticas cotidianas e relacioná-las com problemáticas históricas inerentes ao seu grupo de convívio, à sua localidade, à sua região e à sociedade nacional e mundial. (cf. Brasil, 1998a: 20)

### **As cidades nas visões dos professores**

No conjunto de depoimentos apresentados conseguiu-se detectar que os professores mostram conhecimento sobre o lugar em que vivem. A partir dessa constatação foi possível perceber relações identitárias entre os docentes e suas cidades. A história, a natureza, a forma de falar e uma série de outros elementos foram sendo elencados pelos entrevistados para mostrar essa identificação professor/cidade.

Observou-se em Mossoró o desejo explícito dos entrevistados de que seus heróis e acontecimentos históricos locais – celebrados sob a condução de grupos políticos – estivessem marcados na História do Brasil. Assim, não há nenhuma argumentação contrária à linearidade histórica. A escola pode continuar dando a mesma História ministrada a partir do século XIX, desde que os acontecimentos mossoroenses ganhem destaque.



Nesse sentido, os professores de Mossoró reclamam a ausência de conteúdos nos livros didáticos que contemplem, por exemplo, a resistência empreendida pela cidade ao bando de Lampião (1927); a abolição da escravatura antes da Lei Áurea; o primeiro voto feminino do Brasil; a importância do sal, do petróleo e da liberdade existente na cidade.

Em Caicó percebeu-se que os professores identificam a cidade com as tradições familiares, alimentares, sociais e culturais. Não foi identificada nos depoimentos colhidos no município a presença da História local na vida das pessoas. Caicó como município que não apresenta índices de crescimento aparenta certa decadência. Talvez isso explique o fato de a cidade não se identificar com o seu passado – que não teve os grandes acontecimentos – nem com o seu futuro, tendo em vista que não parece ser preocupação da cidade a inserção no mundo globalizado.

Em Natal a natureza das respostas dos entrevistados foi bastante diversa. A preocupação em inserir a cidade nas modernizações foi marcante. A história do lugar, os monumentos, as pessoas, quase não foram mencionados. O importante para os entrevistados era mostrar Natal com o olho no futuro.

Ao fazer tais considerações gostaríamos de evidenciar que os olhares dos professores sobre suas cidades não demonstram a riqueza de diversidades que a compõem. Nas três cidades investigadas, ao buscar os identitários que as constituíam, os entrevistados sempre estavam voltados para a formulação de uma identidade homogênea, que tinha como referência o nacional.

Assim sendo, fica evidente para nós, que o sentido dado pelos professores às identidades locais não conduz ao entendimento do que as novas propostas curriculares sugerem. Os PCN, por exemplo, influenciados pelas novas concepções educacionais e historiográficas, estimulam trabalhos no ensino de História que valorizem as múltiplas identidades. Nesse sentido, é extremamente difícil trabalhar com uma proposta curricular quando o sentido que a norteia não foi devidamente compreendido. Todavia, este capítulo analisou apenas o sentido de identidade que o professor mantinha com a sua cidade. De posse dessa informação passemos a compreender o que efetivamente é feito na prática do professor sobre a temática local.

### **A identidade local tem sido trabalhada na escola**

A mundialização do planeta tem favorecido a homogeneização do modo de vida de diferentes países. Todavia, ao mesmo tempo, os povos têm buscado afirmar suas particularidades. A disciplina História pode favorecer para que o aluno diferencie o seu tempo/espaço de outros tempos/espaços. Os professores entrevistados, contudo, se referem à globalização como um conteúdo e não como um processo.

A idéia dos conteúdos prescritos também está presente quando se refere à globalização. Não existe o pensamento de que as transformações sociais podem afetar na forma de trabalho com a disciplina. Quando se refere à globalização imagina-se apenas mais um conteúdo e não a concepção de ensino que é alterada.

A idéia é de que a globalização não traz alterações no cotidiano do ensino de História, na medida em que é percebida apenas como um conteúdo a ser ministrado no final da Idade Contemporânea. A percepção de que as mudanças na sociedade afetam os objetivos da disciplina não é percebida. O interesse de todos é o de transmitir um conteúdo previamente estabelecido. A globalização será mais um desses conteúdos.

Os professores investigados são unânimes em afirmar que não trabalham com a História do estado ou do município de 5ª a 8ª série. Pelas afirmações o conteúdo para esse nível de ensino já está devidamente prescrito: História Geral e História do Brasil. Em Mossoró o Colégio Diocesano adotou a franquia do sistema “Positivo” de ensino, que tem sede no Paraná. Todas as atividades da escola passam a seguir a programação do Positivo. O sistema Positivo estabelece o ensino de História Geral e do Brasil de 5ª a 8ª série. Os professores unanimemente concordam em trabalhar com esses conteúdos sem nenhum questionamento. Todavia, chama a atenção o fato de um modelo educativo elaborado no Paraná ser aplicado na íntegra em escola do Rio Grande do Norte.

Pelos depoimentos apresentados é possível perceber que os professores não têm clareza da autonomia intelectual que a função exige. Percebemos nitidamente que o professor não seleciona conteúdos e metodologias de trabalho. O máximo que é feito pelos professores são trabalhos paralelos aos conteúdos prescritos.

A sensação de que o professor espera os objetivos e conteúdos de ensino determinados por outras instâncias não é uma exclusividade do Diocesano, que segue o método Positivo de ensino. Nas outras escolas o professor espera de forma idêntica uma determinação, que pode ser um programa da Secretaria de Educação ou o livro didático adotado pela escola.

A argumentação usada pelos professores para que não se trabalhe temáticas relacionadas ao estado ou ao município está fundamentada na concepção de um

conteúdo prescrito para cada série e para cada disciplina. A idéia de tentar, sem nenhum planejamento prévio, articular a história local com informações da História Geral ou do Brasil foi partilhada também por outros professores. O objetivo maior é sempre trabalhar com conteúdos prescritos, como a história local não está entre esses conteúdos, ela não é trabalhada.

A pequena carga horária destinada à disciplina de História é apresentada como uma dificuldade para que não se trabalhe com temas relacionados à cidade e ao estado.

Recolhemos depoimentos de professores que consideram importante o estudo da História da cidade. Para demonstrar a necessidade de estudo de temáticas locais, alguns depoentes recorrem a exemplo de outros lugares que, segundo eles, já desenvolvem um trabalho semelhante. Nesse caso, os depoentes enfatizam a necessidade de se estudar temáticas locais, desde que os conteúdos escolares próprios da disciplina (História Geral e do Brasil) não sejam afetados. Com isso, percebe-se a visão de que, por um lado os conteúdos relacionados ao local precisam ser determinados por instâncias do Poder Executivo; por outro, o problema de não se estudar a história local no ensino de história é comum às três cidades.

Um elemento criticado pelos professores é a prova de História da UFRN – cujo campus central fica localizado em Natal e, Caicó possui um Núcleo Avançado. Para a professora a prova de História da UFRN não exige nenhum conteúdo de Rio Grande do Norte<sup>6</sup> e isso faz com que as escolas não se preocupem em trabalhar com a questão.

A ausência de fontes sobre a História do Rio Grande do Norte é reclamada pelos professores. Todavia, ao mesmo tempo, evidenciam que já existem fascículos publicados em jornais locais sobre a história do Rio do Norte e de Natal. Segundo os depoentes, esses fascículos são fontes novas sobre o tema e merecem elogios por parte dos professores<sup>7</sup>.

Apesar de reconhecer a importância dos fascículos sobre História do *Rio Grande do Norte*, publicados nos jornais de Natal, como importante fonte de informação, os professores caicoenses deixam evidente que não usam as publicações porque não há espaço no currículo para o estudo das temáticas sobre o estado.

---

<sup>6</sup> A informação de que a prova de História para o vestibular da UFRN não exige conteúdos de História do Rio Grande do Norte não é procedente. Observando-se as provas a partir de 1995 verifica-se pelo menos uma questão sobre o RN.

<sup>7</sup> A partir de 1997 os dois maiores jornais do Rio Grande do Norte – *Tribuna do Norte* e *Diário de Natal* – vêm oferecendo aos seus leitores diversos fascículos sobre a História do estado. Trata-se de uma produção inovadora e original no estado. O material é escrito por autores da terra. Em Mossoró o jornal *Gazeta do Oeste* publicou fascículos sobre grandes vultos da história da cidade.

A discussão sobre a globalização e a identidade local, realizada em Natal, não diferiu substancialmente do que foi apresentado nas cidades de Caicó e Mossoró. Assim sendo, optamos por não fazer uma discussão específica sobre os depoimentos apresentados na cidade. Em linhas gerais foram constatadas interpretações diferentes por parte dos professores em relação à questão. Alguns não a percebem influenciando o ensino de História, mas afirmam sentirem seus efeitos na vida cotidiana. Outros vêem que ela provoca mudanças na História, mas afirmam que os alunos não a percebem. O paralelo entre as identidades globais e locais também estão expressas em determinadas falas, em outras, o assunto é apresentado como uma dicotomia: local e global não se misturam.

Sintetizando as idéias aqui expostas, é interessante perceber que em Natal os professores apresentaram a discussão das identidades locais a partir dos bairros, o que não foi evidenciado em Mossoró e Caicó. Isso pode significar uma tendência de que nas cidades maiores a identidade local está relacionada aos espaços do bairro, enquanto nas cidades menores o espaço local é a própria cidade. Ao identificar o local como sendo o bairro, professores natalenses afirmaram que na periferia os alunos estão identificados com o bairro e se interessam por questões que visem sua melhoria. Processo inverso acontece com bairros de classe “média baixa”, onde os alunos buscam distanciar-se das discussões sobre o tema.

Percebemos também o forte desejo dos professores em inovar suas práticas, de desenvolver temáticas ligadas ao local. Todavia, por não perceber a mudança de sentido ocorrida na disciplina, o professor fica inseguro com relação a trabalhos que investiguem os espaços próximos dos alunos.

Também foi possível detectar que muitos professores criticaram a formação fornecida pela universidade no tocante ao estudo de temáticas locais (Rio Grande do Norte, Natal, Mossoró e Caicó). Ao mesmo tempo, evidenciamos que maior do que o problema em relação ao estudo com o local é a deficiência em relação a procedimentos investigativos.

Postas essas considerações, podemos afirmar que as propostas curriculares que apontam estudos a partir de questões locais, só poderão ser implementadas, realmente, se o professor compreender o sentido de sua disciplina e, ao mesmo tempo, estiver em condições de selecionar seus conteúdos e procedimentos de ensino.

# HISTÓRIA LOCAL: UMA LEITURA METODOLÓGICA DA HISTÓRIA DA BANDA D'ALÉM DO SÉCULO XVII\*

Ubiratan Rocha

UFF

birarocha@ig.com.br

O recorte temático, “A banda d’além do século XVII”, implica em duas questões iniciais. A primeira, de ordem geográfica: quais eram os limites da Banda D’Além? E a segunda, de ordem temporal: o que aconteceu durante o século XVII nesse local conhecido como Banda D’Além?

## **O espaço**

### *Apenas um ponto de vista*

Banda D’Além designava, fundamentalmente, o lado oposto à cidade de São Sebastião do Rio de Janeiro. Começava no litoral – Icaraí, São Domingos, Maruí, Praia da Luz etc. – e avançava algumas léguas para o interior. Em relação a essas terras do interior, chamadas de sertão, a designação era menos precisa. Esse espaço podia incluir o que é hoje parte dos municípios de Maricá, Itaboraí, Cachoeiras de Macacu, e Magé.

Entretanto, o significado que, com toda certeza, está contido no termo Banda D’Além é o ponto de vista implícito na designação: o olhar dos conquistadores portugueses e, depois, dos cariocas sobre o outro lado da baía de Guanabara.

## **Cidade do Rio de Janeiro: o pólo da região**

### *Expedições portuguesas, huguenotes e tupinambás*

As baías, pela proteção que proporcionavam aos navios, eram os locais estratégicos para a localização de núcleos europeus de dominação. A baía de Guanabara não fugiu à regra.

---

\* O texto é uma versão modificada da palestra “A banda D’além de 16001 a 1700”, proferida em 17/04/04, no VI Curso de História de Niterói, promovido pelo Instituto Histórico e Geográfico de Niterói (IHGN); ao conteúdo histórico presente no texto original foram agregadas questões de caráter metodológico.

Algumas expedições portuguesas estiveram no local. As mais conhecidas são as de Gaspar de Lemos (1501); a de Gonçalo Coelho (1503), que teria deixado degredados (possivelmente devorados pelos índios); as duas de Cristóvão Jacques, em 1516 e 1526, e a de Martin Afonso, em 1531. O nome de uma aldeia Tupinambá chamada Morgoniaçu (limão grande), que se localizava onde é hoje o município de São Gonçalo, se deve, possivelmente, às mudas de cítricos disseminadas na região pela expedição de Martin Afonso<sup>1</sup>. Os contatos dos portugueses com a região vinham assim desde praticamente o descobrimento. Entretanto, o processo de ocupação portuguesa só começou mesmo com o envio da expedição comandada por Estácio de Sá, sobrinho do Governador Geral Mem de Sá (1557-1572).

A expedição possuía, basicamente, dois objetivos: combater os huguenotes franceses e ocupar a região da Guanabara. O marco principal dessa ocupação foi a fundação da cidade de São Sebastião do Rio de Janeiro (01/03/1565), ainda quando ocorriam os combates contra os franceses. A preocupação com a defesa da terra está, portanto, presente desde o início. O segundo sítio escolhido para a localização da sede, no antigo morro do Castelo, pela vista privilegiada da entrada da baía constitui uma evidência dessa preocupação.

Mem de Sá, após a morte de Estácio de Sá, nomeia Salvador Correa de Sá para o cargo de governador e dá curso ao processo de ocupação do entorno da baía de Guanabara, distribuindo sesmarias<sup>2</sup>. Araribóia (Cobra feroz), convertido ao cristianismo sob o nome de Martin Afonso de Souza foi incluído, em 1568, entre os novos sesmeiros da Banda D'Além. A sua sesmaria media cerca de uma légua (6,6Km) a partir do litoral, abrangendo as barreiras vermelhas (nos atuais bairros de São Domingos e Boa Viagem em Niterói) até o Maruí e duas léguas para o sertão<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> Alguns trabalhos publicados por sócios do Instituto Histórico e Geográfico de Niterói (IHGN) trazem informações ou reflexões importantes sobre a Banda D'Além. Nos Cadernos do IHGN nº 5, "Tamoio ou tupinambá?", Salvador Mata e Silva, Gilberto Emílio Chaudon e Evadyr Molina, em diferentes textos, discutem os nomes mais adequados para designar os habitantes da baía de Guanabara. Nos Cadernos do IHGN nº 8, um texto de Salvador Mata e Silva (p. 73-85) aborda os primeiros cinquenta anos da Banda D'Além. Nos Cadernos do IHGN nº 4, esse mesmo autor publicou um trabalho (p. 15-27) que trata da agricultura na região.

<sup>2</sup> Cesar Augusto Ornellas Ramos, sócio efetivo do IHGN, em "Niterói nos tempos da colônia", Cadernos do IHGN nº 6, lista o nome de pessoas que receberam sesmarias no recôncavo da Baía de Guanabara e fornece informações relevantes sobre a História de Niterói.

<sup>3</sup> A sesmaria recebida por Araribóia havia sido doada anteriormente a Antonio Marins e a sua mulher Isabel Velha. Nos Cadernos do Instituto Histórico de Niterói nº 3, encontram-se transcrições de documentos importantes para a História da cidade. Dentre eles estão: a escritura em que Antonio Marins e sua esposa renunciaram às terras recebidas para que estas fossem doadas a Araribóia, a carta de doação da sesmaria ao índio Araribóia e o auto de posse da referida sesmaria.

A escolha do sítio para a instalação da aldeia temiminó, no alto do morro de São Lourenço, parece ter sido determinada com base na mesma lógica que presidiu a escolha do local para o estabelecimento da cidade do Rio de Janeiro. O morro, junto à enseada de São Lourenço, além da vista para a entrada e para o fundo da baía, permitia aos seus habitantes afeitos a vida no mar alcançar com suas canoas diferentes pontos do recôncavo da Guanabara. Por terra, os antigos caminhos e trilhas interligavam a aldeia de São Lourenço as regiões de Itaipu, Maricá, Itaboraí etc.

O Rio de Janeiro deveria funcionar, pois, como uma das bases logísticas para as operações militares de Portugal sobre a costa brasileira. Daí o processo de colonização com base na distribuição de sesmarias, as fortificações construídas na entrada da baía e os investimentos em equipamentos urbanos, sobretudo em espaços destinados às operações envolvendo controle administrativo.

Assim, o termo Banda D'Além resume o olhar de conquistadores e moradores do Rio de Janeiro que já tinham a consciência de que habitavam um pólo, que à semelhança de São Vicente, era estratégico para a defesa do litoral do assédio de outros europeus e, obviamente, para uma possível penetração, conquista e colonização do interior.

## **Narrativa e História-problema**

### ***Estácio de Sá e Araribóia são transformados em “heróis”***

O recorte temporal, conforme já foi adiantado, embute, também, uma pergunta: o que aconteceu nesse período de um século, o século XVII, nesse local denominado, no passado, de Banda D'Além?

Cabe frisar que, para o tempo de uma aula, um recorte temporal tão amplo, como esse de um século, só é viável em face da junção entre esse restrito recorte espacial - uma localidade - e a época: o século XVII. Se, por exemplo, mudássemos o período para o século XX, mantendo-se constante o espaço, teríamos um sério problema de seleção e de valoração de acontecimentos: apenas um pequeno número de acontecimentos seria incluído na narrativa histórica, tal a quantidade de acontecimentos do período. Por outro lado, numa História nacional de caráter geral, os acontecimentos da localidade em foco pouco ou sequer apareceriam.

Alguns acontecimentos desse espaço-tempo podem ser capturados por diferentes gêneros de História como, por exemplo, a História temática ou a Micro-história. O

micro-recorte geográfico, como o tema sugere, pressupõe, no entanto, um gênero específico de História, a **História local**. Assim, uma vez que o espaço e o tempo estão delimitados, cabe trabalhar sob a perspectiva da intercessão, isto é, selecionando acontecimentos históricos que estejam relacionados, tanto ao espaço, quanto ao período estabelecido.

Estamos também caminhando, como o texto está sinalizando, para um tipo de História-problema. Estamos problematizando, não propriamente um conteúdo histórico, mas o tema proposto em relação à escrita da História.

Além da duração – no caso o período compreendido pelo século XVII - a escrita da História leva em conta também outras dimensões temporais, como a sucessão e a simultaneidade, isto é, as dimensões diacrônica e sincrônica, ambas fundamentais ao conhecimento Histórico.

Se repararmos bem, a narrativa – seja ela literária ou histórica - é uma construção textual em que um sujeito-narrador, num dado presente, recupera e organiza, com base nessas dimensões temporais, informações pretéritas e as comunica, tendo em vista um determinado público-alvo. Contudo, a narrativa histórica, ao contrário da narrativa literária, tem um compromisso com a realidade, ou seja, com os fatos que realmente aconteceram.

A sucessão temporal é portanto fundamental à narrativa histórica. Recuar no tempo para deixar um acontecimento compreensível não é um vício do historiador, mas uma imposição da narrativa histórica. Assim, para compreendermos alguns acontecimentos do século XVII teremos, obrigatoriamente, que buscar as suas raízes no século anterior.

O perfil da ocupação da baía de Guanabara está diretamente vinculado à reação portuguesa à presença de franceses na região, no século XVI.

Essa história tem um roteiro conhecido: a ocupação francesa da baía de Guanabara; a reação portuguesa; a aliança com Araribóia; a luta pelo controle da região e, ao final, a vitória da coalizão portugueses-temiminós. O roteiro possui, também, ingredientes que são comuns a uma certa literatura: os protagonistas Araribóia e Estácio de Sá; e os “vilões” Villegagnon, comandante dos huguenotes franceses, e seus aliados, os tamoios. Embora real, esta narrativa histórica assemelha-se à narrativa ficcional.

A cidade do Rio de Janeiro reverencia, hoje, o português Estácio de Sá e Niterói, o índio Araribóia. A História parece, contraditoriamente, desempenhar um duplo papel: de um lado, criar mitos e de outro, desmistificá-los.



Uma questão inerente à “História linear” de caráter geral - a que se organiza numa seqüência de eventos, ordenados de tal modo que dê sentido à narrativa – é que nem sempre ficamos sabendo o real desenrolar final de um dado acontecimento, uma vez que ele é utilizado como referência explicativa para outros acontecimentos que vêm depois. O acontecimento funciona, desse modo, como um elo da narrativa histórica.

A morte de Estácio de Sá (1567), atingido por uma flecha envenenada é, às vezes, incluída num certo tipo de História nacional. O mesmo não acontece com a morte de Araribóia<sup>4</sup> e com a dissolução do grupo temiminó ou maracajá (gato bravo) de Niterói. A concepção linear da história, sobretudo em sua face didática, faz obrigatoriamente desaparecer no desenrolar da narrativa, eventos e personagens históricos. Uma vez incluídos, o realce que os personagens alcançam se deve, fundamentalmente, a critérios ideológicos. Tiradentes e Zumbi são exemplos de protagonistas de eventos locais guindados à categoria de heróis nacionais.

## **O local, a conjuntura e a estrutura**

### ***O sesmeiro Araribóia e seus descendentes***

A informação histórica pode ser organizada recorrendo-se, a um só tempo, a correlações diacrônicas e sincrônicas, como na tripartição temporal elaborada por Braudel. A estrutura ou tempo de longa duração: as estruturas econômicas, sociais e mentais; a conjuntura ou tempo de média duração e o acontecimento ou tempo de curta duração.

Com base nessa concepção temporal podemos afirmar que, em termos estruturais, as bases (sociais, econômicas e, até certo ponto, mentais) do século XVII na Banda D’Além foram definidas em fins do século XVI. Elas relacionam-se a dois acontecimentos interligados: a vitória dos portugueses sobre os franceses e o genocídio dos tamoios (os tupinambás da localidade). A posse da terra se deu sobre um vazio demográfico e com relativa segurança interna. Os tamoios de Cabo Frio, que poderiam ameaçar o Rio de Janeiro, também foram dizimados e os que sobreviveram se dispersaram pelo interior. O Rio de Janeiro e a Banda D’Além nasceram, assim, sob o signo da violência.

---

<sup>4</sup> São três as versões para a morte de Araribóia, em 1589, aos 62 anos: por afogamento, vítima de uma epidemia ou morte natural.

Diante das investidas dos europeus, restavam aos primeiros habitantes da terra três alternativas: combater o invasor, aliar-se a ele ou fugir. Os temiminós, liderados por Araribóia, não só se posicionaram ao lado dos portugueses, como também se submeteram à sua lógica.

A terra foi privatizada. Ela passou a ser regulada nos termos da legislação do Estado português. Áreas do recôncavo da baía de Guanabara foram doadas sob a forma de sesmarias. Martin Afonso tomou posse da sua em 1573. O cacique Araribóia tornou-se oficialmente um senhor de terra. É importante frisar que a terra não foi doada ao grupo temiminó, mas ao chefe do grupo. A comunidade temiminó continuou, entretanto, habitando a terra que por antiguidade e conquista deveria pertencer ao grupo.

Instaurou-se no Rio de Janeiro o embrião de uma sociedade de classes. De um lado estariam os proprietários da terra, e do outro, os que possuíam apenas a sua força de trabalho. Os escravos africanos, introduzidos posteriormente, não possuíam nem a sua própria força de trabalho. Eles eram considerados mercadoria: podiam ser comprados, vendidos e trocados. Datam dessa época os primeiros “sem terra” da Banda D’Além: os índios temiminós.

O sesmeiro Martin Afonso estava, aparentemente, em pé de igualdade em relação aos outros súditos da coroa portuguesa que também receberam sesmarias. A lógica de exploração do solo imposta pelos portugueses era, no entanto, outra. A terra deveria produzir lucro, alimentando o sistema mercantil do qual a expansão marítima havia sido fruto. A exploração econômica da terra dependeria, para os padrões da época, de altos investimentos em escravos, mercadoria essencial à triangulação mercantil entre a Europa, a África e a colônia americana. Os sesmeiros, fazendeiros, arrendatários e mesmo posseiros que possuíam capital próprio ou financiamento teriam mais chances de sucesso em seus empreendimentos.

O desenho estrutural da localidade deveria assemelhar-se a outros lugares da colônia: produção com base na propriedade privada da terra e na mão-de-obra escrava, objetivando sobretudo o lucro mercantil.

A sesmaria que havia sido doada a Araribóia foi alvo de demarcação<sup>5</sup> em 1659, ou seja, 91 anos depois da doação. O documento referente à medição contém registros sobre o processo de redução da área original. Informa, por exemplo, sobre a disputa que colocou em lados opostos os “índios” e um fazendeiro vizinho. De um lado,

---

<sup>5</sup> Nos Cadernos do IHGN nº 3, encontra-se o documento relativo à demarcação da sesmaria de Araribóia, realizada em 1659.

representando os índios encontrava-se o procurador Francisco Sudré Pereira, proprietário de terra na Banda D'Além e, do outro, um sucessor de Martin Paris - um francês comerciante de pau Brasil que havia recebido, em 1565, de Estácio de Sá, uma sesmaria onde é hoje o bairro de São Francisco. Segundo Romeu de Seixas Matos<sup>6</sup>, o lugar onde se deu a negociação para o posicionamento do marco, sinalizando os limites entre as duas propriedades, é o atual morro do Cavalão, localizado entre os bairros de Icaraí e São Francisco. A sesmaria doada a Martin Paris era anterior (1565) a de Martin Afonso (1569), daí a justificativa para a redução da área que havia sido doada a Araribóia.

Romeu de Seixas Mattos assinala que, no momento dessa demarcação, algumas terras ainda eram ocupadas por descendentes de Martin Afonso de Souza. No documento de demarcação encontram-se as seguintes referências: canavial de Gaspar Soares de Souza, canavial, roça e vargem de Violante Soares de Souza e a fazenda e engenho da viúva Joana Soares de Souza. Segundo Seixas, o nome do bairro de São Domingos tem origem na Igreja de São Domingos, construída no Gragoatá por Domingos de Araújo e sua esposa, Joana de Souza Soares.

A idéia de estrutura mental, também, contribui para compreendermos o quadro em que se deu a dissolução do grupo temiminó da Banda D'Além. O processo de aculturação, iniciado a partir da aliança com os portugueses e, depois, complementado com a catequese jesuítica, levou o grupo a perder a sua identidade. O grupo, convertido ao catolicismo, perdeu as suas raízes culturais, inclusive a própria língua, facilitando a sua incorporação na nova sociedade que se formava.

## **O local e o contemporâneo**

### ***Os cristãos novos da Banda D'Além***

A escrita da História local não pode se ater aos limites do seu recorte espacial. Os acontecimentos que lhe são contemporâneos – isto é, as ações humanas levadas a cabo em outros lugares - também influenciam o transcurso da História local. Numa

---

<sup>6</sup> Nos Cadernos do IHGN nº 7, Romeu de Seixas Mattos (1892-1983), um dos fundadores do Instituto Histórico e Geográfico de Niterói, superpõe parte da área demarcada, em 1659, ao mapa da cidade de Niterói. Seixas apresenta, em outra comunicação, ainda nos Cadernos nº 7, o nome de pessoas que receberam sesmarias na região de Niterói: Martin Paris (6/9/1565), Pedro Martins Namorado (5/9/1565), Diogo Rocha (17/10/1566), Antônio de Mariz (23/03/1568), Martin Afonso (16/03/1568), Duarte Martins Mourão (19/11/1590) e Diogo Martins Mourão (4/03/1620).

História com pretensões à totalidade, essa dimensão temporal cria novos problemas para a seleção e inclusão de conteúdos.

O fato fica mais evidente em nossos dias. Por exemplo, recentemente, o aumento do nível de emprego nos Estados Unidos causou um impacto imediato no chamado “risco Brasil”. A leitura dos operadores dos diferentes mercados foi a seguinte: o aumento do emprego nos E.U.A. é um indício da retomada do crescimento econômico naquele país, o que poderia acarretar um aumento dos juros americanos, reduzindo o fluxo de dólares necessários ao equilíbrio das contas brasileiras. No passado as informações não eram tão rápidas, em tempo real, como em nossos dias. No entanto, o exemplo serve para ilustrar a importância da dimensão sincrônica para a escrita da História.

Um conjunto de eventos que se interinfluenciam forma uma conjuntura, configurando um tempo histórico de média duração. Certos acontecimentos para que sejam compreendidos devem ser, desse modo, relacionados a outros que condicionam a sua emergência e a sua trajetória. Entretanto, nem sempre as interações entre acontecimentos no espaço-tempo são perceptíveis. Um processo histórico singular pode ultrapassar as fronteiras do espaço geográfico do qual emergiu, conformando inclusive o tempo de longa duração – as chamadas permanências - de localidades distantes sem que as pessoas se dêem conta da sua gênese.

Dois eventos significativos para o século XVII, a invasão holandesa ao Nordeste e as Bandeiras, podem servir de contrapontos para melhor compreendermos a Banda D’Além:

A União Ibérica, entre 1580 e 1640, criou obstáculos a participação da Holanda, adversária da Espanha, no rendoso comércio internacional do açúcar. A Holanda reagiu fundando a Companhia das Índias Ocidentais (1623), interceptando navios cargueiros ibéricos, tentando ocupar a área açucareira da Bahia (1624), atacando Pernambuco (1630), permanecendo por cerca de 24 anos na região, até a derrota e expulsão em 1654.

Os fatos rapidamente lembrados não se relacionam, diretamente, com a Banda D’Além, mas servem para estabelecermos contrapontos. O desinteresse holandês em relação ao Rio de Janeiro, mas também a São Vicente, deixa claro que estes eram, naquele momento, lugares periféricos em termos econômicos.

Além de terras apropriadas e mão-de-obra barata (apesar do seu custo inicial), a produção açucareira, para ser financeiramente viável, deveria estar junto ao litoral e o

mais próximo possível ao mercado consumidor europeu, o que não era o caso da Banda D'Além, em relação à segunda condição.

Em 1640, a Europa inicia a produção do açúcar de beterraba. Depois de 1654, os holandeses expulsos do Nordeste, que já controlavam o transporte e a distribuição do açúcar, passaram também a produzi-lo nas Antilhas. A produção holandesa se dava numa área bem mais próxima ao mercado consumidor, o que fez diminuir a vantagem comparativa nordestina. A decadência econômica da região está relacionada à perda de competitividade do seu principal produto de exportação, o açúcar.

Em relação ao quadro anterior, houve uma mudança de conjuntura. Entretanto, a estrutura sócio-econômica – a grande propriedade, a monocultura e o trabalho escravo – persistiria por muito tempo.

Havia entre fins do século XVII e início do XVIII uma concentração de cristãos novos, senhores de engenho, onde é hoje a cidade de São Gonçalo. Temos essa informação, em face dos registros do Tribunal do Santo Ofício que julgou, no início do século XVIII, membros de algumas famílias da localidade deportadas para Portugal: a família Dique, proprietária do engenho Vera Cruz, em Guaxindiba; a família Valle, proprietária do engenho Colubandê, e a família Calassa, proprietária do engenho de Itaúna<sup>7</sup>. Sabemos, também, pelos bens arrolados nos autos, da importância dessas famílias para a economia local. Alguns desses cristãos novos eram donos de terra, de prédios de fazenda e de gado; arrendavam terras a outros cristãos novos; possuíam estabelecimentos comerciais no Rio de Janeiro; possuíam roças de subsistência etc. Existem informações sobre casamentos entre cristãos novos e escravas africanas, deixando descendentes na região. Apesar da importância desses engenhos para a localidade, a escala de produção não se comparava à nordestina.

Fenômenos decorrentes das bandeiras<sup>8</sup> do século XVII alcançarão a Banda D'Além no século XVIII. A descoberta das minas de Ouro Preto, em 1698, transformará, no século seguinte, a baía de Guanabara num importante pólo comercial. A Banda D'Além se tornará uma região exportadora, tanto para o Rio de Janeiro, quanto para a região das minas. A perseguição aos cristãos novos da Banda D'Além, acredita-se, se deva, em parte, às preocupações metropolitanas em face da proximidade desses cristãos novos em relação ao fluxo de riqueza proveniente da região das minas.

---

<sup>7</sup> Um trabalho relevante sobre o tema é o do, também, sócio do IHGN, Marcos Vinícius Macedo Varella, intitulado “Os Cristãos Novos da Banda D'Além”, publicado nos Cadernos do IHGN, número 6.

<sup>8</sup> Os bandeirantes Raposo Tavares, Fernão Dias e Brás Leme, segundo a historiadora Anita Novinsky, da USP, possuíam ascendência judaica (Folha de São Paulo, 05/09/04).

Acontecimentos históricos locais só se tornam plenamente compreensíveis se os relacionarmos a outros acontecimentos de outros tempos e locais, mas sobretudo às estruturas e conjunturas que lhes conferem sentido. Há que se transcender, pois, aos atores e acontecimentos locais para se ganhar em compreensão. A História, no entanto, é sempre um olhar do presente sobre o passado. É sempre uma leitura, dentre outras possíveis, de sujeitos do tempo presente que sobre vestígios produzidos por ações passadas procuram dar sentido a existência humana.

# O CONHECIMENTO HISTÓRICO E A COMPREENSÃO DA REALIDADE<sup>1</sup>

Maria Rocha Rodrigues<sup>2</sup>

Nas últimas duas décadas, a produção bibliográfica sobre ensino de História tem-se voltado, predominantemente, para os estudos sobre currículo, materiais e recursos didáticos e atuação dos professores.

Atualmente, outro campo de investigação tem sido explorado: a maneira como os alunos apreendem o conhecimento histórico e quais as conseqüências e usos das aprendizagens em História. Para contribuir com essa reflexão, realizei durante o mestrado, em 2002, uma pesquisa qualitativa com 48 alunos de 3º ano do Ensino Médio de uma escola pública da periferia de São Paulo. O objetivo era investigar se, ao final da formação básica, esses jovens dispunham de instrumental intelectual para pensar historicamente sobre um problema da realidade presente.

Na formulação da pesquisa, procurei considerar que tipo de trabalho com história poderia representar, no âmbito do conhecimento escolar, o desenvolvimento do pensamento histórico entre os alunos e alunas. Nesse sentido, o principal referencial foram as concepções de campos de aprendizagem em história discutidas pelo autor francês Henri Moniot.<sup>3</sup>

Um dos campos de aprendizagem possíveis levantados por esse autor seria o do “pensamento histórico ele mesmo”. A aprendizagem do pensamento histórico ele mesmo compreenderia “*os elementos fundamentais do modo de pensar que habitam intimamente as proposições históricas, que as informam e que as tornam significativas, e que distinguem a história das maneiras levianas, espontâneas, complacentes ou inspiradas de se representar o passado.*” (Moniot, 1993, p.156)

Um desses elementos fundamentais seria a relação do historiador com o tempo. Das operações com o tempo, próprias da História, Moniot destaca, para pensá-las em termos de aprendizagem: cronologia, datação, periodização, percepção das diferentes durações e ritmos dos acontecimentos no tempo e narração.

---

<sup>1</sup> O trabalho aqui apresentado baseia-se na dissertação de mestrado da autora, defendido em abril de 2003.

<sup>2</sup> Mestre em educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e professora de ensino médio.

<sup>3</sup> Cf. Moniot, H. *Didactique de la histoire*. Paris, Nathan, 1993. Cap. 10

Realizada a aprendizagem desse campo, o aluno ou aluna seria capaz de compreender e manejar o tempo histórico. Desenvolveria, ao longo de sua escolarização, a necessidade de datar para explicar um fato ou conceito. Entenderia as maneiras como se constroem as periodizações e teria a possibilidade de manejá-las. Perceberia as simultaneidades ou sucessões na leitura de uma cronologia. Atentaria para as diferentes temporalidades presentes em um fato, para as permanências e mudanças.

O manejo do tempo histórico é importante no desenvolvimento do conteúdo da disciplina escolar História, mas também o é na leitura cotidiana da realidade. Ler o presente auxiliado por esse instrumental é dar profundidade temporal ao presente, o que permite ao/a aluno/a pensar historicamente.

Mas o aluno só pode operar com o tempo histórico se tiver “conteúdo” para isso, ou seja, os acontecimentos que lhe dão razão para essa busca temporal ou aqueles que lhe permitem entender determinados eventos em relação a outros. Por isso, ao pensar historicamente ele deve ter um repertório mínimo de fatos históricos. Ao articular as ferramentas intelectuais dadas pelo “pensamento histórico ele mesmo” com o conhecimento de fatos que dão o conteúdo à sua cadeia de análise, o aluno estaria fazendo uma leitura do presente sob uma perspectiva histórica.

### **Metodologia da pesquisa e instrumento de coleta de dados**

Estabelecidas as referências teóricas para delinear quais seriam as aprendizagens em História ligadas ao pensar historicamente, a pesquisa foi concebida no sentido de fazer uma espécie de diagnóstico, de retrato de um grupo de alunos ao final da escolarização básica. Para fazer esse retrato, foram apresentados aos jovens problemas do presente, não diretamente relacionados a conteúdos escolares, e pediu-se que eles os explicassem. A partir daí, investigou-se se, em suas explicações, eles demonstraram pensar numa perspectiva histórica, ou, em outras palavras, se fizeram uso daquelas aprendizagens históricas que se relacionam mais diretamente com o pensar historicamente.

A escola escolhida foi uma escola estadual do bairro de Perus, periferia de São Paulo, e participaram da pesquisa duas classes do Ensino Médio diurno, somando 48 indivíduos. O instrumento de coleta de dados constituiu-se em um roteiro de perguntas estruturadas, porém abertas, que eles responderam por escrito. Considerou-se que para o



objetivo da pesquisa – investigar o resultado de um processo, e não o processo em si – esse tipo de instrumento seria o mais apropriado.

Foram escolhidas duas situações problemáticas do presente de nosso país: a discriminação racial e a desigualdade social. A opção por esses temas se deu por fazerem parte da realidade de todos os brasileiros e, portanto, da vivência dos alunos. Dar dimensão histórica a esses temas significa perceber que não acontecem “desde sempre”, que não é assim “porque sempre foi”, mas que há uma profundidade temporal nas ditas situações, em que se encontram os processos, as conjunturas e os aspectos estruturais, as rupturas e continuidades, as mudanças e permanências. Assim, ao pedir para os alunos que explicassem essas situações, a expectativa era obter nas respostas elementos que me permitissem verificar entre eles a necessidade de buscar as explicações no tempo histórico.

As perguntas tomaram a seguinte configuração:

*FATO 1 - Existe, em nosso país, a seguinte situação: comparando pessoas que trabalham em uma mesma função, as pessoas negras ganham salários menores que as pessoas brancas.*

*1.a - Como você explica esse fato?*

*1.b - Como você acha que esse fato começou?*

*FATO 2 - O Brasil é um país com grande concentração de renda, ou seja: uma minoria da população tem um rendimento altíssimo, enquanto a grande maioria ganha muito pouco.*

*2.a - Como você explica esse fato?*

*2.b - Como você acha que esse fato começou?*

*A intenção com as perguntas 1.a e 2.a era obter a primeira resposta do aluno, a mais espontânea. Ele procuraria, logo de início, uma explicação histórica? Ele buscaria referências em fatos históricos? Ele demonstraria preocupação em encontrar o problema no tempo, em datá-lo, em colocá-lo em contexto?*

Essa primeira resposta permitiria coletar dados sobre a maneira inicial de o aluno entender esses fatos. Ao respondê-la, ele poderia não utilizar nenhum tipo de explicação histórica. Isso não significaria necessariamente que ele não tivesse o domínio de algum dos campos de aprendizagem histórica, mas apenas que se utilizaria, num primeiro momento, de outros recursos. Por esse motivo, para estimular a reflexão do aluno, as perguntas 1.b e 2.b foram apresentadas a eles, buscando criar uma situação facilitadora ou propícia à apreensão da dimensão temporal do problema. Se assim

provocado, o aluno encaminharia suas explicações com o auxílio de ferramentas históricas? Para isso foram criadas as questões 1.b e 2.b: “Como você acha que esse fato começou?” .

O tipo de análise que se pretendia realizar, nessa pergunta, era o mesmo da primeira, mas nela o aluno era encaminhado para uma perspectiva mais histórica. Será que, dessa maneira, ele se referiria a uma data? A um período? A uma causa? A um fato? A um determinado processo? Estabeleceria relações entre fatos?

### **Análise e interpretação dos dados coletados**

Na leitura das respostas dadas pelos alunos, o primeiro aspecto que saltou aos olhos foi a disposição da grande maioria em refletir sobre as questões que lhe foram colocadas. Do universo dos 48 alunos pesquisados, apenas um se mostrou visivelmente desinteressado (respondeu “não sei” e deixou questões em branco).

O teor das respostas demonstra, além da disposição de refletir, a necessidade de se posicionar em relação aos problemas colocados. Em alguns casos, inclusive, o aluno ou aluna expressou opinião, mas “esqueceu” de explicar a situação, deixando de atender ao que lhe foi solicitado. A grande maioria, contudo, procurou algum tipo de explicação e agregou a ela sua opinião.

Se o fato de os jovens se posicionarem espontaneamente em relação às situações colocadas – pois não foi perguntado a eles o que eles achavam delas, mas como as explicariam – parece algo bastante positivo, chama a atenção o fato de que a maioria não tenha buscado, ao menos de imediato, explicações no passado para os problemas. Ou seja, as situações, para eles, pareceram explicáveis apenas com os elementos e acontecimentos do presente.

### **Utilização das aprendizagens históricas na questão 1.a**

O número de alunos que utilizou alguma aprendizagem histórica nessa questão foi reduzido em relação ao total de alunos que a responderam – apenas 11, em 48. Entre os 11 alunos (22,9%) que fizeram uso de alguma aprendizagem histórica, alguns utilizaram aprendizagens “do pensamento histórico ele mesmo” e “dos fatos”, e outros, só “dos fatos”. Considerou-se que o aluno fez uso da aprendizagem “dos fatos” quando fez referência a qualquer fato histórico, e que fez uso do “pensamento histórico ele

mesmo” quando se preocupou em colocar o problema numa perspectiva temporal. Essa perspectiva temporal traduziu-se, nas respostas em que pôde ser detectada, em uma evidente necessidade de datar o problema (rara, entre as respostas); em uma visão da situação em um processo temporal; ou na percepção de continuidades temporais (“até hoje podemos perceber que...”).

**Tabela 1. Tipo de resposta dada pelos alunos que usaram aprendizagem histórica na questão 1<sup>a</sup>**

<b>TIPO DE APRENDIZAGEM HISTÓRICA UTILIZADA</b>	<b>FREQÜÊNCIA</b>	<b>%</b>
Pensamento histórico e fatos	3	27,3%
Fatos históricos	8	72,7%
<b>TOTAL DE INFORMANTES</b>	<b>11</b>	<b>100%</b>

Além de o número de alunos que fizeram uso das aprendizagens históricas ter sido pequeno, esse uso nem sempre foi “satisfatório”. É o caso dos oito alunos (72,7% dos que utilizaram aprendizagem histórica e 16,6% do total de alunos) que citaram fatos históricos, mas não os colocaram numa perspectiva temporal; ou seja, ligaram o problema à escravidão (fato histórico), mas não conseguiram perceber de que forma o passado se ligava à situação presente (a resposta é simplista: os negros são discriminados porque foram escravos um dia), demonstrando justamente falta do domínio e possibilidade de “manuseamento” do tempo. Por exemplo:

“Embora a escravidão tenha acabado há muito tempo, as pessoas ainda são racistas e acham os brancos melhores que os negros.”

“Na minha opinião, porque o nosso país ainda é um país racista, eles acham que pelo fato dos negros serem escravos no passado tem que continuar sendo. Pra mim isso é ‘super errado’, pois eu acho que todos nós somos iguais e não tem porque existir essa diferença.”

Se houve uso de aprendizagem histórica nesses casos, é perceptível o fato de que houve dificuldade, por parte dos alunos, em operar com elas. Eles utilizaram o fato histórico escravidão em suas explicações de maneira rígida, mecânica. Não conseguiram inseri-lo em sua dimensão temporal. Ou seja, não buscaram o processo histórico em que se situa a não-inclusão dos negros, após o fim da escravidão, do mercado de trabalho, e

os outros fatos relacionados ao fato escravidão, que permitem o entendimento desse processo.

Essa dificuldade em perceber que os fatos históricos só fazem sentido em uma dimensão temporal e ligados a outros fatos demonstra que a aprendizagem do pensamento histórico ele mesmo não está presente. Ou seja, há dificuldades, por parte dos alunos, em pensar historicamente essa realidade.

Apenas três alunos, de todo o universo de 48, fizeram uso das duas aprendizagens na primeira pergunta. Procuraram colocar o fato escravidão em uma dimensão histórica, e elaboraram hipótese histórica para explicar o problema. Cabe observar que não foi avaliada, aqui, a validade dessas hipóteses, mas sim o caminho percorrido pelo aluno ou aluna, ou seja, o fato de chegar a elaborá-las. Exemplo:

“Bom, é uma pergunta que mexe com a nossa história brasileira em geral. Desde a época do Descobrimento há uma certo “preconceito” digamos assim. Logo depois vem a escravidão que também de uma certa maneira contribui para o que vem acontecendo hoje em dia. Tenho em vista também que o negro vem conquistando seu espaço, o que é importante para o Brasil e para a sociedade. Mas em consciência e vivência o preconceito não só existe em raça de cor, existe também o preconceito com religião, cultural, etc.”

### **Utilização das aprendizagens históricas na questão 2.a**

A diferença entre as explicações para o primeiro e o segundo fato são significativas. Enquanto que 11 alunos se utilizaram de algum tipo de aprendizagem histórica para pensar no problema da não-equidade salarial entre negros e brancos, apenas uma aluna (2,1%) fez uso de aprendizagem histórica nesse caso da concentração de renda.

**Tabela 2. Tipo de resposta dada pelos alunos que usaram aprendizagem histórica na questão 2.a**

<b>TIPO DE APRENDIZAGEM HISTÓRICA UTILIZADA</b>	<b>FREQÜÊNCIA</b>	<b>%</b>
Pensamento histórico e fatos	1	100%
Fatos históricos	-	-
<b>TOTAL DE INFORMANTES</b>	<b>1</b>	<b>100%</b>

A explicação apresentada para esse fato foi, para a grande maioria dos alunos, encontrada exclusivamente no presente, e apresentada de maneira descritiva e pontual. Atribuíram a concentração de renda a um governo incompetente ou corrupto, ao fato dos mais pobres não conseguirem estudar em escolas boas para obter boa formação e bons salários, ao grande desemprego do país, à ganância ou falta de solidariedade das pessoas.

### **Utilização das aprendizagens históricas na questão 1.b**

Com a pergunta “como você acha que esse fato começou”, direcionando o problema para o tempo histórico, para o passado, uma quantidade bem maior de alunos recorreu a algum tipo de aprendizagem histórica – predominantemente o uso de fato histórico.

Salta aos olhos a diferença das respostas apresentadas à questão 1.a (*Como você explica esse fato?*) e a 1.b (*Como você acha que esse fato começou?*). Enquanto num primeiro momento de reflexão, apenas 11 alunos (22,9%) haviam utilizado algum tipo de aprendizagem histórica, ao serem estimulados a relacionar o problema com o tempo (seu início, o como *começou*), 33 alunos (68,8%) fizeram uso de alguma aprendizagem histórica.

Pode-se observar, na tabela 3, que a aprendizagem histórica predominante foi a dos fatos.

**Tabela 3. Tipo de resposta dada pelos alunos que usaram aprendizagem histórica na questão 1.b**

<b>RESPOSTAS</b>	<b>FREQÜÊNCIA</b>	<b>%</b>
Pensamento histórico e fatos	6	18,2%
Fatos históricos	27	81,8%
<b>TOTAL DE INFORMANTES</b>	<b>33</b>	<b>100%</b>

Todos os 33 alunos que fizeram uso de aprendizagem histórica relacionaram o início da discriminação ao fato histórico escravidão. Esse fato, contudo, foi apresentado, pela maioria, de maneira isolada, e não datado. A maioria expressou uma relação de

causa e efeito que dispensa o processo histórico: a discriminação começou com a escravidão e ponto final. 27 alunos entre os 33 (81,8%) responderam dessa maneira. As respostas são simples: “começou com a escravidão”, “no tempo da escravidão”. A única referência temporal é o próprio fato. “Há muito tempo”, “faz muitos anos” são eventualmente usadas.

Parece não haver domínio, ou consciência, do necessário manejo do tempo para encontrar a explicação do problema. O que seria esse manejo? Primeiro, relacionar a gênese de um problema ao contexto histórico em que ela se deu. Se a gênese da discriminação racial no Brasil está na escravidão, então há que se pensar em que contexto ela se deu.

A escravidão no Brasil durou mais de três séculos e meio. É um longo período, que configurou formas particulares de relações de trabalho e também maneiras de se pensar os papéis sociais. É necessário que o aluno relacione a escravidão, primeiro, ao período em que ocorreu. Depois, que identifique o momento em que foi extinta, a situação dos ex-escravos em seguida à abolição, a chegada dos imigrantes, a formação de um mercado de trabalho no início do período republicano, e possa relacionar todos esses problemas entre eles e com a questão da marginalização do negro no mercado de trabalho hoje.

É claro que não se esperava uma resposta tão elaborada por parte dos alunos, que contemplasse todas essas questões, mas uma demonstração de preocupação em dar consistência histórica à relação feita entre escravidão e discriminação.

Dos alunos que utilizaram aprendizagem histórica, apenas seis (18,2%) evidenciaram preocupação em refletir sobre o problema ao longo do tempo. Acrescentaram ao fato conhecido – escravidão – preocupações como situá-lo no tempo, encontrar diferenças e semelhanças, rupturas e continuidades, vê-lo em determinado processo.

### **Utilização das aprendizagens históricas na questão 2.b**

No FATO 1, a pergunta “como esse fato começou” remeteu boa parte dos alunos que não tinha pensado em termos históricos na pergunta “como você explica” a utilizar aprendizagem histórica. Isso também ocorreu em relação ao FATO 2.

Se, na pergunta 2.a (*Como você explica esse fato?*), apenas uma aluna havia utilizado alguma aprendizagem histórica, na 2.b (*Como você acha que esse fato*

começou?) 13 alunos o fizeram. Mas, comparando-se o uso na 1.b e na 2.b, podemos perceber uma grande diferença: enquanto que o total de alunos que utilizam aprendizagem histórica na 1.b é de 68,8%, na 2.b esse número cai para 27,1%. Os alunos demonstraram ter tido mais dificuldade em perceber a questão da má distribuição da renda e conseqüente desigualdade social no tempo histórico do que tiveram no caso da desigualdade racial.

**Tabela 4. Tipo de resposta dada pelos alunos que usaram aprendizagem histórica na questão 2.b**

<b>RESPOSTAS</b>	<b>FREQÜÊNCIA</b>	<b>%</b>
Pensamento histórico e fatos	5	38,5%
Fatos históricos	8	61,5%
<b>TOTAL DE INFORMANTES</b>	<b>13</b>	<b>100%</b>

Dos 13 alunos que utilizaram aprendizagens históricas, oito (61,5%) fizeram referência a fatos históricos, mas sem colocá-los num contexto temporal ou processo, e cinco (38,5%) alunos procuraram o começo do fato em um contexto histórico determinado – localizaram o problema da desigualdade no processo de colonização do Brasil ou no período da escravidão. Enfim, encontraram fatos históricos e buscaram, a partir deles, configurar um processo. Exemplo (volto a observar que não foi avaliada a validade dessas hipóteses, mas sim o caminho percorrido pelo aluno ou aluna, ou seja, o fato de chegar a elaborá-las):

“Esse fato começou logo depois que a família real portuguesa mudou-se de Portugal para o Brasil. Isso porque quem ajudasse a família real ficava com mais capital, e quem não ajudasse teria que gastar todo o seu dinheiro pagando impostos reais. Essa situação ficou tanto tempo acontecendo, que se criou os ricos e pobres, graças a ela.”

### **O passado à vista nos fatos do presente**

Há uma diferença significativa entre as explicações que os alunos dão para a desigualdade salarial entre negros e brancos e para a concentração de renda do país, do ponto de vista das aprendizagens históricas. Enquanto que a primeira situação suscitou

mais referências ao passado, a segunda teve um número bem menor de respostas que faziam essa ligação.

Uma hipótese que explicaria essa diferença seria a de que estão presentes na mídia e na sociedade brasileira, hoje, discursos sobre, e contra, a discriminação racial, inclusive os do movimento negro organizado. Esses discursos, constantemente, remetem-se à escravidão. Ao estudar a escravidão no Brasil, também, não é raro os livros didáticos, os professores, fazerem algum tipo de ligação entre a escravidão e a discriminação, ainda que superficialmente. Assim, os alunos possivelmente estão de algum modo mais familiarizados com essa idéia, e assim, ao serem questionados como começou a situação do FATO 1, um maior número deles, em comparação ao FATO 2, remete-se a algum fato histórico do passado.

Por outro lado, se o tema concentração de renda, a que se refere o FATO 2, está também presente em discussões da sociedade, tem características diferentes. O debate em torno dele fica mais restrito a discussões de economia e política, a que os alunos parecem ter menos acesso. Além disso, nesses casos, discute-se a desproporcional concentração de renda do país como um problema do presente a ser resolvido, mas não é comum encontrar, nesses discursos, remissões à gênese do problema. Nos conteúdos de história, também, diferente do caso da escravidão, não há um fato histórico específico que seja ligado frequentemente à concentração de renda.

É significativo, contudo, que, apesar de um maior número de alunos ter usado aprendizagem histórica nas explicações do FATO 1, esse uso foi, em sua grande maioria, apenas de fatos, e poucos alunos relacionaram de maneira consistente esses fatos com o problema de hoje.

De um ponto de vista histórico, a explicação para a desigualdade salarial entre negros e brancos que se observa em nosso país não é resultado da discriminação em si, e sim de um determinado processo histórico, do qual também é resultado a discriminação que vemos hoje. O preconceito racial está ligado a questões históricas, tanto quanto o baixo nível salarial dos negros está.

Para a grande maioria dos alunos, entretanto, a desigualdade salarial é vista como consequência do racismo. Esse racismo, para eles, é explicado pelo fato de o negro já ter sido escravo. O raciocínio é de que, como já foram escravos, ganham pouco, ou não são respeitados, hoje. Poucos pensam em termos de processo – falta de inserção social provocada historicamente – e, dessa maneira, o problema, que é histórico, passa a ser compreendido como pessoal.



Outros alunos jogam com os fatos sem saber exatamente como ligá-los a hoje – começou com a escravidão, afirmam. Mas, perguntaríamos, como essa situação de inferioridade permanece? Eles intuem, mas não conseguem perceber, entre o passado e o presente, ligações consistentes – processos, continuidades e descontinuidades.

Retomemos o problema da pesquisa, para refletir sobre essas respostas. Ao ser estimulado a refletir sobre um problema de sua realidade, o jovem que está no final do processo básico de escolarização utiliza, em sua reflexão, aprendizagens históricas?

Nas respostas obtidas em um convite em aberto à reflexão (questões 1.a e 2.a), a grande maioria dos pesquisados não utilizou. E o fato de não as utilizarem em suas explicações não fez com que esses jovens se abstivessem, ou não se sentissem capazes, de argumentar, opinar, refletir.

Mas o que aprenderam em História, ou poderiam ter aprendido, não foi escolhido na construção do argumento. Os problemas da realidade parecem, numa primeira resposta dos jovens, poder ser explicados em si mesmos, no tempo em que ocorrem, que é o agora. É muito significativo que um número tão pequeno de alunos tenha feito uso de algum tipo de aprendizagem histórica em suas primeiras respostas.

Apesar das diferenças obtidas entre as explicações construídas para o FATO 1 e para o FATO 2—já que no fato 1 os alunos fazem muito mais referência a um fato histórico (escravidão) – os dois resultados são bastante semelhantes se fecharmos nosso foco na utilização do “pensamento histórico ele mesmo”. Mesmo entre aqueles que se referiram a fatos históricos na questão 1.a, poucos ligaram esses fatos históricos ao presente, não demonstrando percepção de processo, continuidade ou ruptura.

Apenas a referência a fatos históricos, sem colocá-los em perspectiva temporal, sem buscar o contexto em que ocorreu, sem conseguir relacioná-lo a outros fatos, não se mostra o suficiente para uma compreensão histórica da realidade. Essa aprendizagem, que, na nossa opinião, é fundamental – a do “pensamento histórico ele mesmo” – se tomarmos os resultados apresentados aqui, não ocorreu de maneira eficiente. No caso do fato 1, apenas três alunos (6,3% dos 48 alunos) demonstraram ter essa aprendizagem e no caso do fato 2 apenas uma aluna (2,1% do mesmo total) o fez.

Ao serem estimulados a pensar em termos de tempo, nas questões 1.b e 2.b, um maior número de alunos demonstrou ter adquirido a possibilidade de manejo do tempo. Mesmo assim, os números são baixos: no caso do FATO 1 (desigualdade salarial entre negros e brancos), seis alunos (12,5% dos 48 alunos) o fizeram. Quatro desses alunos voltaram a demonstrar uso do “pensamento histórico ele mesmo” ao responder a

pergunta 2.c (concentração de renda). E um aluno que não havia feito uso do “pensamento histórico ele mesmo” na 1.c o fez, totalizando cinco alunos que o fizeram, na questão 2.b (10,4% dos 48 alunos). Temos assim, num total de 48 alunos, sete alunos (14,6%) que, em alguma das questões-núcleo, demonstraram aprendizagem do “pensamento histórico ele mesmo”.

Entre os que procuraram explicações históricas para o problema, predominaram os que apenas citaram fatos históricos, sem ligá-los a um contexto mais amplo, sem colocá-los numa perspectiva temporal de continuidades e discontinuidades, sem relacioná-los a outros fatos.

Os acontecimentos, os conjuntos de fatos, têm ligação com o tempo. Desvendar essa ligação é fundamental para entendê-los. Os alunos da pesquisa pareceram perceber, ou intuir, essa ligação com o tempo, no caso da afirmação sobre a desigualdade salarial entre brancos e negros (FATO 1), mas não pareceram desvendá-la. Não manejaram os tempos que estão presentes na realidade da discriminação racial, e tocaram neles apenas superficialmente. Na afirmação referente à concentração de renda no país (FATO 2), a dificuldade foi ainda maior. O único tempo identificado, para a grande maioria dos alunos, foi o imediato, como se essa realidade não trouxesse nenhuma referência histórica, como se o presente flutuasse num momento indefinido e indeterminado, em que há apenas superfície. Há uma dimensão da aprendizagem histórica que não foi, aí, contemplada:

“O ensino de História consiste em conseguir que o aluno capte ‘a presença do passado’, em que tenha ‘olhos históricos’ para ‘ver’ a realidade em que vive. Não podemos separar nossas vidas de um meio que nos resulta inexplicável sem sua dimensão temporal.” (Suarez, 1997, p.37)

Essa dimensão é fundamental para pensar historicamente. Essa busca da presença do passado faz parte da natureza do conhecimento histórico. Como a maioria desses alunos não demonstra pensar historicamente, é necessário refletir acerca dos motivos por que isso acontece. Se não há essa aprendizagem, faz-se necessário voltar os olhos, também, para o quê e de que forma a história é ensinada aos alunos, e pensar os dois elos do processo educativo – ensino e aprendizagem – de forma conjunta.

## **Bibliografia**

- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, Papirus, 1995. Série Prática Pedagógica.
- BITTENCOURT, Circe (org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo, Contexto, 1997
- CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. São Paulo, Cortez, 1991.
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. *Metodologia da pesquisa educacional* 4ª ed. São Paulo, Cortez, 1997.
- FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da história ensinada*. Campinas, SP, Papirus, 1993.
- MONIOT, Henri. *Didactique de l'Histoire*. Paris, Nathan, 1993
- PINSKI, Jaime (org.). *O ensino de História e a criação do fato*. 5ª ed. São Paulo, Contexto, 1992. p. 73-92
- PLUCKROSE, H. *La enseñanza de la historia*. Madri, MEC/Morata, 1994
- RODRIGUES, Maria Rocha. *Os usos do conhecimento histórico na compreensão da realidade*. Dissertação de mestrado. São Paulo, USP, 2003.
- SÉGAL, André. Pour une didactique de la durée. In: MONIOT, Henri (org.). *Enseigner l'histoire. Des manuels à la memoire*. Berne, Peter Lang Editions, 1984. pp. 93-111.

## **A EXPERIÊNCIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA E A APROPRIAÇÃO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO**

Professores Cristina de Toledo Romano e Saverio Lavorato Junior.  
UNI SANT'ANNA (Centro Universitário Sant'Anna), São Paulo-SP.  
ctromano@uol.com.br

Quando em 2002, tivemos a possibilidade de repensar a proposta pedagógica do curso de formação de professores de História que era oferecido na UNI SANT'ANNA, criava-se uma grande oportunidade para instituir meios curriculares pelos quais os graduandos se instrumentalizariam para a produção do conhecimento no âmbito da educação básica, contribuindo para a disseminação de um ensino crítico.

Entendendo que tal produção não se deve restringir às atividades realizadas apenas em sala de aula, incorporamos às reformulações da proposta curricular uma maior atenção ao exercício de compreensão e análise do conjunto do patrimônio histórico-cultural existente. Constatamos, no entanto, que os alunos que ingressam no curso de História oferecido pela UNI SANT'ANNA, demonstram ínfimo contato com os patrimônios já constituídos não apenas do país, como também da cidade de São Paulo<sup>1</sup>.

Percebemos que além dos aspectos relacionados às condições sócio-econômicas deste público, tais como a pouca disponibilidade para as atividades de lazer devido ao excesso de trabalho e às dificuldades financeiras que coíbem a prática do turismo e o acesso à determinadas instituições museológicas, os alunos não tiveram, em seu processo de escolarização, experiências que permitissem um contato significativo com os acervos preservados. Consideramos legítimo atribuir parte da responsabilidade por esta debilidade ao sistema público de ensino, uma vez que dele são oriundos cerca de 80% de nossos alunos.

Buscamos saber, ainda, como se tem dado a utilização dos acervos disponíveis pelas escolas de Educação Fundamental e Média, na atualidade. Empreendemos um

---

<sup>1</sup> No início do ano letivo de 2004, mais uma vez pesquisamos junto dos alunos que iniciavam o primeiro semestre do curso, quantas instituições que conservam acervos históricos, artísticos e culturais eles conheciam entre catorze listadas, todas localizadas na cidade. Verificou-se que 70% dos alunos já conheciam de 2 a 5 destas instituições. Deste total, 33% conheciam apenas dois dos acervos indicados.

levantamento junto aos setores de ação educativa das principais instituições detentoras de acervos históricos e culturais localizados na cidade de São Paulo, sobre a frequência de escolas visitantes das redes pública e privada de ensino, ao longo do ano de 2003<sup>2</sup>. Os dados fornecidos atestam o número superior de visitantes das escolas particulares sobre o das escolas públicas.

No que se refere ao conhecimento dos acervos arquitetônicos e urbanísticos localizados fora da cidade, também é notória a discrepância entre as duas esferas, percebida pela frequência com que, nos últimos anos, parte das escolas da rede privada vem promovendo *estudos do meio* para os seus alunos.

Ao nosso ver, a apropriação do patrimônio histórico é constitutiva do exercício da cidadania, compreendida não dentro dos preceitos liberais, individualistas, restritos apenas à ordem jurídica ou política, mas como uma gama de direitos que incluem além do acesso a um mínimo de bem-estar social e econômico, também à produção cultural. Dessa forma, reconhecemos que os bens culturais do passado devem servir a todo o conjunto da sociedade, mesmo que tenham sido manipulados e que participem de discursos de segmentos sociais dominantes.

O contato com as memórias que advém destes discursos é de fundamental importância, pois a compreensão de seu processo de constituição pode levar à percepção da ausência das memórias de outros grupos sociais e à necessidade de instituí-las<sup>3</sup>. A promoção deste contato deve se dar prioritariamente a partir da escola, criando os referenciais iniciais para o exercício da cidadania. É a escola que deve se responsabilizar pelo despertar de um olhar capaz de flagrar a complexidade de objetos que embora sejam patrimônios materiais, atuam simbolicamente no âmbito das relações sociais como fragmentos e testemunhos de uma época, de uma ideologia, de um comportamento, de um sentimento. Concordando com Camargo

Ao contrário do que se pode imaginar, os moradores locais, embora possuindo afetividade por elementos do patrimônio constituído ou

---

<sup>2</sup> As instituições que retornaram nossa solicitação foram: Memorial do Imigrante, Memorial da América Latina, Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo, Museu de Arte de São Paulo, Museu de Geologia Waldemar Lefèvre, Pinacoteca do Estado de São Paulo.

<sup>3</sup> Segundo Le Goff, os “esquecimentos” e “silêncios” da história são reveladores de mecanismos de manipulação da memória coletiva e podem determinar perturbações graves na identidade coletiva. (1992:245).

potencialmente a construir, não têm condições para distinguir sua importância enquanto tal. Os objetos estão incorporados ao seu cotidiano. É preciso afastamento e estudo, compreendendo que aquilo que temos diante de nós apresenta diferenças que não podem ser conhecidas intuitivamente.... (2002:98)

Na qualidade de formadores de professores que atuarão principalmente junto aos setores menos privilegiados da sociedade, nos dispusemos a capacitá-los para suplantar as deficiências verificadas no tratamento da memória histórica.

Na UNI SANT'ANNA, foi estruturada uma proposta curricular para o curso de Licenciatura em História fundamentada na idéia da associação entre o ensino e a pesquisa, associação vista como elementar para a apropriação e a construção de referências históricas pelos futuros professores, a partir de suas identidades sócio-política e culturais, e para a valorização da memória como espaço da história. Objetivos, portanto, que visam formar professores que não se configurem como reprodutores do conhecimento.

A relação ensino-pesquisa que vem sendo adotada baseia-se em dinâmicas que visam estimular a tomada de posturas reflexivas do aluno, a percepção das diferentes temporalidades, a compreensão dos variados conceitos e interpretações acerca dos comportamentos/movimentos da sociedade.

Tais dinâmicas são propiciadas por um dos três conjuntos de componentes curriculares que integram a grade, formando espaços onde se discute e se busca aplicar a interação entre os procedimentos da investigação científica e o atendimento das necessidades que o processo ensino-aprendizagem impõe. São eles: Educação e Sociedade; Ensino de História e Conteúdos Curriculares - Passado e Presente; Análise e Produção de Material de Apoio ao Ensino Fundamental e Médio; História e Memória; Estudo do Meio.

Em especial os dois últimos, *História e Memória* e *Estudo do Meio*, vem proporcionando uma aproximação maior entre a atividade pedagógica e a apropriação do patrimônio histórico-cultural. A disciplina *História e Memória* se propõe a analisar teoricamente o conceito de memória e realizar projetos pedagógicos que visam abordar criticamente tais patrimônios e promover a valorização de memórias de comunidades e de movimentos sociais. Em *Estudo do Meio* busca-se fazer uma reflexão sobre as possibilidades que os patrimônios urbanísticos e arquitetônicos guardam para a o aprendizado da história e da percepção da realidade, além de oferecer a possibilidade de

elaboração de um projeto destinado a alunos do Ensino Básico.

Como o desenvolvimento das atividades nestas disciplinas requer um conhecimento prévio dos acervos, temos buscado compensar o pouco convívio com sítios e museus históricos por nós diagnosticado, através de ações extracurriculares como viagens de estudos do meio e visitas monitoradas a exposições permanentes e temporárias. Assim, estamos assumindo a tarefa de diminuir as carências resultantes do processo de escolarização antecedente e de promover o espaço tanto de discussão sobre as questões teóricas que embasam a atividade docente, como o de desenvolvimento de práticas que deverão surgir dessas questões, pois não se deve presumir que o contato e a exploração cognitiva da extensa e diversificada cultura material disponível vão ser promovidos por um professor que ficara condenado a um “sedentarismo cultural”.

Vale lembrar ainda que a universidade, ao apresentar aos futuros docentes as possibilidades de reflexões sobre a história a partir dos objetos da cultura material, estará contribuindo para a aquisição da consciência acerca da necessidade de intervenções da sociedade junto aos órgãos oficiais responsáveis pelas políticas preservacionistas, na medida em que se compreende que as mesmas também são reflexos das contradições sociais<sup>4</sup>.

Na trajetória de sua formação, os graduandos estão sendo despertados para desempenhar seu papel político como professores e, especificamente, como professores de História, atuantes no processo de consolidação da cidadania junto ao seu público: alunos das escolas de Ensino Fundamental e Médio.

## BIBLIOGRAFIA

CAMARGO, Haroldo Leitão. *Patrimônio Histórico e Cultural*. São Paulo: Aleph, 2002.

FERNANDES, José Ricardo Oria. Educação Patrimonial e cidadania: uma proposta alternativa par o ensino de história. In: *Revista Brasileira de História*. São Paulo: ANPUH/ Ed. Marco Zero/ SCT – CNPQ- FINEP, Nº 25/26, p. 265-276, set. 92/ago 93.

---

<sup>4</sup> Cabe mencionar aqui a observação de Marly Rodrigues (2000): no Estado de São Paulo, o patrimônio instituído ainda deixa entrever uma exclusão das memórias dos grupos menos privilegiados de sua história, tais como a dos escravos e operários, a despeito da ampliação do universo cultural considerado pelo Conselho de Defesa do Patrimônio Histórico, Artístico e Turístico de São Paulo – CONDEPHAT.

- FUNARI, Pedro Paulo de Abreu. Memória histórica e cultura material. In: *Revista Brasileira de História*. São Paulo: ANPUH/ Ed. Marco Zero/ SCT – CNPQ- FINEP, N° 25/26, p.17-31, set. 92/ago 93.
- HELFER, Nadir Emma e LENSKIJ, Tatiana (orgs.) A memória e o ensino de história. Santa Cruz do Sul: EDUNISC/ São Leopoldo: ANPUH/RS, 2000.
- JEUDY, Henri-Pierre. Memória do Social. Tradução: Márcia Cavalcanti. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1990.
- LE GOFF, Jacques. História e Memória. 2ª edição, Campinas: UNICAMP, 1992.
- LEMOS, Carlos. O que é Patrimônio Histórico. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- RODRIGUES, Marly. Imagens do Passado – A instituição do patrimônio em São Paulo 1969- 1987. São Paulo: Editora da Unesp: Imprensa Oficial do Estado: CONDEPHAAT: FAPESP, 2000.
- SUANO, Marlene. O que é Museu. SP: Brasiliense, 1986.



## AS AULAS DE HISTÓRIA E A FORMAÇÃO DA CIDADANIA

Ana Maria de A. Santiago  
(UERJ)<sup>1</sup>

El individualismo debe ser, em el dia de mañana, el aprovechamiento cabal de todo el individuo em beneficio absoluto de uma colectividade.

Ernesto Che Guevara<sup>2</sup>

### 1) Uma outra cidadania

A questão da cidadania se apresenta para nós, predominantemente, como uma questão jurídica de direitos e deveres que demarcam nossa relação com o Estado. É inegável que essa base legal e essa relação são inerentes à construção desse conceito. Em primeira instância, na atualidade, é o fato de nascermos no território de um Estado específico que nos imputa o “título” de brasileiros, argentinos ou cubanos.

Mesmo antes de aprendermos a nos comportar como brasileiros, argentinos ou cubanos – *processo eminentemente cultural* – somos, assim, reconhecidos juridicamente; contudo, é no processo social/cultural que nos *filiamos*, e até mesmo, negamos essa cidadania. A cultura é, sempre, nossa referência fundamental com a realidade, pois é nela que constituímos a identidade e a alteridade. Assim, a percepção da cidadania pelo *individuo* não devia, remetê-lo somente à consciência de sua relação com a instância político-jurídica organizada – o Estado –, mas com a comunidade.

Toda prática social possui como função o exercício de uma cidadania – por isso mesmo, intrinsecamente educativa – já que nessa prática elaboramos, difundimos, reconstruímos, negamos os códigos que dão fisionomia própria à comunidade a que pertencemos.

---

<sup>1</sup> \* Professora Assistente da UERJ, lotada no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, com Mestrado em História pela UFF. Além de assumir no Colégio de Aplicação turmas de Ensino Fundamental, atualmente, no IFCH, leciono a disciplina de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado I e II e integro a equipe do Laboratório de Pesquisa e Prática de Ensino (LPPE). E-mail: [anasanti@uerj.br](mailto:anasanti@uerj.br) e [amasantiago@terra.com.br](mailto:amasantiago@terra.com.br). Agradeço as interlocuções *relevantes* da Profª. **Maria José Maia de Miranda** e da Profª **Helena Maria Marques de Araújo** para a construção do texto e suas leituras críticas do artigo.

<sup>2</sup> Ernesto Che Guevara. “La niñez del Che. Conversación con José Aguiar”. Apud: Lidia Turner Martí. *Del pensamiento pedagógico de Ernesto Che Guevara*. Havana: Editorial Capitán San Luis, 1999. p. 12. Publicado no periódico *Gamma* em 16 de outubro de 1967

É na lei, *criada através do Estado e por este protegida*, que, no contexto das sociedades ocidentais, essa cidadania se materializa para o coletivo social. Nesse ponto, deparamo-nos com alguns problemas. O primeiro deles se refere ao fato de que a lei institui uma cidadania de direitos uniformes e universais para toda a comunidade; contudo, na realidade, “nem todos são iguais”. A diferença e a diversidade são negligenciadas, permitindo o surgimento de visões e práticas hierarquizadas da cidadania. Como diz Edmundo Fernandes Dias: “*A cidadania é, aqui e agora, em todo planeta, o fetiche decisivo. (...) O fetiche – somos todos homens livres, racionais, conscientes – oculta a realidade*” (DIAS, 1995:10). O segundo problema diz respeito à lei e ao Estado. No contexto de corrupção, inépcia, desmoralização e distanciamento entre o coletivo e o institucional vivido por certas comunidades, a cidadania se esvazia de sentido. Desvanece ou desvirtua-se, aceleradamente, o seu exercício por parte do indivíduo, já que a *legitimidade – da lei e do Estado – é forjada no reconhecimento social*. A legalidade e a legitimidade, nessas situações, se apartam. A terceira questão é decorrente da globalização. Vivemos um processo de devastação dos coletivos historicamente constituídos para a consolidação de uma ilusão global, na qual as *antigas referências culturais são destruídas e a padronização é produzida*. A tendência é construir uma identidade sem alteridade.

Todas essas questões contribuem para que, gradativamente, o cidadão se torne o indivíduo – *egoísta, individualista, solitário na multidão, mas acompanhado na omissão política* – e a injustiça se banalize. Dito de outra forma, o animal-homem perde a humanidade socialmente constituída através dos tempos.

Nesse contexto, *duas necessidades prementes se destacam*. Urge que a cidadania seja constituída no coletivo a partir da percepção da responsabilidade de cada um de nós sobre o destino da comunidade. Urge que a comunidade caminhe no sentido de se conscientizar da existência “outorgada” do poder dos dispositivos de Estado. Dessa forma, exigir dos seus representantes nos espaços políticos institucionais, especialmente nesse momento de crise, cada vez mais, uma atuação que atenda, realmente, os anseios da comunidade que os legitimam. Urge uma ética pública que

“ensina aos indivíduos que nada na natureza humana a sustenta por si mesma, sem o árduo trabalho cotidiano, a luta ousada por fazê-la merecedora de vontades autônomas de cidadãos e cidadãs que aspiram

construir e ser protagonistas de sua própria história.” (CANIVEZ, 1991:15-31)

O papel essencial da escola cidadã, portanto, é permitir que o espaço seja propício para que o aluno vá se constituindo um cidadão para atuar no ambiente social de forma responsável. A IGUALDADE, a DEMOCRACIA, a AUTONOMIA e a LIBERDADE são os fundamentos éticos, essenciais para a elaboração desse espaço escolar privilegiado para a promoção de processos de reconhecimento pelo indivíduo. Nessa construção, dois processos se completam: o da incorporação da condição de cidadão e, por extensão obrigatória, o da realização na prática social e política.

Não precisamos, só, de bons profissionais, no sentido técnico, precisamos de indivíduos que aprendam, que internalizem, que o “com-viver” exige “*reciprocidade, solidariedade, respeito ao próximo e, acima de tudo, generosidade.*” Precisamos de indivíduos conscientes de que

“quando o sentimento coletivo de ser integrante do grupo não existe mais, quando cada um se vê como um estranho, a sociabilidade se enfraquece, dando lugar a indiferença, a uma espécie de morte coletiva.” (adaptado de FERREIRA, 1993: 220-3)

Educar-se é, portanto, essencialmente, um ato *político*, mas, para que seja bem sucedido, deve-se estar *apaixonado pelo direito de querer interferir nas questões sociais*. Nesse sentido, o papel da escola é fundamental na medida em que o processo de organização do saber escolar não seja apenas baseado na extensão do conhecimento, mas uma proposta política consciente. Como diz PAULO FREIRE (2000:57), a História precisa ser vivida como possibilidade – tal entendimento *determinará a priorização* – também consciente – de valores e de conteúdos a serem ensinados, assim como, da metodologia a ser aplicada.

O exercício de uma visão crítica de mundo e, portanto, para a apropriação por parte do aluno/cidadão de seu destino e de sua comunidade é, por conseguinte, o objetivo fundamental de qualquer disciplina. O cidadão competente deve saber lidar com situações-problema que a vida cada vez mais impõe. *Mas como construir leitura/ações no mundo no contexto escolar? Mas como constituir tal autonomia no contexto escolar que privilegia conteúdos, esquecendo-se de que, para uma sociedade melhor, não precisamos, apenas, de bons profissionais, no sentido técnico?*

Segundo DEACON e PARKER (IN: SILVA, 2000: 151), a prática de ensinar

“não deve se dirigir a uma oferta de verdades ou de novos conhecimentos, mas a um questionamento das verdades existentes: deve estar dirigida mais à aprendizagem do que ao ensino.”

Precisamos, enfim, de um ensino-aprendizagem cujo foco esteja na generosidade dos indivíduos para uma sociedade efetivamente democrática, para a incorporação da condição de cidadão e para a atuação no social, o que exige, necessariamente, que trabalhem com a questão da identidade.

## **2) Cidadania e identidade**

Para trabalhar a constituição da cidadania, se faz necessário orientar a nossa ação para o entendimento e preservação da memória sócio-histórica.

A observância do significado da palavra memória num dicionário, permite interligar esta propriedade – capacidade psíquica do ser humano – com as experiências vividas, coletivamente, em um tempo e um espaço. A memória é o que estabelece, portanto, um laço com o processo histórico. Diversos estudiosos, nem sempre historiadores, deram destaque a esta relação.

Durkheim enfatizou o caráter social da construção da memória humana. A memória individual reflete, inevitavelmente, representações sociais. Para o discípulo de Durkheim, Maurice Halbwachs, a memória é “veículo, meio de construção das identidades”, manifestação, portanto, do coletivo. (DUARTE IN: SILVA, 1987: 740) Alphonse Dupront afirmou que “a memória coletiva é a própria substância da história” (citado por JOUTARD IN: BURGUIÈRE, 1993: 536). Pierre Nora definiu memória como “o que fica do passado no vivido dos grupos, ou o que os grupos fazem do passado” (citado por LE GOFF, 1992: 472). Mais que guardar, portanto, a memória atualiza, *representa – mas não recupera* – o vivido.

A identidade de uma comunidade e a legitimidade em relação a determinados aspectos que nela podem vigorar estão, portanto, alicerçados na recordação histórica, na memória. Isto significa dizer que nos conhecemos a partir da nossa constituição. Somos o que construímos através de nossas relações pessoais, nossas escolhas, nossos atos ... nossa história! Somos também o que projetamos destas vivências a cada etapa de nossas

vidas, e, à medida que o tempo passa, revisitamos o passado e reorganizamos nossa memória.

Em consequência disso, as sociedades e, em especial, o poder público sempre se preocupou em criar *lugares de memória*.<sup>3</sup> A memória, especialmente a coletiva, é *instrumento e objeto de poder*. O esquecimento, tanto quanto a lembrança, é constitutivo da memória, pois o que se lembra e o que se esquecer é sócio-historicamente determinado. Assim como a História é continuamente reescrita através do tempo, nossa memória é, ininterruptamente, reinventada.

A construção, pelo poder constituído, da memória coletiva – especialmente num país elitista, desigual, excludente e segregador como o Brasil – tem um efeito devastador. Os símbolos, os mitos, os fatos demarcados pelas solenidades, festas e comemorações são, quase sempre, desprovidos de apelo e de repercussão social. Os “lugares de memória” são vazios, não ecoam no inconsciente coletivo e, quando ecoam, o fazem de forma artificial, planejada.

Um bom exemplo disso são as comemorações oficiais: o Dia do Descobrimento, do Índio, da Independência, da Proclamação da República. São datas sem efetiva marca no inconsciente coletivo. Não traduzem o vivenciado, nem o vivido. Como, efetivamente, comemorar, trazer à memória o que não está inscrito nela? Como visitar um passado forjado, não vivenciado?

A memória que se forjou no país se destaca pelo esquecimento que produz. Os “lugares de memória” que foram produzidos não estão a serviço da memória coletiva, mas dos interesses de uma minoria que controla o poder econômico e político do país. Falta emoção social! Este distanciamento entre a vivência social e a memória coletiva afeta a identidade.

Nossa identidade precisa ser reconstruída! Precisamos recuperar nosso passado, nossa memória, a partir de experiências, efetivamente, coletivas. Precisamos visitar o que foi historicamente construído a partir do nosso presente sensível, concreto. Não podemos idealizar nem o passado, nem o presente.

O que somos pressupõe uma primeira, e primordial, pergunta: o que fomos? Somos o país do futebol, da natureza esfuziante e farta, o “florão da América”, o país do futuro? Somos mesmo isso? Somos só isso? Somos além disso? Somos apesar disso?

---

<sup>3</sup> Lugar de memória: “onde se pode por associações dispor os objetos da memória”. Cf definição em Jacques Le Goff. *História e memória*. Trad. de Bernardo Leitão. 2ª ed. Campinas, Ed. da UNICAMP, 1992. p. 440-1.

O que vemos é uma realidade extremamente injusta, que não se constituiu com autonomia. Nossa gente não usufruiu nossa riqueza! Na verdade, nunca construímos, efetivamente, uma memória de apego e valorização à natureza e ao homem da terra, pois ambos se constituíram para serem explorados.

Onde foram parar as lembranças dos resistentes a esta dominação continuamente reciclada? Onde foram parar as recordações das outras propostas políticas para o país? Onde está a história de todas as etnias, de todas as culturas, além da colonizada, da branca? Não constituíram, estes resistentes e estas propostas, seus “lugares de memória”? Ou estes lugares vêm sendo progressivamente apagados?

É preciso revitalizar o nosso passado com o objetivo de construir uma identidade libertadora. Como nos fala LE GOFF (1992: 477):

“A memória, onde cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir o presente e o futuro. Devemos trabalhar de forma a que a memória coletiva sirva para a libertação e não para a servidão dos homens.”

### **3) A caminho da identidade: o lugar da memória na escola**

A primeira questão relevante para a educação é o que se pretende formar? Que indivíduo? Que cidadania? Que país? É fundamental que o processo de organização do saber escolar parta de uma proposta política consciente. A segunda questão é que conteúdos priorizar para caminhar em direção à resposta da primeira questão. Neste caso, é fundamental, além de conhecimentos, priorizar abordagens que permitam o aluno repensar seu presente, garantindo ação central no processo de ensino-aprendizagem. O professor é um orientador na construção do conhecimento.

Essencialmente, portanto, a preocupação central é contribuir para o indivíduo se formar enquanto cidadão, para além da cidadania do direito. Mais ainda, a cidadania construída não pode se circunscrever ao âmbito de uma territorialidade dita nacional. Devemos caminhar no sentido de uma cidadania-mundo. Uma cidadania que se incomode, que se apaixone, que se mova na direção do problema do outro, percebendo que este problema, é seu, porque, se não o afeta materialmente, afeta-o espiritualmente. É preciso despertar a consciência cidadã de modo a entender que não se pode ser feliz enquanto muitos outros estão tão aviltados em sua humanidade.

A partir destas considerações, cabe dizer que, antes de o professor esperar de seus alunos uma outra ação diante do mundo, cabe a ele – professor – essa (re)nova ação diante do mundo, diante de suas práticas pedagógicas. Cabe-lhe o incômodo, a indignação, a paixão, a emoção. Perceber a suma importância de seu trabalho, de seu estar no mundo.

### **3) As aulas cidadãs: do teórico para o prático**

Aulas que tornam os alunos agentes de seu próprio conhecimento. Aulas que se preocupam em permitir aos alunos se entenderem como seres históricos, partícipes do processo social de suas comunidades. Aulas que constroem espaço privilegiado para a reflexão e a possível reinvenção da nossa sociedade.

#### **3.1. Orientações gerais**

Para promover processos educativos formadores dessa cidadania alternativa, algumas AÇÕES são, especialmente, importantes: resgatar a questão do bem comum; favorecer o empoderamento dos grupos marginalizados e excluídos; promover os processos de formação de sujeitos e atores sociais.

É preciso que se resgatem DIREITOS: direito à diferença; direito de produzir ações culturais; direito de usufruir dos bens culturais; direito à informação e à comunicação.

Não existe, obviamente, uma receita para o desenvolvimento dessas ações e o resgate desses direitos através da prática pedagógica; contudo, é possível tentarmos algumas propostas metodológicas significativas. Lembremos, entretanto, que essas propostas não são novas, mas inovam, na medida em que incorporam outros valores, outras abordagens do conteúdo, que, mesmo redimensionado, não pode ser negligenciado.

#### **3.2. Algumas propostas**

Diversas sugestões metodológicas podiam ser tratadas aqui – as excursões guiadas, as atividades culturais orientadas, as avaliações interativas –, contudo, destacaremos duas: os roteiros de estudo e a as oficinas.

Independente das suas diferenças, essas estratégias de condução do trabalho pedagógico contribuem para a construção de uma outra cidadania, pois colocam o aluno no centro da aprendizagem; extrapolam os limites dos conteúdos formais (programáticos); viabilizam a contextualização dos saberes; incentivam o olhar para o outro; interrogam a realidade; estimulam as ações individuais/coletivas; resgata o prazer da investigação; a autoconfiança a partir da condição de sujeito produtor de saber e ... muito mais!

## A. OS ROTEIROS DE ESTUDOS

Os ROTEIROS DE ESTUDOS são instrumentos privilegiados para um ensino-aprendizado autônomo, criativo, socializado, permitindo a *associar os conteúdos* a eixos temáticos, *à contextualização do conhecimento e à prática interdisciplinar*. Abrem espaço para a *pesquisa individual e coletiva*, para a *reflexão* e para o *posicionamento do estudante*. Através de sua própria pesquisa e da interlocução com os colegas, *o aluno que constrói seu saber, desenvolve sua capacidade de criticar os conhecimentos com que interage e adquire autonomia crescente para associar seu aprendizado às circunstâncias da sua vivência social, capacitando-se para o julgamento e para elaboração de valores*. Estes roteiros são especialmente interessantes para o trabalho com conceitos, embora não se limitem a ele.

Apresentamos, a título de exemplo, o roteiro desenvolvido em torno do conceito de Civilização para orientar as atividades das 5<sup>as</sup> séries do Instituto de Aplicação/CAp – UERJ.

---

### Civilização<sup>4</sup>

#### I. Introdução

O sentido dessa palavra se associa com o sentido da palavra cultura. Esta associação tem uma certa lógica. Na verdade, o conceito de civilização realmente passa

Cultura é

---

<sup>4</sup> Foram feitas alterações de formatação para permitir a inclusão no artigo.



pela compreensão sobre o processo de desenvolvimento cultural de uma sociedade.

No Dicionário Aurélio encontram-se as seguintes definições:

1. Ato ou efeito de civilizar(-se). 2. O conjunto de caracteres próprios da vida social, política, econômica e cultural dum país ou região; cultura. 3. Alto grau de desenvolvimento desses caracteres; progresso, cultura. 4. Tipo de cultura.

Percebe-se pelas definições apresentadas que a civilização traduz um certo acervo cultural, um certo conjunto de práticas, de conhecimentos, de relações, de valores etc. Todo grupo social, portanto, apresenta produção cultural. Isto, não significa, contudo que possam ser considerado uma civilização.

Neste sentido, tem-se que ter cuidado! Ter determinadas características culturais não estabelece relações de superioridade humana! O termo civilizado traz à mente, entretanto, uma série que traduzem julgamentos perigosos.

Em função dessas reflexões, complete os pares de idéias em oposição.

BOM/ \_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_/PIOR;  
SUPERIOR/ \_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_/ATRASADO.

## II. As características da cultura civilizada.

**Entendendo-se CULTURA como tudo aquilo que o homem produz a partir de sua intervenção na natureza, além dos valores criados na convivência em grupo – a produção material (aquilo que é o concreto, pode-se ver e pegar. Ex.: \_\_\_\_\_) e não material (aquilo que é abstrato, não se vê, nem se pega. Ex.: \_\_\_\_\_) –, ser CIVILIZADO é apenas ter gerado, na vivência social, algumas produções materiais e não materiais que outras sociedades não geraram. É neste sentido que iremos entendê-lo.**

Relembrando o vídeo *O nascimento da civilização*, identificamos as **características fundamentais da cultura civilizada**. Em primeiro lugar, ressalta-se o surgimento da organização espacial urbana: surge, portanto, a **CIDADE**. A própria palavra civilização se origina da latina *civitas*, que quer dizer cidade.

Em segundo lugar, associa-se o surgimento da cidade à organização política mais complexa que aquelas conhecidas até então pelos grupos nômades e sedentários – o **ESTADO**.

Pesquise:

O que é Estado?

Somam-se a estes dois elementos caracterizadores outros fatores de desenvolvimento paralelo. Surgem as primeiras formas de *escrita*. *O trabalho se torna mais especializado*, principalmente, nas cidades, onde se desenvolve acentuadamente o \_\_\_\_\_ e o \_\_\_\_\_. *Novas classes sociais aparecem*, assim como, amplia-se a distância entre elas, acentua-se a \_\_\_\_\_ social. *Há um grande e rápido acúmulo de conhecimentos*.

**Este conjunto de mudanças foi CONTEMPORÂNEO, SIMULTÂNEO**, nos locais onde a forma de viver civilizada apareceu. Pode-se dizer que elas são características culturais complementares e que, portanto, **surgiram ao mesmo tempo**. Não se pode identificar um aspecto mais importante, pois eles são, reciprocamente, causa e consequência uns dos outros.

É importante lembrar que estas transformações não atingiram a todas as sociedades existentes. Algumas não tiveram necessidades e/ou condições internas de mudar. Por outro lado, as que mudaram, não viveram, necessariamente, este processo na mesma época.

Assim, dizer que um indivíduo é incivilizado ou que uma sociedade ou cultura é incivilizada não significa, necessariamente, diminuí-la frente à outra, inferiorizá-la. Significa .....

O conceito de civilização, como elemento de superioridade cultural, desenvolveu-se a partir do século XIX, em um momento em que se fazia necessário justificar o domínio da cultura européia/ocidental sobre diversas culturas. Assim, civilização tomou o sentido de cultura melhor, superior, junto com a idéia do direito de civilizar o mundo à imagem e a semelhança dos europeus; portanto, com o ideal de criar um mundo culturalmente homogêneo, ocidental.

**Acreditar que uma sociedade tem direitos de civilizar outra é admitir que a cultura de uns é melhor que a de outros, que uns são superiores a outros, que uns tem mais valor que outros!** As consequências desta crença são terríveis. CONVERSE

COM SEU COLEGA, PESQUISE e IDENTIFIQUE conseqüências terríveis da crença na superioridade cultural no passado e no presente no que se refere à América Latina.

### III. A origem: o desenvolvimento das forças produtivas e a sedentarização

O **ponto de partida** para o processo civilizatório, sua base de sustentação, está no desenvolvimento das **forças produtivas**: o **crescimento substancial da produção de excedentes, especialmente de alimentos.**

**Atenção: O parágrafo acima tem uma ☛!!!**

Força produtiva é ...

As primeiras civilizações conhecidas surgiram em vales férteis. Não se trata, entretanto, de uma coincidência histórica! Leia novamente o parágrafo marcado com uma ☛! Agora pense: qual relação existe entre o AUMENTO DOS EXCEDENTES, VALES FÉRTEIS E PRIMEIRAS CIVILIZAÇÕES?

### IV. As cidades

Em anexo ao seu ROTEIRO DE ESTUDOS, você encontrará algumas plantas de CIDADES. Após fazer a leitura comparada destas cidades: responda: o que caracteriza o espaço urbano, uma cidade? Não vale dizer que é um espaço onde vive um conjunto de pessoas, pois nas aldeias e vilas isto também acontece!! Frustrrei você? Ficou mais difícil? Não fique ☹ !!! Responda de outra maneira, a partir da observação da organização do espaço nas plantas fornecidas.

A  é \_\_\_\_\_.

Procure imagens atuais que confirmem o conceito que você deu. Cole-as no espaço reservado abaixo.

(...)

Partindo do seu conceito de cidade, reflita: Qual a importância social, política e econômica das cidades na atualidade?

(...)

Os espaços urbanos, no passado e no presente, apresentam problemas próprios de suas peculiaridades (características específicas). Reflita. Discuta. Identifique-os. Registre-os em um quadro.

NO PASSADO	NO PRESENTE
------------	-------------


## V. A escrita

Em alguns momentos deste ROTEIRO DE ESTUDO, símbolos foram utilizados para dar idéias e promover a comunicação entre o autor do texto e o leitor. Com certeza, nem todos leram esses símbolos exatamente da mesma forma; contudo, a IDÉIA tirada das imagens simbólicas devem ter sido bem semelhantes. Registre a leitura que você fez.

O parágrafo acima tem uma ☹!!! \_\_\_\_\_

Não fique ☹!!! \_\_\_\_\_



Agora compare com as respostas dos colegas ao seu redor!

Esta era a forma de comunicação escrita que propunham os **IDEOGRAMAS** – símbolos que retratavam uma idéia, um acontecimento – e os **PICTOGRAMAS** – desenhos simplificados e estilizados que representam objetos, seres. Pesquise tipos de escritas ideográficas e pictográficas. Busque exemplos visuais para colar no quadro reservado abaixo.

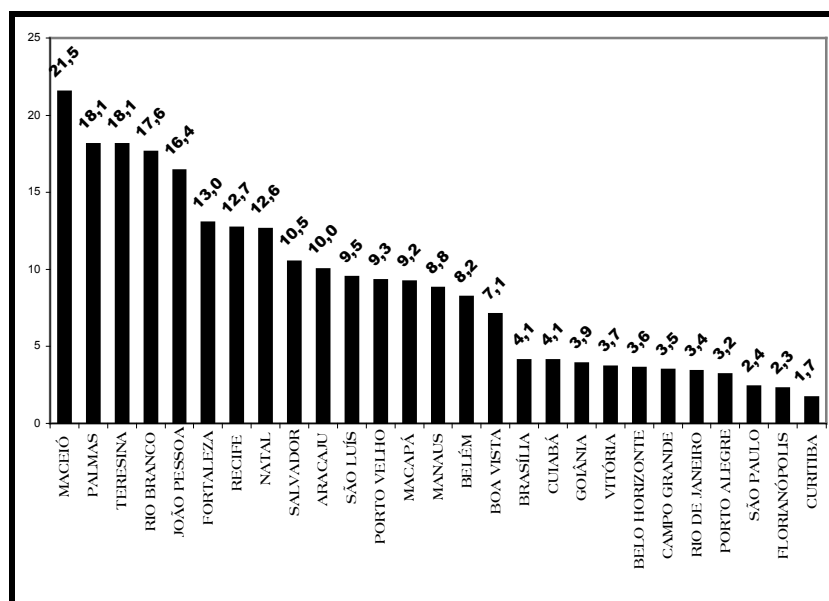
(...)

Imagine como era difícil aprender a ler e a escrever! Por quê?

Será que todos tinham acesso a este instrumento de comunicação? A quem interessava a escrita? Qual sua utilidade?

Observe a gráfico:

**TAXAS DE ANALFABETISMO NAS CAPITALS – 1991 (%)**



FONTE: IBGE. Censo demográfico de 1991 APUD: MONTELLATO, Andréa, CABRINI, Conceição e CATELLI JUNIOR, Roberto. História temática: tempos e culturas. São Paulo, Scipione, 2000. p.160.

A partir de suas conclusões da leitura do gráfico, responda as perguntas.

- ❖ Onde estão localizados os maiores índices de analfabetismo do Brasil? Que características sócio-econômicas possuem estas regiões?
- ❖ E os menores? Estes estados possuem a mesma característica sócio-econômica que os da questão anterior? Justifique.
- ❖ Reflita a partir do estudo que você realizou: **a escrita é um instrumento de poder?**
- ❖ Qual a importância da **escolarização de qualidade** para todo o cidadão brasileiro?

---

## B) AS OFICINAS PEDAGÓGICAS

As Oficinas se desenvolvem através de diversas dinâmicas – momentos – que procuram dar espaço à manifestação das múltiplas inteligências dos indivíduos e suas mais diferentes formas de expressão.

“Procura-se ir provocando um movimento em que a análise da realidade, a nível pessoal, grupal e coletivo, possa ir sendo aprofundada, sempre em articulação com aportes teóricos diversificados que são apresentados em diferentes momentos. A preocupação pela concretização de um compromisso que leve a trabalhar na prática cotidiana os aspectos abordados está presente no desenvolvimento de toda a oficina.”(CANDAU E OUTROS, 1995: 15)

Atualmente, encontram-se publicações que apresentam coletâneas de oficinas para os interessados nessa metodologia. As obras permitem que aprendamos a dinâmica da proposta metodológica e, a partir desse saber constituído, possamos elaborar nossas próprias oficinas e/ou adaptá-las, de acordo com as necessidades do processo de ensino-aprendizagem do grupo com o qual trabalhamos.

A título de exemplificação, apresento a oficina *Para entender a ALCA* – elaborada por Ana Maria de A. Santiago, Maria José Maia de Miranda e Tânia Mara Franco –, que foi aplicada no *Encontro Estadual de Formação e Mobilização do Rio Janeiro*, realizado no CEI de Quintino em 4 e 5/05/2002. Essa ação de mobilização integra a **Campanha Jubileu Sul/Américas**, responsável pela organização do Plebiscito Nacional sobre a ALCA, a realizar-se entre 1 e 7 de setembro de 2002.<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> Para mais informações e material acessar [www.jubileusul.org.br](http://www.jubileusul.org.br).

---

## PARA ENTENDER A ALCA<sup>6</sup>







**Objetivo:** Fornecer subsídios a fim de contextualizar o participante em relação às questões históricas (aspectos econômicos, políticos, sociais, geográficos) que envolvem a ALCA, de modo que ele possa atuar politicamente em relação ao acordo.

### Dinâmica:

#### 1º Momento: O que já sabemos?

Organizados em grupos de cinco.

Registrem no papel pardo todas as informações decorrentes das discussões do grupo. Caso desconheçam a resposta de alguma questão, registre também.

-  O que significa a sigla ALCA?
-  Quem está por trás dessa proposta?
-  Quando foi apresentada?
-  Que doutrina fundamenta essa proposta?
-  O que essa doutrina prega?
-  Qual a relação entre neoliberalismo e globalização?

As questões devem estar expostas em folha de papel pardo para que os participantes possam registrar suas respostas. O resultado voltará a ser exposto no final da oficina.

#### 2º Momento: Aprofundando conhecimentos

Vocês estão recebendo um material de apoio para consulta. IDENTIFIQUE as estratégias que permitem aos EUA se imporem como potência hegemônica mundial. RELACIONE essas estratégias mundiais com aquelas desenvolvidas para a América Latina e o Caribe.

Problematização: Quais as implicações desses objetivos no projeto de criação da ALCA?

Apresentação oral: um relator por grupo.

#### 3º Momento: O Nafta

Leitura de textos sobre o NAFTA.

Problemática: Discutir os efeitos que o acordo provocou na região.

---

<sup>6</sup> O acesso aos textos, tabelas e listagens não inclusas nessa publicação – entrar em contato com a autora pelo E-mail [anasanti@aol.com](mailto:anasanti@aol.com)

Reorganizar em grupos (9 indivíduos). Distribuir nove cartões brancos para os grupos

#### **4º Momento: Detalhando a proposta da ALCA**

A implementação da ALCA se faz a partir de nove Grupos de Negociação, que têm por função estabelecer os termos do acordo. Consultando o seu material, IDENTIFIQUE ESSES GRUPOS DE NEGOCIAÇÃO. REGISTRE nos cartões. DISTRIBUA-OS por cada componente do grupo.

#### **5º Momento: Os termos propostos para o acordo**

Formar 9 equipes – os participantes se reúnem pelos cartões que possuem. ANALISANDO o material em que constam os quadros-síntese (esses quadros apresentam os Grupos de Negociação, seus Objetivos e algumas Considerações), RELACIONE OS GRUPOS ÀS SUAS POSSÍVEIS CONSEQUÊNCIAS.

Uma lista preliminar deve ser fornecida pelo orientador.

Apresentação oral: um relator por equipe.

**6º Momento/Conclusão:** Em equipes ainda, retoma-se o resultado da dinâmica inicial (papel pardo), avaliado-a.

Problematização: O QUE É A ALCA? PORQUE ELA NÃO NOS INTERESSA? CONSTRUA O SEU DISCURSO DE INDIGNAÇÃO! APRESENTE AS OPÇÕES DE RESISTÊNCIA.

Apresentação das Equipes sob formas diversas de manifestação (teatralização, jogral, música, reportagem, poesia)

---

#### **4) Conclusão**

Qualquer problema mais importante da sociedade e da economia vai exigir, cada vez mais, a qualidade da cidadania popular. A competência maior não será técnica, mas política, (...) **A grande questão ainda é a pobreza política ou o tolhimento das oportunidades.**”

Pedro Demo<sup>7</sup>

---

<sup>7</sup> Pedro Demo. “Cidadania e desenvolvimento humano”. Universidade e sociedade. São Paulo. VII(14): 16; out. 1997. Grifo meu.



Para a construção da cidadania é necessário acionar no indivíduo um olhar crítico sobre a sociedade em que vive. Tal atitude exige, constantemente, uma visão integrada, capaz de investigar as relações interpessoais, as idéias decorrentes dessas relações, o percurso histórico do grupo social e a maneira como todo este universo é, continuamente, reconstruído. É necessário resgatar a memória que se fez decorrente das interações de todos os sujeitos históricos. Somente na interação, na ação, os sujeitos vão constituindo a identidade coletiva. É necessária para que o indivíduo assuma-se como sujeito histórico, o que pressupõe, de um lado, o domínio sobre o conhecimento, de outro, o reconhecimento e a defesa da IGUALDADE, da DEMOCRACIA, da AUTONOMIA e da LIBERDADE como princípios éticos fundamentais.

No contexto pedagógico, é necessário, portanto, estabelecer o diálogo com o aluno. Dar a ele – sujeito do aprendizado – voz no processo de ensino, sem eliminar outros pressupostos fundamentais para o encaminhamento da prática pedagógica como a autoridade do docente e a disciplina.

A sala de aula é um espaço de poder. Cabe ao professor, em uma proposta de ação democrática, explicitar essa circunstância inerente a todo ambiente social e propiciar a negociação. Não se trata, portanto, de dar ao aluno a condução do processo – papel, eminentemente, do profissional da educação –, nem tampouco eliminar princípios de convivência, de relacionamento e de organização para o trabalho – pressuposto para qualquer atividade coletiva ser bem sucedida. Trata-se, sim, de reconhecer o papel intrínseco do aluno na elaboração do seu conhecimento. *Não há ensino-aprendizagem significativo sem o envolvimento dos partícipes.* Não há saber internalizado sem *educação na ação, no envolvimento, na emoção.* Toda aula deve ser para o aluno um momento instigante, de elaboração mental, de reflexão, de emissão de opinião, de confronto democrático das divergências e diferenças, de inter-relacionamento de saberes prévios.

Para a concretização dessa prática pedagógica, o docente precisa se despojar de medos, fragilidades e mitos. É essencial que atuemos como *co-participantes* e não como os produtores do conhecimento. É primordial que nos espaços educativos – formais ou não formais – redefinamos o papel do docente e desenvolvamos ações de aprendizado mais significativas, possibilitando o resgate da escola enquanto lugar de aquisição de saberes interdisciplinares e contextualizados para o aluno/cidadão.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AZEVEDO, José Clovis, GENTILI, Pablo, KRUG, Andréa e SIMON, Cátia (orgs.). Utopia e democracia na Educação Cidadã. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS/Secretaria Municipal de Educação, 2000.
- CANDAU, Vera Maria e outros. Tecendo a cidadania. Oficinas Pedagógicas de direitos humanos. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1995
- CANIVEZ, Patrice. Educar o cidadão?. Trad. de Estela dos Santos Abreu e Cláudio Santoro. Campinas: Papirus, 1991.
- CHAUÍ, Marilena. “Cidadania Cultural”. Nuevamerica. Rio de Janeiro, 82: 12-15; jun. 1999.
- DEMO, Pedro. Conhecer & aprender: sabedoria dos limites e desafios. Porto Alegre: Artes Médicas do Sul, 2000.
- \_\_\_\_\_. “Cidadania e desenvolvimento humano”. Universidade e sociedade. São Paulo. VII(14): 8-18; out. 1997.
- DIAS, Edmundo Fernandes. “Projeto democrático-popular”. Universidade e sociedade. São Paulo, V(8): 5-10; fev. 1995.
- BURGUIÈRE, André (org.) Dicionário das Ciências Históricas. Trad. de Henrique de Araújo Mesquita. Rio de Janeiro, Imago, 1993.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Ed. da UNESP, 2000.
- FERREIRA, Nilda Teves. Cidadania: uma questão para a educação. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.
- TURNER MARTÍ, Lidia. Del pensamiento pedagógico de Ernesto Che Guevara. Havana: Editorial Capitán San Luis, 1999.
- LE GOFF, Jacques. História e memória. Trad. de Bernardo Leitão. 2ª ed. Campinas, Ed. da UNICAMP, 1992.
- SILVA, Luiz Heron da. A Escola Cidadã no contexto da globalização. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
- \_\_\_\_\_. Século XXI. Qual conhecimento? Qual currículo?. 2ªed. Petrópolis: Vozes, 2000.

## **A METODOLOGIA DA PESQUISA NA SALA DE AULA**

Beatriz Boclin Marques dos Santos

Colégio Pedro II

beatrizboclin@terra.com.br

### **Novos Desafios para a Educação**

As mudanças atuais relacionadas à globalização da economia, à expansão das tecnologias da informação e da comunicação, interferem na concepção do conhecimento escolar e, acima de tudo, no que o indivíduo precisa saber para interpretar o que está à sua volta e se relacionar com o mundo.

O que deve ser aprendido?

Como se aprende e como se utiliza o conhecimento?

Qual o verdadeiro papel da educação na construção social e na construção dos saberes?

Obter respostas para essas e outras perguntas, igualmente relevantes, e criar condições para atender às demandas dos novos tempos foram preocupações propulsoras de reformas de ensino levadas a efeito em diversos países, tais como: Canadá, Inglaterra, França, Bélgica, Alemanha, Espanha e Suíça. As linhas de ação, então adotadas, expressavam claramente o empenho dessas nações em adequar a formação dos aprendentes à nova organização do mundo globalizado e às mudanças no conceito e sentido do trabalho onde, além das qualificações profissionais ou habilitações técnicas, impunha-se o desenvolvimento de capacidades mais amplas, nas dimensões cognitiva, afetiva e social.

O contexto neoliberal, responsável por essas mudanças, atingiu a América Latina no final dos anos 70, quando reformas econômicas e sociais foram exigidas dos governos ditatoriais. A abertura dos mercados, a privatização dos serviços públicos, a debilitação dos sindicatos, a acumulação de riquezas e o aumento da desigualdade caracterizaram aquele período e se estendem até os dias de hoje.

A Conferência de 1990, que ocorreu em Jomtien na Tailândia, onde foi elaborada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos representou, de certa forma, um marco neste movimento de renovação. Discutia-se que, apesar de o mundo ter passado por profundas transformações, os processos educativos continuavam

calçados na memorização de conteúdos e na prática exaustiva de exercícios; havia, portanto, necessidade de se operar uma mudança estrutural. Os novos rumos da sociedade não poderiam deixar de ser acompanhados pela Educação, cabendo aos educadores questionar a tradicional idéia de “ensinar conteúdos” e vislumbrar caminhos mais condizentes com o modelo que então se instalara. Isso veio inspirar a inserção da abordagem para competências, assim como a de projetos interdisciplinares na proposta curricular de inúmeros países.

De fato, o que se buscava era, a partir da nova orientação dada ao processo educacional, chegar-se ao entendimento do paradigma vigente no mundo do trabalho e a ele adequar-se. Procurou-se, então, avaliar que capacidades seriam necessárias para mobilizar saberes articulados e utilizá-los nas atividades e situações que surgiriam ao longo da vida profissional, requerendo do trabalhador, entre outras habilidades: flexibilidade, criatividade, autonomia, capacidade de resolução de problemas etc. Nesse sentido, as competências desejadas seriam uma combinação de conhecimentos e comportamentos colocados em prática em determinado contexto. Tanto os países europeus quanto os da América Latina - estes mais recentemente - aderiram à abordagem das competências e à pedagogia de projetos a partir dessa percepção a respeito da mudança nos critérios de preparo do jovem aprendiz, agora mais amplos e associados a atitudes pessoais e da própria cidadania.

A estrutura taylorista/fordista em que a Escola atendia ao modelo de produção no qual as atividades do trabalhador eram definidas mecanicamente, sendo sua qualificação para o emprego condicionada unicamente ao domínio de técnicas, cedeu lugar a um novo conceito. Hoje, não vale só o que está dito ou atestado sobre sua formação, como, por exemplo, o fato de ser portador de um diploma; ele deve, isto sim, ser capaz de interferir no processo produtivo como sujeito, além de possuir a habilitação propriamente dita. Isso quer dizer que a característica pessoal ou a marca do indivíduo é muito valorizada.

A teoria mostra que a qualificação vai até certo ponto, ou seja, transita dentro de certos limites; porém, quando o trabalho, em si, apresenta diversidades e seus decorrentes desafios, prevalecem as competências individuais. Dentro dessa visão, o ensino busca as competências que já existem no aluno para sistematizar as que serão úteis para a sua vida.

Seguindo esse raciocínio, observa-se que as questões que desafiam a educação se encaixam no mesmo discurso; o currículo não é um fim em si mesmo e, sim, o meio

para a articulação dos saberes tácitos em tarefas ou obstáculos que mobilizem competências. O conceito de aprendizagem está, portanto, centrado no indivíduo.

O Canadá foi um dos primeiros países a fazer reformas educacionais para atender à atual conjuntura mundial, caracterizada pelo volume de informações, e decorrente urgência em estar-se pronto não apenas para recebê-las mas para transformá-las em conhecimento. Apontou então, aos demais, a necessidade de transpor para o currículo escolar a construção do novo perfil do aprendiz e/ou profissional, de modo a valer-se da aprendizagem como meio de articular processos. O novo modelo preocupa-se com o que o indivíduo é capaz de fazer, sendo os currículos direcionados não somente aos conteúdos, mas também à construção de estratégias que incluam o aluno como sujeito social do sistema, dando-lhe a oportunidade de integrar-se a este através de experiências concretas. Essa é a idéia de mobilizar os saberes, ou melhor, os conteúdos curriculares, em situações reais do trabalho e da vida cotidiana.

Esse movimento inspirou a reforma educacional brasileira na década de 90. Os documentos que a fundamentam – Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996) e Parâmetros Curriculares Nacionais - apresentam uma proposta de organização curricular baseada em competências, em noções de flexibilidade, diversidade, contextualização e temas transversais, assim como preconizam o princípio da autonomia intelectual e o pensamento crítico. Os quatro princípios propostos pela Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI (UNESCO) – ‘aprender a conhecer’, ‘aprender a fazer’, ‘aprender a viver’ e ‘aprender a ser’ – foram incorporados às diretrizes da Lei 9.394/96. A formação escolar supera a simples transmissão de conhecimentos e cultura, e propõe a construção de saberes em situações reais de aprendizagem, sendo a educação vista como processo e não como produto.

O fenômeno da mundialização exerceu grande influência nessas novas diretrizes, por estabelecer o elo entre diferentes pontos do planeta; nada acontece sem que os meios de comunicação se encarreguem de difundir. Informações sobre hábitos, pensamentos, ações do homem e descobertas científicas tornam-se disponíveis, minimizando as dimensões do espaço mundial.

Em virtude do ritmo acelerado com que se processam as inovações tecnológicas, a escola é impelida a inovar as condições em que ocorre a aprendizagem, e, dessa forma, despertar o interesse do aluno para aprender. Busca-se hoje, no programa

escolar, dar ao aluno uma visão mais global da realidade, relacionar o estudo a situações do cotidiano e disseminar a idéia do aprendizado por toda a vida.

O desenvolvimento e a expansão da informação acabam por ampliar a gama de processos que intermedeiam a relação do homem com o mundo. Saber dar sentido à informação, enfrentar desafios, situações novas e muitas vezes adversas, tomar decisões, conviver com mudanças e incertezas são potenciais embutidos na capacidade de aprender. É grande, portanto, a responsabilidade da escola quanto à tarefa de proporcionar condições para o desenvolvimento de tais competências, mesmo porque, ela não pode ignorar as transformações da sociedade nem isolar-se, por estar nela inserida.

Essa concepção de ensino não atende ao mundo onde o próprio conceito de trabalho se transforma, onde segurança e estabilidade não estão mais associadas a uma profissão, mas à capacidade do indivíduo para continuar aprendendo e desenvolvendo competências.

As novas teorias educacionais enfatizam a importância do papel da investigação educativa e da atitude de pesquisa no contexto da aprendizagem contemporânea. São feitas indagações que, embora possam parecer recorrentes, se renovam ao sabor das mudanças sociais.

É válido o movimento de ‘repensar’ os padrões de ensino, as práticas pedagógicas, as teorias educacionais e o de busca por um atendimento às necessidades do jovem que vive no mundo globalizado e informatizado, exigindo o ajuste das instituições formadoras do ser cidadão e, portanto, participativo, neste novo paradigma.

No entanto, o grande desafio a ser enfrentado pela sociedade atual, conhecida como “sociedade da informação”, não é simplesmente o de estar-se preparado para acessar a informação, mas, sobretudo, o de ser-se capaz de transformá-la em conhecimento significativo, contextualizado na realidade em que se vive. Ou seja, impõe-se dar sentido à informação, através da identificação, seleção e avaliação dos elementos que poderão e deverão s

### **A Sociedade da Informação**

As reformas educacionais seja na Europa como na América Latina estão relacionadas a uma necessidade da Escola de se adequar ou melhor corresponder às

mudanças ocorridas na sociedade, decorrentes do desenvolvimento da tecnologia e dos meios de comunicação, promoveram uma expansão da informação,

No entanto, para estar inserido nessa sociedade é necessário o domínio de procedimentos de acesso à informação, de análise, de interpretação, avaliação e seleção dos dados a fim de transformá-los em conhecimento. À Escola cabe a organização desse processo aprendizagem, de dar condições ao estudante para desenvolver as capacidades indispensáveis à ação na sociedade atual: “É verdade que, hoje, ele (o conhecimento) se encontra disponível numa diversidade de formas e de lugares. Mas o momento do ensino é fundamental para o explicar, para revelar a sua evolução histórica e para preparar a sua apreensão crítica”.(Nóvoa, Antônio, in Alarcão.p.31)

Portanto, nesse ritmo acelerado de crescimento da informação nota-se a importância das competências necessárias para que se saiba utilizar proveitosamente esses dados e revertê-los para um conhecimento específico nos preparando para uma aprendizagem constante.

O jovem que vive na sociedade da informação precisa da Escola para que ela lhe ajude no desenvolvimento dessas competências necessárias à aprendizagem, que não acontece mais, apenas, nos livros, nos jornais, na literatura, agora o jovem é *bombardado* a todo o instante por uma grande quantidade de informações precisando saber gerir esses dados, ou seja, fazer o uso adequado, são novas idéias, problemas, desafios, tabus quebrados pela ciência, descobertas que precisam de um indivíduo flexível preparado para compreender as informações que recebe e selecioná-la para utilizar em uma atividade prática real gerando conhecimento. A globalização envolve também uma globalização de problemas, precisando de diferentes soluções.

O espírito crítico nesse processo é fundamental, saber selecionar a informação que importa, além de relacionar dados, contextualizá-los, levantar hipóteses, estabelecer novas questões a fim de transformar a informação em conhecimento. Ser, portanto, um indivíduo pensante é uma característica fundamental, o conhecimento aparece quando as conexões mentais são feitas.

Nessa sociedade a Escola não é mais a única instituição responsável pelo saber, assim como o professor também não é mais o único transmissor do saber para o aluno.

As relações do aluno com a Escola se modificam em função da conjuntura imposta pela sociedade, permitindo ao jovem aprendiz que detenha de alguma forma parte do controle sobre sua aprendizagem, não espera passivamente o conhecimento

que será ministrado na Escola, parte para uma ação investigativa, natural , em outros ambientes fornecedores de informação.

Atualmente a idéia da sociedade da informação foi modificada para sociedade da aprendizagem pois o que se busca é a organização e gestão da informação para transformá-la em conhecimento. Temos , então, a função da escola também de alguma maneira alterada pois deverá ajudar o novo aluno em sua aprendizagem permanente, transformando informação em conhecimento sem limites para o espaço ou tempo em que isso ocorra .

A educadora portuguesa, Isabel Alarcão afirma a importância da gestão do conhecimento na sociedade globalizada em que vivemos : “ neste novo mundo do século XXI, holístico e abrangente, todas as nações e todos os indivíduos são simultaneamente depositantes e sacadores do banco do conhecimento que constitui a sociedade da aprendizagem” (1996p.16 Alarcão).

A mudança na sociedade fomenta uma necessidade de repensar a função da Escola e de criar uma nova concepção de educação estimuladora das capacidades individuais.

É o sentido de compreender o mundo , a partir de um estímulo à pesquisa individual e à uma aprendizagem permanente. Aprender a conhecer significa aprender os mecanismos de encontrar o saber e utilizá-lo para melhor compreender o meio em que se vive.

Esses mecanismos ou instrumentos utilizados para se chegar ao conhecimento revelam a importância dada às metodologias da pesquisa científica como processo indispensável à pesquisa , sendo essa iniciada na escola , preparando para a aprendizagem permanente , “aprender para conhecer supõe, antes de tudo, aprender a aprender, exercitando a atenção, a memória e o pensamento... a educação primária pode ser considerada bem sucedida se conseguir transmitir às pessoas o impulso e as bases que façam com que continuem a aprender ao longo de toda a vida, no trabalho , mas também fora dele” (Delors, p.92)

Adquire-se o saber a partir de uma atitude de pesquisa, usando o método científico. O jovem tem que aprender a acessar a informação, identificar e questionar a fonte, avaliar sua importância e eficácia na pesquisa, relacionar a outros dados a fim de decidir se poderá ser aproveitada. Esse processo promove uma abordagem crítica, favorecendo a curiosidade intelectual, a capacidade de elaborar hipóteses, discernir,



selecionar, questionar, buscar dados para fazer conexões , solucionar um problema, encontrar uma resposta e assim construir ou produzir o conhecimento.

Como, no entanto, sair do discurso e trabalhar, com sucesso, essa concepção na Escola? Na perspectiva da prática social?

Sabemos o quanto é difícil, para as Escolas, imprimir mudanças que impliquem numa diferente visão do conhecimento e numa nova organização do currículo. Nessa concepção a proposta de trabalho com projetos , cuja base é sempre a pesquisa, inova pela tentativa de construir o conhecimento de uma forma mais criativa, integradora do aluno com o mundo em que vive, mas esbarra em muitos obstáculos ao longo de sua implementação. Em vista das dificuldades em transpor a teoria para a prática, pensamos em uma proposta de metodologia da pesquisa na Escola de modo a construir um trabalho de pesquisa organizada para o ensino fundamental e médio.

Entendendo que a base dos projetos na Escola está sempre na coleta de informações, organizamos uma proposta de trabalho com projetos para turmas de ensino fundamental e médio . A fundamentação do projeto interdisciplinar está em uma atividade de metodologia da pesquisa, de modo que os alunos ao dominarem os procedimentos de pesquisa, possam participar efetivamente e com autonomia de diferentes atividades de pesquisa na Escola e ampliando seu interesse investigativo, sua perspectiva do conhecimento e das diferentes maneiras de adquiri-lo. É uma proposta de educar pela pesquisa. O aluno que aprende a pesquisar, aprende a buscar o conhecimento, preparando-se para os desafios da vida profissional e cotidiana.

## **ATIVIDADE DE METODOLOGIA DA PESQUISA**

### **COMPETÊNCIAS**

- Compreender o Conceito de Pesquisa e os diferentes tipos de pesquisa;
- Conhecer e vivenciar diferentes procedimentos/técnicas de pesquisa como fichamentos, roteiros, planilhas ,relatórios, estatísticas, observações, resumos sobre as idéias dos autores pesquisados etc... em tarefas de sala de aula;
  - Conhecer os procedimentos para pesquisa no interior de bibliotecas, arquivos museus e na internet;
  - Desenvolver pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo;

- Compreender as etapas da pesquisa e a importância do planejamento e organização de atividades para atingir os objetivos finais: escolha do tema, definir objetivos, tipo de pesquisa, roteiro de trabalho, cronograma, elaboração dos instrumentos de pesquisa, escolher os locais da pesquisa, a importância das fontes, a coleta de dados, a revisão de literatura, produto final;
- Criar um produto final usando diferentes linguagens: CD room, revista, mapas, portfólio, maquetes, instalações etc...;
- Criticar, analisar e interpretar fontes documentais de natureza diversa, reconhecendo o papel das diferentes linguagens, dos diferentes agentes sociais e dos diferentes contextos envolvidos em sua produção.( PCNEM pág: 74 competências de representação e comunicação);
- Entender a importância das tecnologias contemporâneas de comunicação e informação para planejamento, gestão, organização e fortalecimento do trabalho do trabalho de equipe. (PCNEM pág: 28);
- Desenvolver a autonomia de estudos através da prática de pesquisa;
- Criar o hábito da investigação ou de buscar o conhecimento;
- Identificar diferentes fontes de informação.

### **As Etapas de trabalho :**

Apresentamos uma proposta para introduzir as atividades de metodologia da pesquisa na escola em 5 etapas de trabalho:

1ª etapa : Orientação na biblioteca da Escola para os alunos de ensino fundamental e médio sobre: Como utilizar uma biblioteca? O que é pesquisa ? O que é necessário para fazer pesquisa? Onde fazer pesquisa? O papel da biblioteca na pesquisa

2ª etapa : Oficina na biblioteca da escola sobre : Como fazer pesquisa na Biblioteca, Procedimentos/técnicas de pesquisa, como fazer uma referência bibliográfica, a importância das fontes e da análise de documentos.

3ª etapa : Os alunos do ensino fundamental e médio recebem na sala de aula orientação de como elaborar seus projetos de trabalho a partir de um roteiro: título, objetivos, metodologia(questionamento, formulação de hipóteses, coleta de dados, comprovação das hipóteses, análise do material, avaliação) produto final, análise de fontes, cronograma, referências bibliográficas além de escolher os procedimentos de pesquisa e coleta de dados adequados: entrevistas, questionários, excursões com relatos

etc... Sugerimos fundamentar essa atividade com o livro de Marcos Bagno: Pesquisa na Escola, edições Loyola.

4ª etapa : Pesquisa em bibliotecas e arquivos da cidade do Rio de Janeiro.

5ª etapa: Registro: Fichamento de uma obra historiográfica , relatório da pesquisa realizada e um produto final.

## **Conclusão**

A idéia de inserir a metodologia da pesquisa no processo de aprendizagem do estudante da educação básica está no relatório da Comissão para a Educação para o século XXI e é reforçada indiretamente pela afirmação de importantes educadores contemporâneos como Edgar Morin que defende a necessidade da Escola de organizar o pensamento do estudante para Ter condições de agir e pelos documentos oficiais da Reforma Educacional Brasileira : LDB e Parâmetros Curriculares Nacionais.

A proposta apresentada é de introduzir na Escola a pesquisa organizada , pautada na orientação científica e não em critérios individuais dos professores. A aprendizagem acontece pela curiosidade, pelo questionamento e pelo desempenho com habilidades investigativas. No entanto, a investigação ocorre com o conhecimento dos procedimentos sistematizados da pesquisa. O aluno aprende as etapas da pesquisa, de forma metódica, com roteiro e definição de todos os elementos do trabalho científico . A metodologia da pesquisa na Escola sugere um projeto transversal , pois todas as disciplinas podem utilizá-lo e usufruir dos seus benefícios, norteando o processo aprendizagem.

Acreditamos que introduzindo na Escola os procedimentos de pesquisa estaremos contribuindo para o princípio da aprendizagem permanente e do processo de reconstrução do conhecimento, ampliando o interesse investigativo do aprendiz , primeiro passo para o trabalho científico. A perspectiva é de uma mudança na concepção do ensino e das práticas na sala de aula, superando a simples transmissão do conhecimento para construir o saber em situações reais de aprendizagem , onde o destaque está na capacidade de aprender, e não nos conteúdos específicos .

## **Referências Bibliográficas**

ALARCÃO, Isabel. **Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva**. 2003. Cortez Editora.

BRASIL.MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, SEMTEC, 1999.

DELORS, JACQUES. **Educação Um Tesouro a Descobrir .Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. Brasília, 2003. Cortez Editora.

RAMOS, Marise Nogueira. **A Pedagogia dos Competências: autonomia ou adaptação?**. Cortez Editora. São Paulo, 2001.

BAGNO, Marcus **Pesquisa na Escola** . São Paulo, 2000. Edições Loyola.

## **FORMAÇÃO DO PROFESSOR: REFLETINDO SOBRE A PRÁTICA DE ENSINO NA GRADUAÇÃO**

Ms. Jaqueline Ramalho Nogueira Santos

Centro Universitário São Camilo -ES

Jaqueline@dcj.org.br

O presente trabalho busca analisar a importância da prática de ensino no processo de formação do graduando do curso de História, refletindo sobre a articulação entre teoria e prática durante o processo de capacitação do aluno na atividade da docência.

A renovação pedagógica que transforma a lógica transmissiva dos conteúdos escolares, na sala de aula, aporta para a necessidade do professor repensar sua prática educativa e resignificar as metodologias, estratégias e procedimentos de ensino na direção da construção coletiva do conhecimento. Para GUIMARÃES (2003), a transformação do ensino de história é estratégica não só na luta pelo rompimento com as práticas homogeneizadoras e acríticas, mas também na criação de novas práticas escolares.

Essa nova perspectiva pedagógica exige do professor o emprego de procedimentos didáticos que permitam uma participação coletiva efetiva e que, também, atendam aos alunos na sua diversidade social, cultural e econômica, bem como na maneira de ser, nos ritmos de aprendizagem, vivências, aptidões, potencialidades e habilidades.

De acordo com as Diretrizes Curriculares do Ministério da Educação e Cultura, fixadas para os Cursos de História, "o graduando deverá estar capacitado para o exercício do trabalho de historiador em todas as suas dimensões, o que supõe pleno domínio do conhecimento histórico e das práticas essenciais de sua produção e difusão". Neste sentido, é preciso romper com a idéia de um currículo tradicional, estático, que não articula a teoria com a prática, pois o saber deve ser construído a partir da experimentação da realidade escolar, possibilitando ao profissional em formação situar-se como sujeito da práxis pedagógica.

Para que o conhecimento histórico se torne algo realmente efetivo e reflexivo é preciso atribuir-lhe um significado e um objetivo. No processo de ensino-aprendizagem o graduando deve ser estimulado a pensar, a questionar, a investigar, a desenvolver a

capacidade de interpretação. O professor deve ser o mediador, promovendo um diálogo constante com as novas formas de linguagens, no intuito de ampliar e diversificar a interação entre os alunos e o meio que irão atuar.

Segundo GUIMARÃES (2003), todas as linguagens, todos os veículos e materiais, frutos de múltiplas experiências culturais, contribuem com a produção/difusão de saberes históricos, responsáveis pela formação do pensamento, tais como os meios de comunicação de massa - rádio, TV, imprensa em geral - literatura, cinema, tradição oral, monumentos, museus, etc.

Ao analisar a utilização de novas linguagens no cotidiano de sala de aula, SCHMIDT (1998), afirma que a relação da escola com estas novas tecnologias, em geral, tem sido contraditórias. De um lado, um certo sentimento de repulsa. Por outro lado, tais inovações tecnológicas têm normalmente sido usadas como técnicas de ensino, estratégias para preencher ausências de professores ou como recursos para tornar as aulas menos enfadonhas.

NAPOLITANO (1998), por sua vez, afirma, que o professor ao optar por trabalhar com as "novas" linguagens aplicadas ao ensino de História, deve ter claro que esta "novidade" não vai resolver os problemas didáticos - pedagógicos de seu curso. Para ele, a incorporação deste tipo de documento/linguagem não deve ser tomada como panacéia para salvar o ensino de História e muito menos, deve ser vista como substituição dos conteúdos de aprendizado por atividades pedagógicas fechadas em si mesmas.

GUIMARÃES (2003), acredita que o uso de diferentes fontes e linguagens no ensino de História tornou-se prática recorrente na educação escolar, no ensino e na pesquisa desenvolvidos nas universidades, o uso de imagens, obras de ficção, artigos de jornais, filmes e programas de TV, no desenvolvimento de vários temas. Para a pesquisadora, trata-se de uma opção metodológica que amplia o olhar do historiador, o campo de estudo, tornando o processo de transmissão e produção de conhecimentos interdisciplinar, dinâmico e flexível.

Cabe considerar que, para a eficácia do processo ensino-aprendizagem e a possibilidade de uma práxis competente, o aluno precisa dialogar com as novas tecnologias da informação e da comunicação, permitindo-lhe romper com o tradicional paradigma da interação face a face.

Este movimento de renovação pedagógica contemporâneo desloca o eixo da concepção de ensinar e aprender História: de transmissiva e memorística de conteúdos

fragmentados para uma concepção de processo em que se constrói o conhecimento numa visão de unidade globalizadora.

Segundo SCHMIDT,

A sala de aula não é apenas um espaço onde se transmite informações, mas onde uma relação de interlocutores constrói sentidos. Trata-se de um espetáculo impregnado de tensões em que se torna inseparável o significado da relação teoria e prática, ensino e pesquisa. Na sala de aula e evidência, de forma mais explícita, os dilaceramentos da profissão de professor e os embates da relação pedagógica. (1998, p. 57)

Desse modo, o significado da nova lógica de ensino e aprendizagem de História entende que o conhecimento histórico é construído na relação sujeito e objeto, numa interação permanente com o contexto sócio - cultural dos alunos, em que se integram a ação de conhecer e a intervenção do real.

E assim,

O professor não é mais aquele que apresenta um monólogo para alunos ordeiros e passivos que, por sua vez, "decoram" o conteúdo. Ele tem o privilégio de mediar as relações entre os sujeitos, o mundo e suas representações, e o conhecimento..." (GUIMARÃES, 2003, p.164)

Neste sentido, o ensino de História e a estruturação da prática de ensino na graduação, precisa pautar-se na perspectiva da educação como um meio de transformação social, buscando promover a interação de professores e alunos no processo contínuo da construção do saber, valorizando as experiências vividas pelos educandos para construir um conhecimento mais amplo, sistematizado e crítico.

Distante de reduzir-se a um estudo neutro e estático do passado, a prática de ensino de História deve voltar-se para um estudo ativo, participativo e crítico, reconhecendo que a transmissão dos conhecimentos deve contribuir para a formação de um cidadão que esteja comprometido efetivamente na construção da cidadania.

Adequando-se às novas propostas para o ensino de História, a prática de ensino na graduação deve desenvolver no aluno uma visão moderna do processo de construção do conhecimento, através da sistematização e procedimentos analíticos que visam tornar os fenômenos históricos inteligíveis.

Com essa perspectiva, a prática de ensino de História precisa ser repensada e redimensionada à luz dos avanços e das investigações no campo da pesquisa e ensino de

História. É preciso que as escolas de ensino superior promovam a articulação entre teoria e prática , capacitando o aluno para a atividade da docência, bem como, vivenciando práticas democráticas vinculadas na inter-relação entre a realidade social e cultural escolar, pautada em uma educação possível e necessária.

## **REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA**

BITTENCOURT, Ciro Et Alli. **O Saber Histórico na Sala de Aula**. S.Paulo: Contexto, 1997.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. História. Brasília. 1987.

CABRINI, Conceição e outros. **O Ensino da História: revisão urgente**. 2<sup>a</sup>. Ed., S.Paulo: Brasiliense, 1986.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e Prática de Ensino de História**. Campinas: Papirus, 2003.

SILVA, Marcos A. da. (Org.). **Repensando a História**. S. Paulo, ANPUH/Marco Zero.



## O ENSINO DE HISTÓRIA PARA OS ALUNOS DO CAMPO

Davi Elias Rangel Santos

Centro Universitário - São Camilo - ES

A educação brasileira, desde a chegada dos portugueses e o início da colonização, adquiriu um caráter excludente e privilegiador; o povo não tinha acesso a ela de forma que impossibilitava qualquer ascensão social, enquanto a minoria, detentora do poder, utilizava-a para manipular seus dominados. Um exemplo disso foi a prática utilizada pelos jesuítas na catequização dos índios no Brasil.

“(...) Os jesuítas com seu trabalho educativo, ao mesmo tempo em que ensinavam as primeiras letras e a gramática latina, ensinavam a doutrina e os costumes europeus.” (PILLETI, Nelson, pg 33).

Ou seja, os moldes educacionais na época, tinham a função de subtrair a cultura, os costumes dos povos de origem, em substituição da cultura européia, tida como "ideal".

Assim, ao longo dos séculos, o que se viu na área da educação foram estratégias mal sucedidas no âmbito social; porém, com êxitos a nível econômico e , sobretudo, político, pois as elites que se sucederam no poder, conseguiram estabelecer e firmar seu domínio, seu poder na sociedade brasileira, enraizando seus costumes, seus hábitos na mentalidade cotidiana, descaracterizando, aculturando o povo, o qual recebeu uma educação excludente, elitizada e sem estrutura para suprir as necessidades educacionais básicas dos mesmos.

"Quanto à educação (...), o que se oferece a maioria da população é uma rede escolar precária em todos os sentidos (...), e não chega a atender todas as crianças em idade escolar (...)" . (NIDELCOFF, 1994, pg13).

A criança, o jovem e o adulto tanto do campo como da cidade, são relegados a "periferia" da vida cultural, culminando numa sociedade apática, sem memória, despreparada para a vida pública e, conseqüentemente, sem base para a vida em sociedade.

Essa realidade norteou a vida cultural do país ao longo de cinco séculos de história, o que acabou por castrar, podar a autonomia cultural do povo brasileiro; que

não reconhece suas tradições, suas origens de forma a entender-se como um ser histórico e temporal, possuidor de cultura que foram transmitidas no decorrer dos anos.

A educação, como canal de transmissão de valores, de cultura, tem sido tema central de grandes debates e discussões, tendo em vista a sua complexidade e importância para a melhoria e transformação da sociedade. A educação deve ser entendida pela busca da diminuição das desigualdades existentes na sociedade. O povo educado, conhecedor de seu passado, de suas raízes, será questionador e transformador da sociedade. Por isso que os detentores do poder sempre procuraram excluir os cidadãos da vida intelectual para reforçarem sua superioridade no país.

É importante percebermos o que acontece no Brasil, em especial, a partir do século XX. O ensino sempre foi exclusivo para a minoria da população brasileira, fato que se transformou com o processo de massificação d educação, ou seja, a inserção da massa, do povo até então excluída, que vivia marginalizada pelo sistema; o que gerou a deteriorização do ensino, pois o modelo educacional continuava o mesmo enquanto a pluralidade do povo entrava em cena. Isto significou uma perda da identidade, uma crise do ensino do país.

Os problemas que a educação brasileira enfrentou e ainda enfrenta, é justamente a desconexão entre o sistema educacional e os seus sujeitos, pois ainda educa-se o povo em sus multiplicidades como se estivesse lidando com a minoria elitizada do país.

"a sociedade e os professores (...) Não compreendem(...) Que o sistema educacional elitista passou a ser de massas(...). Em verdade o que ocorre é que antes nos concentrávamos em um pequeno número de alunos(...) E agora estamos trabalhando com alunos que o próprio sistema descartava(...). A ampliação das escolas foi feita sem dotá-las de recursos necessários para enfrentar a nova situação." (NIDELCOFF, 1994, pg11).

A necessidade do ensino brasileiro está em rever seu sistema educacional, buscando sua reformulação, pois o que é possível perceber é que o povo está lutando, mesmo que de forma dispersa, contra os disparates cometidos contra ele, daí resultando em revoltas, manifestações, lutas, em busca de liberdade, o que segundo Paulo Freire (1992, pg 48) representa: "(...) Uma conquista (...) Que exige permanente busca. Busca permanente que só existe no ato responsável de quem o faz (...)."

Atualmente, muito se discute sobre educação sistemática-assistemática, diversidade cultural, planejamento escolar, preparação profissional dos professores, etc.

Mas, impõem-se a certeza de que estamos longe de resolver os variados problemas que envolvem a educação brasileira.

Índigenas, negros, mulher, camponeses e outros desfilaram por muito tempo sobre as mesas de conferências, seminários e congressos, onde se buscava incluí-los numa proposta pedagógica mais justa e eqüitativa; porém, o que se viu e se ouviu foram propostas e medidas que aumentaram ainda mais o fosso entre a educação e o povo; daí resultando insatisfações, descontentamentos nos quais emperraram, ou melhor, embaçaram o horizonte norteador de uma educação básica; em especial, a educação do campo.

O campo como fonte de riquezas humanas e naturais, esteve relegado ao papel de coadjuvante no cenário nacional, onde ao longo dos anos, prevaleceu a idéia generalizada do homem caipira, ignorante, trabalhador braçal, que vivia apenas para o seu trabalho e seu lar; sem idéias e nem vontades próprias, despreparado para a vida social; sem inteligência e sem cultura.

Semelhantemente, a cidade adquiriu o "status" de centro político, econômico e cultural do país; de onde surgiram os principais elementos de caráter normativo e de conduta, o qual se expandiu para todos os lugares, uniformizando todos os cidadãos através de hábitos, costumes comuns.

Entretanto, os conflitos no campo emergiram de forma sistemática, devido às disparidades cometidas no interior, através da desvalorização cultural do meio rural; de suas práticas agrícolas, que sofreram interferências externas de ordem capitalistas, com as instalações de grandes latifúndios monocultores, que impediram o desenvolvimento dos trabalhadores rurais por meio da agricultura familiar, favorecendo os grandes produtos de exportação do país.

Devido a essa realidade, o campo, juntamente com seu povo, sua gente, foi perdendo paulatinamente, sua identidade que estava e está vinculada, sobretudo, a terra, a agricultura; desde sua organização social, familiar e de trabalho, passando pelos aspectos econômicos e políticos que o determinam.

Neste aspecto, busca-se transformar a sociedade através da pluralidade cultural do nosso povo, que vive no campo, na cidade, em regiões antagônicas que se organizam de formas diferentes, e buscam seus objetivos de forma mais variada possível.

Por isso, uma educação básica do campo contribui para diminuição das desigualdades sociais no seio da sociedade, tendo em vista sua função norteadora de inclusão do cidadão na vida coletiva, permitindo a eliminação de problemas graves que

o afetam, principalmente falta de cidadania, sabendo que a própria estrutura do estado e suas instituições excluem os operários, trabalhadores, camponeses da vida ativa e participativa nela.

"(...) O despreparo para a cidadania, (...) Está na privatização do poder e no caráter excludente das instituições econômicas e políticas, entre elas o próprio estado. (...)" ( Buffa, Cortez, pg72).

Diante disso, faz-se necessário resgatar os hábitos, os costumes do meio rural, superando a dicotomia entre campo-cidade, através de uma educação que se proponha ser do campo; pois ela deve estar vinculada à cultura que se produz por meio de relações sociais mediadas pelo trabalho na terra.

Entendê-la como um dos elementos determinantes para a transformação da sociedade, em particular valendo-se do ensino de história, permite a elaboração de estratégias que visam ampliá-la de forma que atue sistematicamente, respeitando as diversidades regionais e culturais presentes nas comunidades.

A educação básica do campo, aliada ao ensino de história, permite o resgate histórico e social do camponês, que possui sonhos, desejos que estão intimamente ligados as suas tradições, as suas raízes, a sua cultura que perpassa pela sua terra, pelo meio rural em que vivem.

Uma pergunta que sempre me serviu para questionamento foi, como ensinar História a partir do contexto cultural e social dos alunos do campo, respeitando suas vivências, seus costumes, dentro de uma prática pedagógica equitativa que os insira como sujeitos culturais?

E uma das respostas alavancadas por várias reflexões e questionamentos foi a de formular uma proposta pedagógica autêntica e libertadora do campo, o qual deve inserir-se no que há de melhor nele: suas tradições, seus rituais, suas músicas e danças, sua cultura; recuperando os seus cidadãos como sujeitos sociais e culturais, celebrando sua memória nos processos educativos e de aprendizagem.

Essa inserção sociocultural baseia-se na formação e preparação dos educadores, os quais precisam estar conscientes de seus direitos e deveres, recuperando assim a centralidade como pessoas totais; esse é o ponto chave para um projeto de desenvolvimento para o campo, onde a educação básica ganhe caráter concreto, real; feito para pessoas concretas, sujeitos de direitos, que possui valores (éticos e morais), que carregam consigo memória histórica o qual deve ser resgatada como forma de

manutenção de sua identidade como povo; que devem estar produzindo sua própria cultura, suas representações, sua arte, sua palavra; que só pode ser garantida através de uma educação que priorize a autonomia cultural do seu objeto de estudo: o homem do campo.

Portanto, o aluno precisa compreender-se como um ser histórico, que vive em seu tempo, em sua cidade, que está inserido na sociedade, no seio de uma família, ou seja, possui uma identidade. E a escola, a educação é o melhor meio de se descobrir como tal, daí a importância de se valorizar o meio em que está inserido o aluno, pois segundo Paulo Freire (2003 pg 41):

“(...) Uma das tarefas mais importantes da prática educativa-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor (a) ensaiam a experiência profunda de assumir-se como ser social e histórico como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque é capaz de amar(....)”..

Ao estudar o conteúdo de história, este precisa estar relacionado com o presente. Quando se estuda o modo de produção, as relações sociais na comunidade, podemos ver que eles estão determinados dentro da história através do tempo.

"O objetivo da história é a compreensão do presente, ou seja: conhecer o passado do homem mas com objetivo: que esses conhecimentos possam ser aplicados na compreensão das circunstâncias atuais (...). O ensino de história permite aos alunos ver como e porquê as formas de produzir, viver e pensar se transformado ao longo do tempo (...). "(Selma Guimarães Fonseca, Caminhos da História Ensinada, pg 67).

No livro de Clarice Nunes (O passado sempre presente, pg52) é levantada a questão do homem enquanto sujeito da história: "Isto é fundamental: que eles (os alunos) compreendam que os homens estão a todo o momento transformando a realidade".

Isto significa que o homem está sempre intervindo na sociedade transformando a realidade em seu tempo; isto é História. Agir consciente de seus direitos e deveres; valorizar o que possui de cultura; transformar os momentos difíceis em algo realmente significativo; tudo isso precisa ser captado pelo aluno para que este se sinta inserido na História como agente ativo, autônomo, cidadão e não um mero espectador dela podendo participar, questionar a sociedade e as desigualdades existentes nela.

"(...) A idéia de autonomia é intrínseca à idéia de democracia e cidadania. Cidadão é aquele que participa do governo e só podem participar do governo quem tiver poder, liberdade e autonomia para exercê-lo." (GADOTTI, 1992, pg38)

Esse trabalho que prima por ser do campo, propõe estabelecer uma educação mais equitativa e libertadora para o homem do campo, na intenção de inseri-lo no contexto social, de forma que atue na sociedade consciente dos seus direitos e deveres, transformando sua realidade e (re) criando o mundo em que vive. Para que isso ocorra se faz necessário uma educação compromissada com o meio rural, que busque resgatar os valores culturais presentes nele, que tenha compromisso com a qualidade.

"Compromisso com a cultura do povo do campo (que implica resgate, conservação, recriação), tendo como eixos fundamentais: a educação dos valores, sentido da escolha entre valores humanos e anti-humanos; (...) a educação pela memória histórica, no sentido de cada grupo ou pessoa perceber-se como parte de um processo que se enraíza no passado e se projeta no futuro; e a educação para autonomia cultural, no sentido de o povo ser estimulado a produzir sua própria cultura, suas representações, sua arte, sua palavra." (KOLLING, 1999, pg65).

Para que tenhamos uma escola verdadeiramente "cidadã", ela deve estar envolvida com os seus alunos e com a sua comunidade, atuando na construção de uma sociedade mais equitativa; assim, será alcançado êxito na área educacional, pois o aluno terá mais interesse em participar dos assuntos envolvendo a escola; o professor poderá desempenhar melhor seu papel na construção do conhecimento junto ao aluno, pois não será transmissor de mitos, acontecimentos e sim, produtor do saber histórico; e a escola estará agindo de forma a trazer esses alunos do campo, a participarem da sociedade, ou seja, estará incluindo-os dentro da sociedade.

"A escola fundamental, constitui-se, portanto, num espaço onde todos esses interesses estão em constante disputa. Pode-se impor um ensino de História deslocado das práticas sociais quanto se pode desenvolver um ensino comprometido com o debate da diversidade das experiências históricas." (FONSECA, 1994, pg150).

Com o desenvolvimento deste trabalho, objetivamos realizar uma reflexão teórico-prática sobre a importância do ensino de História para os alunos do campo e

buscar um novo direcionamento sobre a prática pedagógica inserida na zona rural que carrega consigo vícios os quais precisam ser superados por uma educação justa e livre, que seja sinônimo de uma "Educação como prática de Liberdade". (FREIRE, 1982).

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BUFFA, Ester (org.). Educação e Cidadania: Quem educa o cidadão?. Editora Cortez, 2º ed, São Paulo, 1988.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia. Editora Paz e Terra, 27ªed, São Paulo, 2003.

\_\_\_\_\_. Pedagogia do Oprimido. Editora Paz e Terra, 20ª ed, São Paulo, 1992.

FONSECA, Guimarães Selva. Caminhos da História Ensinada. Editora Papirus, 2ªed, São Paulo, 1994.

GADOTTI. Moacir. Escola Cidadã. Editora Cortez, 2º ed, São Paulo, 1993.

KOLLING, Edgar Jorge (org.). Por uma Educação Básica do Campo. Editora UnB, 2º ed. Brasília, 1999.

NIDELCOFF, Maria Teresa. As Ciências Sociais na Escola. Editora Brasiliense, 5º ed. São Paulo, 1994.

PILETTI, Nelson. História da Educação no Brasil. Editora Ática, 2ªed, São Paulo, 1990.

RODRIGUES, Neidson. Por uma nova escola. Editora Cortez, 7ªed, São Paulo, 1985.

## **LPPE VIRTUAL: UMA PROPOSTA DE PESQUISA E PRÁTICAS DE ENSINO PARA O SÉCULO XXI**

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Edna Maria dos Santos\*

Prof. Dr. Oswaldo Munteal Filho \*

Prof. Ms. Jacqueline Ventapane \*\*

Prof. Ricardo de Oliveira Reis \*\*\*

O Laboratório de Pesquisa e Práticas de Ensino-LPPE foi criado em 2002, no Instituto de Filosofia e Ciências Humanas-IFCH, ligado principalmente ao Departamento de História, dentro de uma política da Sub-reitoria de Graduação de investimentos em projetos de fortalecimento da graduação da universidade. A criação do Laboratório de Pesquisa e Práticas de Ensino-LPPE, em 2002, dentro do campo das ciências humanas, revestiu-se de grande importância para a vida da nossa universidade, diante dos desafios da política de inclusão social. Além das pesquisas produzidas pelo seu corpo de pesquisadores, este projeto insere-se numa política de extensão da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, buscando, assim, a integração entre as várias áreas. A extensão universitária é um processo educativo, cultural e científico, articulada com o ensino e a pesquisa de forma indissociável e que amplia a relação transformadora entre a Universidade e a Sociedade. Na sua relação social entre a universidade e outros setores da sociedade, esta relação deve ter um caráter transformador, de instrumento de mudança em busca de uma melhor qualidade de vida, voltada para os interesses e às necessidades da maioria da população e implementando o desenvolvimento de políticas públicas.

Da mesma forma, são indissociáveis da extensão, a investigação e a difusão de novos conhecimentos. Nenhuma ação de extensão pode estar desvinculada do processo de formação e da geração de conhecimento. Uma atenção especial deve ser dada à produção do conhecimento na inter-relação universidade-comunidade, com aplicação de metodologias participativas, e à criação de processos e instrumentos inovadores, que instrumentalizem avanços nas práticas sociais, culturais e tecnológicas.

---

\* Coordenadores Gerais do LPPE-IFCH/UERJ

\*\* Coordenadora Técnica do LPPE

\*\*\* Pesquisador Colaborador do LPPE

<http://www2.uerj.br/~lppe>

[lppe@uerj.br](mailto:lppe@uerj.br)



Um dos objetivos básicos das atividades do projeto apresentado é a possibilidade de implementar uma ferramenta capaz de reduzir a distância entre o ensino superior e a educação básica. A educação à distância, principalmente pela via semipresencial, facilita a socialização de conhecimentos para professores, alunos e a comunidade em geral do Estado do Rio de Janeiro, visando, entre outras coisas, minimizar a exclusão digital e ajudar na otimização da aprendizagem. A elaboração de cursos para os docentes do ensino médio da rede pública estadual, aliado às atividades dos monitores presentes nas escolas atuando como difusores do conhecimento histórico, representa um esforço para eliminar progressivamente o fosso entre a universidade e a escola. Um dos grandes problemas no sistema de ensino superior consiste na dissociação entre os conteúdos educacionais e a formação pedagógica. Torna-se fundamental trazer de volta a educação básica para o centro de preocupação das universidades brasileiras, não só nas Faculdades de Educação, como também nos institutos e departamentos de ciências humanas.

As fronteiras dos saberes cada vez mais estão se alargando e se integrando com outros saberes. Temos que pensar no conhecimento da maneira mais abrangente possível, caracterizando-o como uma rede da qual se tem acesso, hoje, tanto pelos meios formais da escola como por outros caminhos, via internet, por exemplo, ampliando o acesso a esta rede de conhecimentos. Por outro lado, devemos ter em mente que apenas um percentual muito pequeno da população brasileira tem acesso a este conhecimento tecnológico, caracterizando a exclusão digital, e tudo o que a ela se relaciona, como um dos grandes problemas para a expansão da própria questão educacional. O discurso das possibilidades da tecnologia acaba por mascarar a realidade de uma população sem recursos financeiros para o mínimo que é necessário, até mesmo nas escolas, onde os recursos não são suficientes para atender toda a rede.

O uso de tecnologias de informação e comunicação (TIC) vem se constituindo como um auxiliar da prática pedagógica e um instrumento de renovação no processo do ensino e aprendizagem. A internet surge como uma alternativa na disseminação do conhecimento para além dos limites físicos da escola e da universidade, rompendo barreiras de tempo e espaço, permitindo uma relação mais próxima de pessoas distantes da informação. Rompendo-se a barreira do espaço, rompe-se, em parte, a barreira do conhecimento.

É importante considerar que os meios tecnológicos são apenas as ferramentas que devem ter seu suporte dentro de um sólido modelo pedagógico. Desta forma, a educação

à distância deve ser definida pela construção, ou reconstrução, do conhecimento feita pelo aluno através da sua própria experiência. Não podemos pensar e fazer educação desvinculada do processo de produção e das relações sociais, ou mais precisamente, sem uma estreita relação com o projeto de sociedade. Assim é que a educação precisa estar voltada para a realidade, mais exatamente para transformá-la.

Para a implantação deste projeto, é fundamental:

- ✓ estabelecer um núcleo de apoio social com produção de textos, vídeos, congressos, seminários, capacitação de professores da rede pública de ensino;
- ✓ realizar parcerias e convênios com instituições públicas e privadas de ações sociais visando a melhoria do ensino e da pesquisa histórica no Estado do Rio de Janeiro, inclusive com o CEDERJ;
- ✓ elaborar programas a serem veiculados na TV Universitária do Rio de Janeiro;
- ✓ promover cursos de graduação e de especialização à distância, principalmente, semipresenciais;
- ✓ desenvolver um portal para que docentes e discentes da UERJ, professores das escolas públicas e particulares do Estado do Rio de Janeiro tenham um canal que disponibilize informações, textos, aulas, bibliografia, seminário, enfim, conhecimentos atualizados sobre o ensino e a pesquisa;
- ✓ além de participar do processo de capacitação de docentes, gestores e lideranças através da educação à distância, de forma semipresencial e não-presencial.

A implantação deste projeto permitirá ao Estado do Rio de Janeiro ampliar seu IDH (Índice de Desenvolvimento Humano), pois estará investindo em educação através da UERJ, permitindo uma maior capacitação de seus profissionais, principalmente do ensino fundamental e médio. Além disso, o LPPE contribuirá, também, para o aprimoramento da cultura política de outras instituições públicas estaduais.

Este projeto irá possibilitar uma efetiva articulação entre o saber na área de humanidades com o espaço/saber escolar, através dos seus principais objetivos, que são:

- ✓ promover uma integração entre o ensino, a pesquisa e a extensão, oferecendo aos licenciandos em Ciências Humanas, assim como aos professores da rede pública de ensino do Estado do Rio de

Janeiro, capacitação teórico-metodológica para o desempenho do seu ofício. A principal ferramenta utilizada para se atingir este objetivo é a criação de um portal voltado para as questões do ensino de Ciências Humanas;

- ✓ organizar cursos de formação e atualização – não-presenciais e semi-presenciais, para professores da rede pública, nos vários municípios do Rio de Janeiro, abordando os principais conceitos e noções que integram o trabalho do educador na área de Ciências Humanas, promovendo a democratização do acesso ao ensino;
- ✓ promover um fórum permanente de debates em torno das disciplinas da área de Ciências Humanas, tornando-se um processo de ação social;
- ✓ contribuir para o desenvolvimento, consistente, de política de graduação. A LDB (Lei 9394/96) prevê como incumbência dos Estados: “(...) elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos seus Municípios”;
- ✓ possibilitar, a partir das especificidades deste Instituto, a ampliação da compreensão da preservação da memória, do sentido do patrimônio histórico, da ligação do conhecimento com a cidadania e da aliança do pensamento com a expansão da criatividade;
- ✓ desenvolver, já no âmbito da formação do professor, o debate em torno da interdisciplinaridade, seus aspectos didáticos e formas de aplicação crítica do diálogo entre as ciências humanas, a ética e a filosofia.

Educação e as Coordenadorias Regionais para a seleção de pólos de atuação. Além disto, as parcerias serão estendidas para outras instituições de ensino e cultura e, principalmente, àquelas que atuam na área de EAD, como o CEDERJ, no Rio de Janeiro.

As atividades referentes ao desenvolvimento do portal têm como objetivo primordial promover o aprimoramento da formação do profissional de ensino de Ciências Humanas, articulando novas abordagens metodológicas e sua aplicabilidade no ensino da rede pública, associando método e conhecimento, e sua utilização como uma ferramenta de inclusão digital. Sua estrutura básica compõe-se de:

- ✓ acesso aos projetos, possibilitando que instituições de educação atualizem-se com as metodologias de ensino desenvolvidas;
- ✓ revista eletrônica, disponibilizando arquivos de textos produzidos pelos pesquisadores do Instituto e demais colaboradores;
- ✓ links para diversos artigos disponíveis na internet e outras publicações de domínio público e outras, considerando as questões de direitos autorais em publicações eletrônicas;
- ✓ criação de um canal permanente de diálogo com o público alvo, nos diversos níveis de ensino, através de fóruns de discussão aberta sobre temas específicos;
- ✓ suporte básico (tutoriais e apostilas) em informática, visando auxiliar professores e alunos participantes do portal.

De maneira complementar ao portal, serão implantadas estratégias de aprendizagem cooperativa

- ✓ troca de informação entre usuários, por meio de correio eletrônico entre alunos de escolas diferentes (listas de discussão), avançando a comunicação plena de idéias, recursos, dados e resultados de pesquisas, redundando em um banco de dados que manterá atualizado o registro das discussões para consulta permanente;
- ✓ *newsletter* sobre o conteúdo do portal, buscando manter os participantes integrados às discussões e novidades, através da distribuição de mala direta aos endereços de correio eletrônico.

Todo o desenvolvimento do portal será baseado na utilização de softwares livres no mercado, buscando a redução no custo e podendo servir como base para futuros projetos.

Na perspectiva de fortalecimento da licenciatura, haverá a participação dos licenciandos da área de Ciências Humanas, que atuarão como monitores, permitindo o desenvolvimento das atividades dos alunos, orientados pelos pesquisadores e docentes do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas e da Faculdade de Educação da UERJ, tendo como aliado as atividades do portal e os demais eventos semipresenciais.

Este conjunto de atividades pretende ampliar as competências exigidas para a formação de docentes, de modo a instrumentalizá-los no exercício das práticas de ensino e na sua formação. A preocupação em oferecer novas alternativas específicas na

área de Ciências Humanas sugere desenvolver competências para se articular a outras disciplinas, afirmando seu aparato conceitual.

# INTERAÇÕES DISCURSIVAS: UMA PERSPECTIVA DE PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO

Dilma Célia Mallard Scaldaferrri

## **Introdução: Contextualização do Trabalho**

A proposta desse trabalho visa privilegiar a linguagem como mediadora da aprendizagem, na formação de conceitos históricos, com crianças do 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental, apoiando-se na hipótese de que é possível promover a construção coletiva de significados a partir do movimento dialógico produzido por alunos e professores no espaço escolar.

Torna-se um desafio para os professores conseguir trabalhar com os alunos de sete a onze anos a construção dos conceitos próprios da área de História, tais como: História, tempo, espaço, sujeito histórico, cultura, sociedade, relações sociais, poder, trabalho; e também as noções de ordenação, sucessão, duração, transformação, permanência, simultaneidade, ruptura, período, passado, presente, futuro, entre outras que sustentam os conceitos históricos essenciais.

A formação de conceitos no Ensino Fundamental deve ocorrer gradativamente, respeitando-se o desenvolvimento cognitivo do aluno, mas também promovendo este mesmo desenvolvimento. É tarefa que não se esgota em uma série escolar ou com definições sumárias. Não pode ocorrer fora de um contexto, mas com a prática social historicamente produzida.

Construir conceitos é propiciar ao aluno condição para entender, interpretar e explicar a realidade do mundo em que vive, utilizando os seus conhecimentos de senso comum e os conceitos prévios, mas também com a preocupação de expandir esses conhecimentos para os conceitos científicos. É importante lembrar que os conceitos prévios que os alunos trazem de suas experiências têm variações determinadas por fatores sociológicos, tais como meio social, idade, sexo, profissão dos pais e grau de escolaridade.

O processo de conceitualização é equacionado segundo Vygotsky com a construção de significados. Mas os significados são polissêmicos.

“Os significados das palavras evoluem. Quando uma palavra nova é aprendida pela criança, o seu desenvolvimento mal começou: a palavra é primeiramente uma generalização do tipo mais primitivo, e à medida que o intelecto da criança se desenvolve, é substituída por generalizações de um tipo cada vez mais elevado - processo este que acaba por levar à formação dos verdadeiros conceitos. O desenvolvimento dos conceitos ou dos significados das palavras pressupõe o desenvolvimento de muitas funções intelectuais: atenção deliberada, memória lógica, abstração, capacidade para comparar e diferenciar. Esses processos psicológicos complexos não podem ser dominados apenas através da aprendizagem inicial.” (Vygotsky, 1995).

## **A Natureza Social da Linguagem**

Quando as crianças chegam ao mundo, elas já o encontram repleto de significados, conceitos e valores, ou seja, inúmeras marcas deixadas através dos tempos pelos antepassados de sua gente e de sua cultura.

Apesar da imaturidade, o pequeno ser precisa compreender todo o simbolismo utilizado na comunicação social de seu grupo. Assim, desde cedo, lança mão de uma série de habilidades e instrumentos que possibilitem sua adaptação ao meio ambiente, mediada pela interferência das pessoas de sua convivência. Aprender requer a interação com o outro.

A linguagem constitui uma das formas mais ricas desse sistema de interação. Por meio dela o sujeito assume o seu papel de participante - ator, parceiro e opositor da cena social. Partilha a vida, conhecimentos, interesses e conflitos. A palavra lhe permite ainda construir sua identidade sociocultural e atuar como cidadão na comunidade em que vive.

Segundo Vygotsky (1981), “a função mental da palavra só pode ser explicada por um sistema que vai além do indivíduo. A primeira função da palavra é a função social e, se quisermos traçar como ela funciona no comportamento do indivíduo, devemos considerar como ela é usada e funciona no comportamento social.”

Pela citação de Vygotsky, pode-se perceber a importância da palavra como símbolo de mediação social, posição esta seguramente enriquecida pelo princípio do “dialogismo”, um “constructo” de Bakhtin.

A linguagem é a categoria central da obra de Bakhtin e a palavra, o símbolo privilegiado para a comunicação. O produto da fala, “a enunciação”, segundo ele, é de

natureza social e para compreendê-la é necessário entender que esta se dá num processo de interação.

“O enunciado (...) é uma unidade real, estritamente delimitada pela alternância dos sujeitos falantes, e que termina por uma transferência da palavra ao outro, por algo como um mudo ‘dixi’ percebido pelo ouvinte como sinal de que o locutor terminou” (Bakhtin, 1992)

“É no diálogo real que esta alternância dos sujeitos falantes é observada de modo mais direto e evidente: os enunciados dos interlocutores (parceiros do diálogo) a que chamamos de réplicas, alternam-se regularmente nele. O diálogo, por sua clareza e simplicidade é a forma clássica da comunicação verbal” (Bakhtin, 1992)

Para o autor, as relações que se estabelecem entre as réplicas do diálogo (pergunta-resposta, asserção-objeção, afirmação-consentimento, oferecimento-aceitação, ordem-execução, entre outras) só são possíveis com enunciados provenientes de diferentes sujeitos falantes.

Finalmente, Bernard Schneuwly nos adverte sobre a importância do uso do oral em situações de ensino:

“Não existe o ‘oral’, mas ‘os orais’ sob múltiplas formas que, por outro lado, entram em relação com os escritos, de maneiras diversas: podem se aproximar da escrita e mesmo dela depender - como é o caso da exposição oral ou, ainda mais, do teatro e da leitura para os outros, como também podem estar mais distanciados - como nos debates ou, é claro, na conversação cotidiana. Não existe uma essência mítica do oral que permitiria fundar sua didática, mas práticas de linguagem muito diferenciadas, que se dão, prioritariamente, pelo uso da palavra (falada) mas também por meio da escrita, e são essas práticas que podem se tornar objetos de um trabalho escolar” (Shneuwly, 1997)

A partir do pressuposto que a palavra constitui um forte instrumento de mediação social, baseando-se nas idéias de Vygotsky, Bakhtin e de outros autores que trabalham com a análise do discurso, pensou-se investigar como as interações discursivas estão sendo, ou poderiam ser utilizadas, por alunos e professores, no processo de construção de sentidos e significados.

Entende-se que os professores já desenvolvem uma série de atividade orais no contexto escolar para a produção do conhecimento ou “saber escolar”: debates, apresentações e discussões em grupo, jornais falados, teatralizações, atividades lúdicas



diversificadas etc. Mas, pergunta-se, será que estão utilizando o dialogismo no processo de construção de conceitos ou significados?

Os alunos transmitem, compartilham, refazem e consolidam seus conhecimentos pela comunicação dialógica?

Até que ponto e de que forma as interações discursivas têm representado um instrumento de mediação nas situações de formação ou de mudanças conceituais?

### Um exemplo

Para essa exposição utilizaremos a análise de uma atividade discursiva que foi realizada com os alunos da 4ª série do Ensino Fundamental de uma escola de Belo Horizonte, na qual trabalhou-se o conceito de tempo - na dimensão do tempo vivido. O tema da discussão foi um evento comum à vivência daquele grupo - o carnaval<sup>1</sup> - para possibilitar o encaminhamento do diálogo.

Aproveitando-se as experiências cotidianas e os conhecimentos prévios dos alunos, procurou-se identificar as idéias de presente, passado e futuro, permeadas pelas noções de ordenação e sucessão, assim como pelas de mudanças e permanências.

Procurou-se, ainda, explorar a concepção de que não há um, mas múltiplos tempos do passado, uns mais próximos e outros mais distantes. Houve uma preocupação de se manter a discussão dentro do contexto sociocultural das crianças.

- Instituição Escolar: Colégio Sagrado Coração de Jesus - Belo Horizonte, MG
- Turma: 4ª série do Ensino Fundamental
- Professora: Patrícia Carneiro de Vasconcelos
- Episódio: Interações discursivas na sala de aula para a construção do conceito de tempo
- Tempo de duração: 50 minutos
- I. P. (Intervenção Pedagógica)

	<i>Nome</i>	<i>Falas</i>
1	I. P.	Observem, com a ajuda do calendário, em que semana do ano letivo nós estamos?
2	Sofia	Estamos na 3ª semana do ano letivo.
3	I. P.	E o início do ano letivo, em que data foi?
4	Mariana	O início do ano letivo foi dia 03 de fevereiro.
5	I. P.	E quando será o período do carnaval?
6	Raiza	O carnaval será na 1ª semana de março.

<sup>1</sup> carnaval: cumpre-se ressaltar que o carnaval estaria próximo, no contexto temporal - o trabalho foi realizado em meados de fevereiro de 2003

7	I. P.	Vamos colocar esses três períodos numa ordem temporal...
8	Sofia	O dia que começou a aula, a semana que a gente está, depois o carnaval.
9	I. P.	O que veio depois do dia 03 de fevereiro de 2003?
10	Yuri Souza	Esta semana.
11	I. P.	E depois desta semana, o que virá?
12	Diego	Carnaval.
13	I. P.	E como poderíamos chamar esses três tempos anunciados?
14	Sofia	É a marcação do tempo: presente, passado e futuro.
15	I. P.	Vocês viram que o tempo anterior é o tempo do passado mas será que só existe um único passado, por exemplo, só há um carnaval do passado?
16	Breno	Temos vários carnavais passados.
17	I. P.	Vamos nos lembrar de algum Carnaval passado, que marcou a vida de vocês.
18	Laura	No dia do carnaval, eu estava correndo dentro da sala e “meti” o queixo na carteira.
19	Thaís	Eu lembro que a Fátima brigou com a gente porque estávamos jogando confete no ginásio.
20	Breno	Vim fantasiado de Alladim e quando fui dançar rasguei minha calça.
21	Ana Carolina	Combinamos vir de odaliscas e só Fernanda não veio.
22	Mariana	Perdi meus óculos na praia. Era novinho.
23	Raiza	Passou um homem com cachaça, uma galinha, um guarda-chuva preto na praia. Eu quase caí de tanto rir.
24	Fernando	Estávamos jogando serpentina um no outro e eu acabei quebrando meu braço
25	I. P.	Vamos agora falar do Carnaval, em outro tempo, na época de seus pais, há mais de trinta anos, será que eles já lhes contaram algumas histórias?
26	Mariana	Quando o meu pai era pequeno, ele viajou para São Paulo ou Rio de Janeiro e participou de um bloco e ganhou uma camiseta que ele guarda até hoje
27	Raiza	Minha mãe foi ao carnaval no Rio de Janeiro e ficou na fila do cambista para tirar uma foto dela.
28	Thais	Meu pai era muito levado. Foi roubar manga e acabou caindo da árvore de perna aberta.
29	Ana Carolina	Tenho uma foto da minha mãe fantasiada de havaiana em São Paulo.
30	I. P.	Viu, vocês contaram muitos fatos que marcaram o carnaval da época dos pais. Ana Carolina até citou um documento, a fotografia, na qual esse tempo do passado está registrado. Mas, vamos tentar falar sobre um tempo anterior ao dos pais, o tempo dos avós, há mais ou menos 60 anos atrás...
31	Breno	Minha avó desfilou no carnaval.
32	Laura	As pessoas jogavam “perfume” uns nos outros para ficar ardendo.
33	I. P.	É! Chamava-se lança-perfume. Hoje já não é usada, é até proibida no carnaval.

34	Amaryllis	Hoje temos a espuminha.
35	Raiza	Minha avó casou no carnaval e depois, na festa, foram todos desfilar!
36	I. P.	E agora, podemos voltar àquela pergunta anterior. Só temos um passado ou muitos tempos no passado?
37	Lucas	Muitos tempos no passado. Porque tem o meu tempo, o tempo dos meus pais e o tempo dos meus avós.
38	I. P.	Ótimo Lucas, então quem gostaria de fazer a sucessão dos períodos do passado que falamos aqui?
39	Luiza	Ah... Presente, passado, futuro.
40	Breno	Passado dos avós, dos nossos pais e o nosso.
41	Raiza	Falamos de 3 gerações.
42	I. P.	E será que podemos ordenar o tempo começando também do tempo mais próximo?
43	Mariana	Nosso passado, passado dos nossos pais, passado dos nossos avós.
44	I. P.	OK! Vamos falar de outras questões que vocês colocaram? Hoje não tem mais lança-perfume, tem espuma, porém continua tendo desfiles. Algumas coisas acabam ou mudam, outras ficam.
45	Amarylles	O que usamos para brincar mudou. Hoje usamos a espuma no lugar do lança-perfume.
46	Ana Luisa	Mas os desfiles ficaram até hoje.
47	I. P.	Estão vendo, temos até hoje, ao mesmo tempo, mudanças ou transformações e permanências. Vamos identificar em nossos meios de transporte a <i>simultaneidade</i> de transformações e permanências?
48	I. P.	Quem sabe uma mudança ou transformação?
49	Diego	Havia bondes, não há mais.
50	I. P.	E a permanência, a continuidade nos nossos dias...
51	Ana Luisa	Uma continuidade a carroça, o bonde ninguém usa, a transformação o ônibus e o metrô.
52	I. P.	Muito bem, agora vocês poderiam produzir um texto e registrar as idéias principais que utilizamos para falar do tempo?

Antes de analisar o episódio, seria interessante levar em consideração algumas colocações de Mortimer: “a sala de aula é um espaço onde pelo menos duas linguagens sociais diferentes - a científica e a do senso comum - se interagem para gerar novos significados, dialogia e polifonia se revelam categorias fundamentais para o entendimento deste processo”. (Mortimer, 2001)

Segundo ele, o professor, representante da cultura científica, tem um papel fundamental no processo da interação discursiva: é o mediador responsável por explorar as visões e entendimentos dos estudantes, cria o problema que irá deflagrar o processo

de discussão, disponibiliza as idéias científicas e os temas conceituais a serem desenvolvidos, oportuniza a discussão dos alunos, introduz novas idéias no debate, dá suporte aos estudantes para que possam produzir significados individuais, internalizando essas idéias, guia os estudantes na aplicação das idéias científicas e na expansão de seu uso a uma variedade de situações.

#### Analisando a Seqüência do Episódio

1. As abordagens comunicativas se desenvolveram da seguinte forma:

a.1) Interativas Dialógicas Descritivas: os estudantes trabalharam pontos de vista na linha dos conceitos espontâneos (idéias da experiência comum).

a.2) Interativas Dialógicas de Explicações e Generalizações: quando os alunos fizeram explicações, generalizações, aproximando-se dos conceitos científicos.

b) Interativas de Autoridade: quando as intervenções pedagógicas foram feitas por mim, no sentido de mostrar aspectos significativos e equivocados, chegar a um ponto de vista específico, direcionar idéias empíricas para conceitos científicos, conduzir o diálogo para uma nova abordagem.

2. Exemplificando pela seqüência da ordenação do episódio:

a.1) 8, 18, 24, 27, 29, 31, 32, 35, 45.

a.2) 14, 16, 37, 39, 40, 41, 43, 49, 51.

b) 1, 3, 5, 9, 11, 13, 25, 30, 33, 36, 38, 42, 44, 47, 48, 52.

#### Analisando a Participação dos Alunos

A participação dos alunos na atividade discursiva foi positiva, demonstrando interesse, embora alguns tenham atuado mais (Sofia, Breno, Mariana e Raíza).

Percebe-se que conseguiram, por meio do discurso, compreender as noções de tempo abordadas: presente, passado, futuro, as diferentes temporalidades do passado, marcados por transformações e permanências.

Algumas generalizações ou significados foram obtidos com a participação dos alunos - Amaryllis, Ana Luíza, Diego, Breno, Sofia, Lucas, Luíza e Raíza. Fato que nos remete a Vygotsky, lembrando que as interações discursivas podem atuar na zona do desenvolvimento proximal das crianças, promovendo o seu desenvolvimento cognitivo. Ainda que alguns alunos participem ouvindo mais que falando, eles podem partilhar e se apropriar das generalizações empíricas obtidas pelos colegas, que, no caso, funcionam como mediadores culturais.

## Avaliando o Trabalho por Meio dos Registros Escritos dos Alunos

01

matheus, Luiza Oliveira, Thais | data: 24/02/03

①

a) Eu cheguei à conclusão que nossos parentes também têm seu passado, seu presente e seu futuro.

b) Eu cheguei à conclusão que o passado, presente e o futuro são necessários em nossa vida.

c) Eu achei importante, pois recapitulando o passado, o presente e futuro de nossos familiares.

02

Nome da dupla: Breno e Yuri S.

②

~~Na conclusão nós entendemos que,~~  
~~no passado, existiam coisas que são~~  
~~permanentes e coisas que não são permanentes.~~

07

④ 24.02.03 Dupla: Pedro: Diego

Nós descobrimos, que existem vários paradidias.  
Alguns permanecem outros não.

Existem muitas gerações de paradidias, por exemplo, o nosso  
paradidio, dos pais e dos avós, alguns fatores permanecem e  
outros se modificam.

Observando os textos dos alunos, fica claro que eles utilizaram seus conhecimentos cotidianos associados à atividade discursiva para expressar os conceitos de passado, presente e futuro com as noções de mudanças e permanências. Pode-se dizer que atividade propiciou ao grupo um entendimento inicial desses conceitos.

Percebe-se que há conclusões parciais, com idéias confusas, os conceitos cotidianos se permeiam com os científicos. Cumpre lembrar que foi um trabalho inicial.

A atividade foi significativa no sentido de resgatar idéias dos alunos na dimensão do tempo vivido. No entanto, é preciso expandir o conceito de tempo gradativamente. Incluir experiências sociais distantes no tempo e no espaço. Ampliar as dimensões da categoria tempo, modificando e corroborando as idéias iniciais. Um trabalho como este requer atividades complementares: exposições, estudo de textos diversificados, discussão em pequenos grupos etc. É importante que cada aluno tenha condição de construir suas próprias idéias a partir do conhecimento produzido pelo grande grupo. Nesse caso, torna-se fundamental a ação do professor, o principal responsável pelo saber científico, no interior da turma. “Ele pode intervir, introduzir novos termos e novas idéias para fazer a estória científica avançar (...) Afinal, a linguagem social da ciência é essencialmente de autoridade.” (Mortimer, 2003). Entretanto, é indispensável frisar que não compete somente ao professor o papel de mediar a construção dos significados. Essa função também pode ser desempenhada pelos alunos, construindo ou consolidando novos significados, apoiando-se nas idéias partilhadas com seus pares e nos estudos previamente realizados.

## **Bibliografia**

- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2002. p.112-13.
- MORTIMER, Eduardo Fleury. SCOTT, Phil. *Atividade Discursiva nas Salas de Aula de Ciências: uma ferramenta sociocultural para analisar e planejar o ensino*. New Orleans: Encontro Anual AERA, 2002.
- MORTIMER, Eduardo Fleury. SMOLKA, Ana Luiza. (orgs.) *Linguagem, Cultura e Cognição: Reflexão para o Ensino em Sala de Aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- SCHNEUWLY, Bernard. *Palavra e ficcionalização: um caminho para o ensino da linguagem oral*. Conferência proferida no programa de pós-graduação da PUC. São Paulo: PUC, 1997.

- SIMAN, Lana Mara de Castro. *A sala de aula de História como espaço de produção de conhecimentos*. Anais do IV Encontro Nacional: Perspectivas do Ensino de História.
- SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Múltiplas vozes na sala de aula: aspectos da construção coletiva do conhecimento na escola. *Trabalho linguagem aplicada*. Campinas, Julho/Dezembro, 1991.
- VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- VYGOTSKY, L.S. The genesis of higher mental functions. Em J. Wertsch (ed) *The Concept of Activity in Soviet Psychology*. Armonk, Nova Iorque; M.E. Sharpe, 1981.
- WERTSCH, James. SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Continuando o diálogo: Vygotsky, Bakthin e Lotman. In: *Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos*. Campinas: Papirus, 1993.
- WERTSCH, James. *Voces de la mente: um enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Madri: Visor, 1991.

## O ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL E OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA

Maria Auxiliadora Schmidt<sup>1</sup>  
Universidade Federal do Paraná  
schmidt@qualityware.com.br

A preocupação com o ensino de História que privilegiasse a História Local não é uma questão nova. Ela percorreu diferentes propostas de ensino de História durante todo o século passado. Segundo PRATS (2001), tais perspectivas têm sua origem na posição dos clássicos da pedagogia, desde Rousseau, que orientava a aprendizagem do Emilio na observação da natureza, e também de alguns dos seus seguidores, como Pestalozzi. Já no século XX, a relação entre os estudos da História Local e a perspectiva da aprendizagem infantil foi explorada por John Dewey (1913) para quem “*O que interessa, acima de tudo, à criança, é a maneira de viver dos seres humanos (...) a vida dos homens os quais ela está diariamente em relação*”. A concepção do que seria a “*Historia Local*” para as crianças também foi contemplada na proposta de Roger Cousinet para o ensino História, como afirma – “*reconheço o valor que pode ter a história local para esclarecer os pontos obscuros da história geral (...); Reconheço mais na história local um valor pedagógico porque ela coloca a criança em presença de realidades*”. (1950,p.27). No entanto, segundo Prats (2001), Cousinet já apresentava algumas restrições e limitações ao trabalho com a história local, quando apontava a ambigüidade do que se considera “*meio natural da criança*”, o qual, para ele, não tem que “*coincidir necessariamente com o meio real, já que este se constrói tomando elementos de seu meio, mas também de outros procedentes do jogo, da ficção, das leituras ou do cinema. Duvida também que o estudo da historia local favoreça o enraizamento dos estudantes em sua localidade ou região, ou estimule o amor ao seu entorno. E, por último, expõe que a pretendida motivação que pode produzir o contato com objetos de estudo próximos não está clara, já que, para Cousinet, não há objetos interessantes, mas objetos que correspondem a interesses*”. (Prats,2001,73).

É importante lembrar que a História Local esteve presente desde a década de 1930, nas Referências Curriculares e Instruções Metodológicas que compunham a

---

<sup>1</sup> Professora e pesquisadora do programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, Linha de Pesquisa Saberes, cultura e práticas escolares.



referida legislação educacional brasileira. (Hollanda, 1957). Até 1971, o trabalho com a histórica local era sugerido como um recurso didático, como uma técnica para desenvolver atividades de ensino, principalmente nas quatro primeiras séries do ensino fundamental. No entanto, nesse ano, o Parecer 853 do Conselho Federal de Educação, que fixou o Núcleo Comum para os currículos de 1º. e 2º. graus (Lei 5692/71) incluiu algumas modificações que mudaram a perspectiva da abordagem da história local. Introduziu-se a Integração Social para as primeiras séries da escola fundamental, que deveria ser desenvolvido como atividade, visando “o ajustamento crescente do educando ao meio”. No caso das séries seguintes, o componente curricular recebia outra denominação – Estudos Sociais – e deveria ser compreendido como uma “área de estudos” e não mais como atividade. Os conteúdos de História somente seriam trabalhados no ensino médio.

No documento de 1971, a localidade era entendida como sinônimo de comunidade e como referência para o ensino de Integração Social, articulando atividades de História, Geografia. Esse ensino privilegiava o estudo do meio mais próximo e mais simples, deslocando-se, depois, para o mais distante e mais complexo. Trata-se de uma concepção geográfica de articulação dos conteúdos curriculares, conhecida como “currículo por círculos concêntricos”.

Manifestando preocupações quanto à ênfase que as reformas curriculares de História vêm dando ao estudo da História Local, Prats (2001) critica o que pode vir a se tornar “um ensino de História em migalhas”<sup>2</sup>, mas diz “sim” ao ensino da História Local, sob algumas condições, entre elas: - não ter como objetivo que o resultado da aprendizagem seja a elaboração da História (com maiúscula), mas iniciar o aluno no método histórico para que ele possa ser capaz de compreender como se constroem os conceitos e as leis sobre o passado; - na hora do trabalho com as fontes, sejam selecionadas as mais próximas dos alunos, pois podem ser mais motivadoras e significativas. Além disso, como afirma esse autor, é importante que “*o estudo da historia local sirva para oferecer e enriquecer as explicações da história geral e não para destruir a história*”.(Prats, 2001,p.83).

Na segunda metade da década de 1990, com a publicação pelo Ministério da Educação brasileiro, dos Parâmetros Curriculares, novas indicações de concepções,

---

<sup>2</sup> Neste sentido, Prats (2001) faz uma comparação com as reflexões do historiador François Dosse quando este critica a atomização do saber histórico em sua obra *A História em migalhas. Dos annales à nova história*. São Paulo: Ensaio/Campinas: Unicamp, 1992.

conteúdos e metodologias passaram a ser incorporadas, oficialmente, ao ensino de História. Apesar disso não significar a sua imediata aplicação na prática, é importante ressaltar que a História Local foi tomada como um dos eixos temáticos dos conteúdos de todas as séries iniciais da escola fundamental e como perspectiva metodológica em todas as séries da escola básica. O objetivo era que a adoção dessas perspectivas pudesse contribuir para a construção da noção de pertencimento do aluno a um determinado grupo social e cultural, na medida em que conduziria aos estudos de “diferentes modos de viver no presente e em outros tempos, que existem ou que existiram no mesmo espaço”. (PCNS, 1998). A História Local foi valorizada também como estudo do meio, ou seja, “como recurso pedagógico privilegiado (...) que possibilita os estudantes adquirirem, progressivamente, o olhar indagador sobre o mundo de que fazem parte” (p.91). Pode-se concluir que essas diretrizes curriculares tratam a História Local tanto como conteúdo, particularmente nas séries iniciais, e como recurso didático (em todas as séries), ou seja, como fim e como meio do ensino de História nas séries iniciais, consolidando-a como substrato importante na construção da didática da História.

## **1. RECRIAR A HISTÓRIA: POSSIBILIDADES DA HISTÓRIA LOCAL NA FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA**

Segundo Rösen (1987), um dos princípios constitutivos da didática da História é o de ordem teórica, ou seja, estabelecer orientações e discussões sobre as condições, finalidades e objetivos do ensino de História. No que se refere à temática da história local, esse princípio envolve questões, como “para que serve ensinar História Local?” e “Por que trabalhar a História Local?”. De um lado, as respostas estão nas vertentes historiográficas que entendem a História como o estudo da experiência humana no tempo, na perspectiva de THOMPSON, (1981). Este seria um dos critérios principais para a seleção de conteúdos e sua organização em temas a serem ensinados com o objetivo de contribuir para a formação de consciências individuais e coletivas. Por outro lado, essa concepção historiográfica possibilita romper com a supervalorização da história local, desconstruindo perspectivas que a transformaram no “novo ídolo” do ensino de História. Uma das idéias que alimentam essas perspectivas é a que restringe o estudo somente à realidade imediata, como se somente ela fosse útil e importante para o conhecimento e motivadora de problematizações históricas.

É importante observar que uma realidade local não contém, em si mesma, as chaves de sua própria explicação. Ademais, ao se propor o ensino de História Local como indicativo da construção da consciência histórica, não se pode esquecer de que, no processo de globalização que se vive, é absolutamente indispensável que a formação da consciência histórica tenha marcos de referência relacionais e identitários, os quais devem ser conhecidos e situados em relação às identidades locais, nacionais, latinoamericanas, e mundiais. (ROMERO, 1998, 49-50). Estas considerações são reveladoras de que, enquanto critério para seleção e organização dos conteúdos, a História Local traz uma maneira bastante complexa de pensar e fazer a História, em termos de aprendizagens e concepções, colocando em destaque a perspectiva da diversidade e pluralidade das identidades. Tal ordem de questões torna-se mais grave ao levar-se em consideração os perigos do anacronismo – o desenvolvimento de perspectivas etnocêntricas, reducionistas, localistas, bem como o perigo de identificação do local com o mais próximo, o mais conhecido, estabelecendo-se uma relação mecânica entre o próximo e o conhecido.

Enquanto elemento constitutivo da “transposição didática” do saber histórico em saber histórico escolar, a História Local pode ser vista como uma estratégia de ensino (OSSANA, 1994). Trata-se de uma forma de abordar a aprendizagem, a construção e a compreensão do conhecimento histórico, a partir de proposições que tenham a ver com os interesses dos alunos, suas aproximações cognitivas e afetivas, suas vivências culturais; com as possibilidades de desenvolver atividades vinculadas diretamente com a vida cotidiana, entendida como expressão concreta de problemas mais amplos. Enquanto estratégia de aprendizagem, o trabalho com a História Local pode garantir controles epistemológicos do conhecimento histórico, a partir de recortes selecionados e integrados ao conjunto do conhecimento. Entre as suas possibilidades, segundo OSSANA (1994), estão, em primeiro lugar, produzir a inserção do aluno na comunidade da qual ele faz parte, criar a sua própria historicidade e produzir a identificação de si mesmo e também do seu redor, dentro da História, levando-o a compreender como se constitui e se desenvolve a sua historicidade em relação aos demais, entendendo quanto há de História em sua vida que é construída por ele mesmo, e quanto tem a ver com elementos externos a ele – próximos/distantes; pessoais/estruturais; temporais/espaciais.

Em segundo lugar, o trabalho com a História Local possibilita gerar atividades e atitudes investigativas, criadas a partir de realidades cotidianas, por exemplo, o trabalho com documentos e materiais auxiliares; buscar informações em arquivos e perguntar-se

sobre o sentido das coisas. Em terceiro lugar, pode facilitar a inserção em atividades que possibilitem trabalhar com diferentes níveis de análise econômica, política, social e cultural, pois no âmbito mais reduzido, sua abordagem fica mais clara, evidenciando as diferenças de durações e ritmos temporais, mostrando as suas articulações e desarticulações, mais ou menos acentuadas, além de explicitar as especificidades do vocabulário de cada um deles. Ademais, o trabalho com espaços menores pode facilitar o estabelecimento de continuidades e diferenças, evidências de mudanças, dos conflitos e das permanências. Ainda, segundo OSSANA (1994), o trabalho com a História Local no ensino pode ser um instrumento idôneo para a construção de uma História mais plural, menos homogênea, que não silencie as especificidades. Esse trabalho pode também facilitar a construção de problematizações, a apreensão de várias histórias lidas a partir de distintos sujeitos históricos, das histórias silenciadas, histórias que não tiveram acesso à História. Ela favorece recuperar a vivência pessoal e coletiva dos alunos e vê-los como participantes da realidade histórica, a qual deve ser analisada e retrabalhada, com o objetivo de convertê-las em conhecimento histórico, em autoconhecimento, pois, desta maneira, podem inserir-se a partir de um pertencimento, numa ordem de vivências múltiplas e contrapostas no espaço nacional e internacional.

O segundo princípio, segundo RÜSEN (1987), mais prático refere-se ao método de ensino de História. Neste sentido, o trabalho com a história local indica algumas possibilidades, como a exploração de arquivos locais, do Patrimônio, da Estatuária, da Toponímia e da Imprensa Local. Ao lado dessas possibilidades, destaca-se o importante trabalho com os documentos em estado de arquivo familiar. Estes documentos são, como afirma ARTIÈRES (1998) os “*antetextos de nossas existências*”. *Encontramos aí passagens de avião, tíquetes de metrô, listas de tarefas, notas de lavanderia, contracheques; encontraríamos também velhas fotos amareladas. No meio da confusão, descobriríamos cartas: correspondências administrativas e cartas apaixonadas dirigidas à bem-amada, misturadas com cartões postais escritos num canto de mesa longe de casa, ou ainda, com aquele telegrama urgente, anunciando um nascimento. Entre a papelada, faríamos achados: poderia acontecer de esbarrarmos com nosso diário da adolescência ou ainda com algumas páginas manuscritas intituladas “Minhas lembranças de infância”*(9). Tais documentos, como afirma Germinari (2001) são pertinentes à vida das pessoas comuns e podem ser encontrados no interior das mais diversas residências, arquivados em gavetas, em caixas de papelão, esquecidas temporariamente em cima dos armários.

Tendo como referências esses dois níveis sugeridos por RUSEN, foi criado o projeto “Recriando a História”<sup>3</sup>. As expressões “recontar e recriar” escolhidas para denominarem o projeto, estão justificadas na compreensão de que a História da localidade já está contada, de certa forma, na produção historiográfica sobre a História Regional e Nacional. No entanto, o que se pretende é recontá-la em outra perspectiva, ou seja, a partir dos conteúdos históricos que estão presentes, principalmente, nos documentos em estado de arquivo familiar, coletados pelos alunos em atividades escolares.

Os dois princípios sugeridos por RÜSEN (1987) estão relacionados também à compreensão de que a organização do ensino deve levar em consideração os conteúdos culturais. Diferentes autores têm trabalhado a partir dessa idéia geral, com entendimentos diferenciados do que isso significa em sala de aula. Na construção do Projeto Recriando Histórias, as contribuições de FREIRE (1967) permitem afirmar que os conteúdos dos processos pedagógicos, no ensino e na aprendizagem, devem ser constituídos a partir da identificação, nos contextos locais e também em âmbitos mais amplos, das diversidades e desigualdades que compõem a realidade social e que se expressam e são compreendidas de diferentes formas pelos sujeitos.

## **2. IDENTIFICAR FONTES, CAPTAR CONTEÚDOS, RECRIAR HISTÓRIAS: CONTRIBUIÇÕES DE NÍVEL PRÁTICO**

A perspectiva de que a universalidade pode estar presente na particularidade levou a uma tentativa de ruptura com a narrativa histórica pautada na linearidade e a opção pelo tratamento temático dos conteúdos a serem ensinados. Estes conteúdos ou temas já estavam definidos nas propostas curriculares dos municípios onde se desenvolveu o projeto. Os temas selecionados em conjunto com os professores foram: População, Famílias, Trabalho, Cultura e Lugares. Com essa opção, buscou-se construir materiais didáticos que levassem a uma maior interatividade entre alunos e texto, particularmente com a proposição de uma pluralidade de fontes históricas e de suas possibilidades de uso na sala de aula. Para a seleção dos conteúdos constitutivos de cada tema, foi organizado um processo de “captação de conteúdos” a serem ensinados, concretizado por meio de um jogo que envolveu a participação de alunos, professores e

---

<sup>3</sup> Projeto desenvolvido por professores/pesquisadores e alunos da UFPR junto a escolas públicas de municípios da região metropolitana de Curitiba/PR, desde 1997.

elementos da comunidade local, o qual foi denominado de “Gincana Recriando Histórias”. Todos os envolvidos nas atividades da Gincana procuravam identificar fontes documentais, em arquivos públicos e em estado de arquivo familiar, ao mesmo tempo em que havia um trabalho de sensibilização da comunidade para contribuir nessa tarefa, para que houvesse permissão para o acesso aos seus documentos pessoais e às suas memórias.

À medida que as provas foram realizadas, alunos e professores desenvolveram atividades de ensino e aprendizagem em sala de aula, sobre os temas pesquisados, analisando documentos iconográficos e escritos, discutindo e comparando depoimentos colhidos, buscando articular seus conhecimentos prévios com as informações e dados coletados e, portanto, construindo coletivamente um certo tipo de conhecimento sobre aspectos da história local relacionados com a história mais ampla. Estas atividades desenvolvidas puderam gerar uma rica produção dos alunos – textos, desenhos, histórias em quadrinhos, cartazes e entrevistas. Esse conjunto de materiais acabou por se constituir também num acervo de documentos sobre a história local a ser utilizado na elaboração de diferentes materiais pedagógicos para uso em sala de aula. A finalização das atividades da gincana pode ser acompanhada por duas estratégias de divulgação e socialização dos resultados obtidos. A primeira delas foi a publicação de um jornal a ser distribuído para as escolas e para a comunidade em geral, tornando público alguns textos sobre o significado do trabalho desenvolvido, fotos e outros documentos encontrados pelos alunos, atividades realizadas por eles como cartazes, desenhos e entrevistas. A segunda estratégia para socializar os resultados foi a realização de exposições com documentos e objetos coletados e com algumas das atividades de ensino desenvolvidas pelos professores com seus alunos. Do ponto de vista metodológico, destaca-se nessa forma de abordagem a preocupação com os conhecimentos prévios dos alunos, com a problematização dos conteúdos de ensino selecionados para o trabalho em sala de aula, estabelecendo relações com o cotidiano dos alunos e com o cotidiano de outras pessoas, em outros tempos e em outros lugares. Enfatiza-se, também, a busca de articulação entre a História Local e a História Nacional e Universal.

De forma geral, é possível afirmar que a gincana foi uma estratégia usada para a coleta de documentos e constituiu-se, efetivamente, em uma forma de captação de novos conteúdos, novas temporalidades, novas categorias históricas. Ao organizar o ensino a partir dos documentos coletados nos arquivos familiares, não se substitui o conteúdo

básico do currículo por conteúdos da História Local. Entende-se que, a partir desses documentos e dos materiais que os alunos produzem, dá-se um novo sentido àqueles conteúdos, porque encontram referências nas experiências individuais e coletivas dos alunos e professores, na dimensão cultural da própria comunidade. É com essa compreensão que os conteúdos, resignificados a partir da experiência dos sujeitos na localidade, podem passar a compor os currículos e os materiais didáticos. Neles, a comunidade constata que o documento guardado nas casas, pelas pessoas comuns, ganha status de documento histórico. Esses documentos, tratados metodologicamente, produzem possibilidades de construção e reconstrução das identidades relacionadas à memória religiosa, social, familiar e do trabalho; e, articulando as memórias individuais fragmentadas, com a memória coletiva, esses materiais podem recriar a história de outra forma. Esse envolvimento pode propiciar uma valorização dos sujeitos locais como produtores do conhecimento histórico. As atividades de coleta de dados e identificação de fontes são extremamente ricas para os alunos, possibilitando, a partir do conhecimento local, uma ampliação do interesse pela aprendizagem da História:

- *“Fizemos entrevistas, conversamos com as pessoas de nossa família. Trouxemos fotos antigas (...) Isto ajudou a conhecer um pouco mais de nossa cidade. Eu não conhecia praticamente nada. A gincana ajudou aprender, a estudar história de um jeito diferente”.* (Daniel Henrique da Silva, 9 anos.)

- *“As atividades ajudaram a aprender, trouxe coisas que a gente não sabia. Ficou fácil aprender História”.* (Elyson Greber, 9 anos)

Na perspectiva dos professores, a participação dos alunos nas aulas foi um dos aspectos mais positivos do trabalho, além de maior motivação e envolvimento nas atividades, como afirmou uma das professoras *“a possibilidade, através da pesquisa, de ter dados que foram recolhidos pelos alunos fez com que o interesse pela História aumentasse gradativamente. Eles passaram a construir juntos o conhecimento.”* (Telma da Silva, E.M. Antonio Andrade).

### **3. A FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA: CONTRIBUIÇÕES DE NÍVEL TEÓRICO**

O conjunto de atividades que foram desenvolvidas para localizar documentos nos arquivos familiares e o processo de transformação desses documentos em ponto de partida para o ensino de História permitiu que se colocasse em discussão a formação da

consciência histórica dos alunos e professores que, segundo RUSEN (1992), é “um pré-requisito para a orientação em uma situação presente que demanda ação”. Isto significa que a consciência histórica funciona como um “modo específico de orientação” nas situações reais da vida presente, tendo como função específica ajudar-nos a compreender a realidade passada para compreender a realidade presente. (p.28). Desse ponto de vista, a consciência histórica dá à vida uma “concepção do curso do tempo”, trata do passado como experiência e “revela o tecido da mudança temporal no qual estão amarradas as nossas vidas, bem como as experiências futuras para as quais se dirigem as mudanças”(p.29). Essa concepção molda os valores morais a um “corpo temporal”, transformando esses valores em “totalidades temporais”, isto é, recupera a historicidade dos valores. Assim, segundo RUSEN, a consciência histórica relaciona “ser” (identidade) e “dever” (ação) em uma narrativa significativa que toma os acontecimentos do passado com o objetivo de dar identidade aos sujeitos a partir de suas experiências individuais e coletivas e de tornar inteligível o seu presente, conferindo uma expectativa futura a essa atividade atual. Portanto, a consciência histórica tem uma “função prática” de dar identidade aos sujeitos e fornecer à realidade em que eles vivem uma direção temporal, uma orientação que pode guiar a ação, intencionalmente, por meio da mediação da memória histórica (p.29). Neste sentido, pode-se afirmar que a experiência desenvolvida no projeto permitiu a sistematização de alguns princípios metodológicos para a formação da consciência histórica. Um primeiro princípio fundamental é que, ao buscar documentos, ao entrevistar familiares em geral, a percorrer os guardados de suas famílias, os alunos se surpreenderam e puderam compreender que a História não se restringe ao conhecimento veiculado principalmente pelos manuais didáticos, instrumento que tem imposto um conhecimento histórico homogeneizador e sem sujeitos; que o conteúdo da História pode ser encontrado em todos os lugares; e que o conhecimento histórico está na experiência humana. (Thompson, 1981).

O segundo princípio, está relacionado ao fato de que alunos e professores podem identificar indícios da experiência humana do passado sob diferentes formas: a) na realidade cotidiana (observando os objetos, a arquitetura familiar, os espaços de convívio familiar); b) na tradição (nas festas e lazeres familiares); c) na memória (os depoimentos); d) no conhecimento histórico sistematizado. Um terceiro princípio deriva do entendimento de que a experiência humana apreendida, nessa perspectiva indiciária, possui uma dupla dimensão, aquela das experiências individuais e familiares do



presente e do passado, e aquela identificada e articulada com as experiências de outras pessoas, de outras épocas e de outros lugares. A sistematização dos três princípios selecionados indica que novas formas de captação e didatização dos conteúdos a serem ensinados em História contribuem para o desenvolvimento da consciência histórica crítico-genética, que supera, mas não exclui formas tradicionais de consciência histórica.<sup>4</sup> Ao se depararem com conteúdos que evidenciam formas diferenciadas da construção de narrativas da história da cidade, apreendidas sob a forma de depoimentos orais, documentos escritos ou iconográficos, os alunos podem se reapropriar deles, de maneira qualitativamente nova, recriando-os a partir de suas próprias experiências. Isto aponta para o fato de que a construção da consciência histórica crítica exige conteúdos que permitam o desenvolvimento de determinadas argumentações históricas indicadoras de uma contra-narrativa, na medida em que se pode buscar a mobilização entre os alunos, não de todo o passado, mas de experiências específicas do passado. A partir do seu presente e de suas experiências, alunos e professores podem se apropriar da História como uma ferramenta com a qual romperiam, destruiriam e decifriariam a linearidade histórica, fazendo com que ela perca o seu poder como única fonte de orientação para a compreensão do presente. Para os professores, essa perspectiva permitiu uma alteração de natureza qualitativa em relação ao conhecimento: a vivenciar elementos do método de pesquisa específico da História, como parte de seu processo de formação continuada, eles aprenderam a encontrar o conteúdo nas diferentes fontes históricas, e também a trabalhar com esses conteúdos em sua sala de aula. Trata-se, aqui, da possibilidade de aproximar o professor das formas como são produzidos os saberes, permitindo que se aproprie e/ou construa formas pelas quais esses saberes possam ser aprendidos. E, nessa direção, torna-se possível compreender que a maneira pela qual se produz o conhecimento histórico hoje não é a mesma dos historiadores do século XIX e que, portanto, a forma de ensinar a história não será a mesma também.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

<sup>4</sup> Em RUSEN (1992), são quatro tipos de consciência histórica: **tradicional** (a totalidade temporal é apresentada como continuidade dos modelos de vida e cultura do passado); **exemplar** (as experiências do passado são casos que representam e personificam regras gerais da mudança temporal e da conduta humana); **crítica** (permite formular pontos de vista históricos, por negação de outras posições); e **genética** (diferentes pontos de vista podem ser aceitos porque se articulam em uma perspectiva mais ampla de mudança temporal, e a vida social é vista em sua maior complexidade).

- ARTIÈRES, P. Arquivar a própria vida. Estudos Históricos: arquivos pessoais. Rio de Janeiro: FGV, v.11, n.21,9-34, 1998
- BRASIL,SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. Parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998
- DEWEY, John.L'école et l'enfant. Paris : Delachaux&Niestle, 1913
- COUSINET, Roger. L'enseignement de l'histoire et l'éducation nouvelle. Paris : Les presses l'île de France, 1950
- FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967
- GERMINARI, G. O uso metodológico de documentos em estado de arquivo familiar no ensino de história. Curitiba, 2001. Diss.Mestrado em Educação/UFPR
- HOLLANDA, G. Um quarto de século de programas e compêndios de Historia para o ensino secundário brasileiro. Rio de Janeiro, INEP, 1957
- OSSANA, Edgardo. Una alternativa en la enseñanza de la Historia: o enfoque desde el local, lo regional. In.VAZQUEZ, J.Enseñanza de la historia. B.Aires: Interamer,1994
- PRATS, Joaquim. El estudio de la historia local comoopción didáctica. ¿Destruir o explicar la Historia?. In. PRATS, J.Ensenar Historia. Notas para una didactica renovadora. Mérida: Junta de Extremadura, 2001.
- RUSEN, Jorn. El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje historico. Una hipótesis ontogenetica relativa a la consciencia moral. In. Propuesta Educativa.B.Aires, n.7, out. 1992.
- RUSEN, Jorn. The didactics of history in West Germany: Towards a new self-awareness of historical studies. In. History and theory. Wesleyan University, vol.xxvi,n.3, 1987, 275-286.
- THOMPSON, E. A miséria da teoria ou um planetário de erros. Uma crítica ao pensamento de Althusser. Rio de Janeiro: Zahar, 1981

## **CINEMA, IMPRENSA, PODER E ENSINO DE HISTÓRIA NA ERA VARGAS (1930-1945)**

André Chaves de Melo Silva

Mestrando da FE/USP

andrecms@usp.br

Esta pesquisa se insere em um projeto sobre o ensino de História e a formação da identidade nacional brasileira, coordenado pela professora doutora Kátia Maria Abud, docente de Metodologia do Ensino de História I e II, da Faculdade de Educação (FE) da Universidade de São Paulo (USP). Trata-se de uma análise sobre as relações entre o ensino de História, a imprensa e o cinema enquanto instrumentos de manutenção, propaganda e controle do regime varguista sobre a sociedade brasileira baseadas na estratégia de formação de uma identidade nacional que atendesse aos seus interesses, influenciados por fatores de ordem interna e ideológica, marcadamente de cunho fascista.

A importância do estudo do tema se encontra na necessidade de investigarmos as relações entre a prática de ensino de História e os saberes produzidos para orientar essa ação durante o período varguista, especialmente na área cinematográfica, cuja ligação com o ensino de História ainda se mantém pouco pesquisada. É nessa época que são lançadas as bases da atual sociedade brasileira por meio da criação ideológica de uma identidade nacional que servisse aos interesses do regime, daí a importância da pesquisa.

O estudo se concentra sobre os programas e currículos de História criados pelas Reformas Francisco Campos (1931) e Gustavo Capanema (1940) e suas relações com os discursos veiculados em órgãos de imprensa oficiais e não oficiais. Para melhor delimitar nosso campo de estudos nos concentramos sobre os cinejornais do acervo da Fundação Cinemateca Brasileira, num total de 433 volumes, alguns já gravados em VHS, mas a maioria ainda em rolos. Esse material foi escolhido por ser extremamente representativo dessa relação, pelo fato de ter sido produzido pelo Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP), órgão responsável pela publicidade oficial e pelo controle dos veículos de comunicação por meio da censura.

Dos cerca de 433 volumes guardados no acervo da Cinemateca, 230 ou 53,11% apresentam temas relacionados com os programas e currículos do ensino de História, o

que deixa claro a relação entre imprensa e educação enquanto instrumentos disseminadores da ordem social vigente. Como afirma Marilena Chauí, citada por Kátia Maria Abud, quando se refere aos programas e currículos de uma maneira geral e não apenas dos que organizam o ensino de História:

“Os programas e currículos têm sido o veículo ideal para a disseminação do discurso do poder e para a difusão da ideologia, entendida como ‘um corpus de representações e normas que fixam e preservam de antemão o que se deve pensar e como se deve pensar, agir e sentir, com a finalidade de produzir uma universalidade imaginária da qual depende a eficácia da ideologia para produzir um imaginário coletivo, no qual os indivíduos se localizam, identifiquem-se e assim legitimem involuntariamente a divisão social. Para obter essa eficácia, a ideologia deve representar o real e a prática social através de uma lógica coerente”.<sup>1</sup>

A partir da análise das “informações” divulgadas por essa forma de imprensa, estamos evidenciando e descobrindo os mecanismos práticos e ideológicos que regiam o funcionamento desses dois instrumentos de manutenção do regime (propaganda e educação). Esses dois elementos, somados à organização do trabalho por meio da criação do Ministério do Trabalho e das leis trabalhistas, compunham as bases das ações da ditadura para a construção ideológica de uma identidade nacional brasileira que servisse aos interesses dos grupos que estavam no poder. Além disso, havia também outros fatores importantes para o sucesso das metas do governo, que eram a submissão dos sindicatos ao controle governamental e a presença maciça do exército em eventos e ações militaristas no cotidiano da vida social da época.

Cabe notar, ainda, que a expressão “informação” marca, claramente, a ambigüidade do que era veiculado pela imprensa nesse período, notadamente os veículos de informações governamentais.

Ao ser utilizado como instrumento de preservação e defesa dos interesses dos que estão no poder, o ensino de história inclui a permanente seleção e exclusão de valores, símbolos, instituições e tradições, os quais formam a cultura que transmitimos para os alunos e, portanto, fundamentam a constituição de uma identidade nacional que garante às elites a manutenção do status quo.

---

<sup>1</sup> CHAUI, M. de S. Ideologia e Educação. Educação e Sociedade, n. 5, pp. 24-40, 1980. In: ABUD, K. M. Colonização e Sentimento Nacional: A Leitura dos Programas de Ensino e Livros Didáticos de História na Era Vargas (Grifos da autora). In: Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, 1. Leitura e escrita em Portugal e no Brasil, 1500-1970: actas. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 1998.

A metodologia de análise se baseia na comparação por meio da observação entre os conteúdos relacionados direta ou indiretamente à educação presentes nos cinejornais e as diretrizes contidas nos programas e compêndios de História para o Ensino Secundário Brasileiro (1931-1956), o que tem nos permitido detectar, sob campos diversos, mas, ao mesmo tempo, complementares, as formas de construção ideológica da identidade brasileira na época, partindo da análise da frequência de determinados temas e da maneira como eram instrumentalizados na construção de determinados sentidos e significados, voltados para o consumo ou a incorporação popular.

A base conceitual da pesquisa está sendo sempre revista e ampliada a partir da leitura de diversas fontes escritas, tais como livros, artigos, dissertações de mestrado e teses de doutorado, obtidas a partir da análise minuciosa de uma bibliografia básica e de pesquisa em bibliotecas e arquivos de universidades e outras instituições, passo sem o qual a análise historiográfica e educacional das imagens torna-se impossível. Como afirma Elias Thomé Saliba,

“ao contrário do que se costuma dizer, a ‘imagem não fala... por si só’. Penso aqui nas imagens cruas, sem nenhum comentário ou legenda. Tais imagens podem interessar, impressionar, seduzir, comover e apaixonar mas, não podem informar. O que nos informa são as palavras.”<sup>2</sup>

Atualmente, estamos em fase de análise dos cinejornais, por meio de uma metodologia que se baseia em técnicas de análise fílmica - observação sistemática, por meio da repetição de três vezes, no mínimo, do contato com cada cinejornal, descrição escrita e correlacionada das falas (quando existem) e das imagens, análise do conteúdo de acordo com o contexto social e com a função que levou à criação da obra, análise da montagem da obra e dos significados e objetivos implícitos nessas ações e na comparação dos conteúdos presentes nessas obras e previstos nos programas de ensino de História e sua utilização como ferramentas de construção de uma nova identidade nacional.

Através da identificação das imagens canônicas utilizadas na época e de sua relação de significado com o ideário do Estado Novo, contido em todas as esferas da sociedade, incluindo os programas das disciplinas escolares, estamos identificando os pontos de referências sociais aceitos pelos brasileiros da época e de que formas eles

foram trabalhados na educação e no cinema educativo, analisando as diferenças e semelhanças e as implicações disso.<sup>3</sup> Também estamos analisando os motivos ideológicos norteadores da edição dos cinejornais, detectando os valores sociais que determinaram a sua criação e suas relações com a política de formação da identidade nacional implantada na Era Vargas.

Entre nossos objetivos, se destacam: identificar as formas pelas quais se pretendeu a construção de um conceito de identidade nacional por meio da interseção ou complementaridade entre educação, imprensa, propaganda e cinema a partir da comunhão de alguns conteúdos ou idéias; detectar as relações entre as idéias e valores disseminados pelo ensino de História e pelos veículos de propaganda oficial numa política homogênea de construção de uma nova identidade nacional, por meio da comparação dos conteúdos dos filmes com os dos currículos e programas de História para o ensino secundário (médio), baseados no uso repetitivo de imagens canônicas, símbolos consagrados e reconhecidos por toda a sociedade, ideais para o cumprimento das metas propagandísticas de Getúlio Vargas, pois, como já dito, não causam estranheza, passo fundamental para a reflexão<sup>4</sup>; contribuir para o melhor entendimento da Era Vargas.

### **Ensino de História, cinema e o advento de uma nova identidade nacional**

Para se fortalecer, o governo de Getúlio Vargas realizou uma série de ações voltadas para o aumento da centralização política e administrativa, feitas às custas do enfraquecimento das elites regionais e estaduais (o que permitia maior integridade territorial) e a construção de uma identidade nacional brasileira uniformizadora e, portanto, eliminadora dos conflitos originários das diferenças. Os cinejornais, que eram distribuídos por todo o País, numa linguagem unificadora - semelhante à utilizada pelos programas oficiais de rádio da época, feitos também pelo DIP, antecessores dos sistemas de rede nacional posteriormente criados durante o regime militar - se prestaram também a essa finalidade. A *nação*, conceito abstrato e ideologicamente construído, é o

---

<sup>2</sup> SALIBA, E. T. - As imagens canônicas e o ensino de História. IN: SCHMIDT, M. A. e CAINELLI, M. R. FALCÃO, A. R. e BRUZZO, C. (orgs.). III Encontro Perspectivas do Ensino de História. UFPR/Aos Quatro Ventos, Curitiba, 1999.

<sup>3</sup> Idem, Ibidem.

<sup>4</sup> Idem, Ibidem.

eixo em torno do qual gira a estruturação dos cinejornais e igualava a todos na categoria de *brasileiros*.

Segundo Kátia Maria Abud,

“Nacionalismo e pensamento autoritário caminhavam juntos no Brasil. (...) A concepção de realidade e de sociedade, que se originava do nacionalismo e do antiliberalismo, levava à responsabilização do Estado pela formação da nacionalidade e pela direção do povo. Este era considerado simplesmente como ‘massa’ que deveria ser orientada a seguir as elites, verdadeiro motor das transformações pelas quais o Brasil deveria passar para chegar ao desenvolvimento”.<sup>5</sup>

É notório o fato de que, logo no início do governo Vargas, Francisco Campos, à frente do recém-criado Ministério da Educação e Saúde (1930), promoveu uma série de mudanças, conhecidas como Reforma Francisco Campos, posteriormente revistas pela Reforma Gustavo Capanema. No ano seguinte, surge o DOP (Departamento Oficial de Publicidade), posteriormente DPDC (Departamento de Propaganda e Difusão Cultural) e DNP (Departamento Nacional de Propaganda), antecessores do DIP (Departamento de Imprensa e Propaganda). É interessante notar que a sigla DPDC deixava clara a íntima relação entre propaganda e cultura, ou seja, a prática de difusão de uma determinada cultura, moldada, forjada e instrumentalizada pelo governo.

Além disso, temos também nessa época, a mudança radical de atitude para com os trabalhadores e o estímulo à industrialização do Brasil, considerada como única forma da nação atingir rapidamente o progresso. A questão social considerada “caso de polícia” pelo ex-presidente Washington Luís passa a receber especial atenção de Getúlio, com a criação do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio. A partir daí, foram organizados os institutos de aposentadoria, a assistência médica e hospitalar aos trabalhadores, a regulamentação dos contratos e horários de trabalho, férias remuneradas e a garantia da estabilidade após 10 anos de serviço, mudanças essas que nos fazem lembrar as palavras de Sérgio Buarque de Holanda, em seu *Raízes do Brasil*, segundo as quais a elite dirigente brasileira somente se torna reformista quando o reformismo se faz necessário para sua manutenção no poder, ou seja, para a ocultação de seu conservadorismo sob uma máscara formada por inúmeras reformas.<sup>6</sup>

---

<sup>5</sup> ABUD, K. M. Formação da Alma e do Caráter Nacional: Ensino de História na Era Vargas. Revista Brasileira de História. São Paulo, n. 36, 1998, pp. 104.

<sup>6</sup> HOLANDA, S. B. de. *Raízes do Brasil*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed., s/d.

A análise das relações existentes entre esses elementos torna-se, portanto, fundamental para se compreender o período. O desenvolvimento industrial e a organização do trabalho, com o reconhecimento e a regulamentação dos direitos dos trabalhadores por si só não era suficiente para garantir o apoio popular, reforçado pelo controle do movimento sindical, primeiro apaziguado e, depois, colocado sob a esfera direta do Ministério do Trabalho, o que neutralizou a maioria das vozes da oposição.

Entretanto, o cerco à oposição e a manutenção do regime a longo prazo precisavam ser garantidos de outras maneiras: através de uma educação que criasse mentes alinhadas ao regime, incluindo a formação de profissionais para trabalhar na estrutura técnico-administrativa que estava sendo organizada – cujo principal instrumento era o ensino secundário - e da produção de material de propaganda do regime, onde eram destacadas as “admiráveis características” do povo brasileiro, bom, trabalhador, unido, corajoso, heróico, semelhante aos “grandes” vultos de sua história, em detrimento dos regionalismos, do sincretismo religioso, dos conflitos e tensões existentes entre ricos e pobres e grupos políticos antagônicos.<sup>7</sup>

Essa prática foi intensificada a partir de 1937, com o Estado Novo, o qual passou a produzir quantidades cada vez maiores e mais variadas de materiais, incluindo documentários, filmes, livros, programas de rádio, entre outros, e instituiu o controle indireto e, em alguns casos, direto, sobre alguns veículos de imprensa não alinhados com o regime, caso do jornal “O Estado de S. Paulo”, que foi confiscado e convertido em mais um canal da propaganda varguista.

Entre outros conteúdos, os programas de ensino de História elaborados pela Reforma Campos tinham por objetivo destacar as “admiráveis características” citadas anteriormente, entrando em sincronia com a propaganda oficial. Segundo Kátia Maria Abud,

“Os programas de ensino de História continham elementos fundamentais para a formação que se pretendia dar ao educando, no sentido de levá-lo a compreender a continuidade histórica do povo brasileiro, compreensão esta que seria a base do patriotismo. (...) As listas de conteúdos, sua distribuição pelas séries da escola secundária, as orientações para o trabalho pedagógico elaborados pelas instituições educacionais durante o período em que Vargas governou, traduziam a preocupação oficial e as discussões que perpassavam os meios intelectuais brasileiros. Mais do

---

<sup>7</sup> Essa questão é abordada de forma muito elucidativa no livro *Brasil: mito fundador e sociedade autoritária*, de Marilena Chauí. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo, 2000.



que isso, eram um instrumento ideológico para a valorização de um corpus de idéias, crenças e valores centrados na unidade de um único Brasil, num processo de uniformização, no qual o sentimento de identidade nacional permitisse a omissão da divisão social, a direção das massas pelas elites e a valorização da ‘democracia racial’, que teria homogeneizado num povo branco a população brasileira”.<sup>8</sup>

Ou, como afirma Guy de Hollanda,

“(…) conquanto pertença a todas as disciplinas do curso a formação da consciência social do aluno, é nos estudos de História que mais eficazmente se realiza a educação política, baseada na clara compreensão das necessidades de ordem coletiva e no conhecimento das origens, dos caracteres e da estrutura das atuais instituições políticas e administrativas”.<sup>9</sup>

Os cinejornais surgem, na época, como um instrumento de informação e de complementaridade no processo educativo, tendo relação direta com o Ensino de História, na medida em que os conteúdos trabalhados por ambos são idênticos, apresentando a meta de formar uma nova identidade nacional. A utilização do cinema como ferramenta educativa é resultado de uma série de discussões ocorridas nos meios intelectuais durante os anos 20, sobre a criação de um cinema educativo nacional. Segundo Eduardo Morettin, a criação do Instituto Nacional de Cinema Educativo, o INCE e de seu primeiro filme, *Os Bandeirantes* (de Humberto Mauro), permitiu que os pressupostos estéticos e pedagógicos definidos pelos educadores que defendiam o uso de obras cinematográficas no ensino fossem colocados em prática.<sup>10</sup>

Um dos projetos do Estado Novo era ocupar economicamente o interior do Brasil, meta expressa pela Marcha para Oeste, defendida abertamente nas obras escritas e cinematográficas, incluindo os cinejornais, e em sala de aula, por meio da identificação dos bandeirantes como sendo os formadores do Brasil e, portanto, que todos os brasileiros, na condição de descendentes deles, eram dotados da força e do heroísmo necessários para cumprir tal intento.<sup>11</sup> Ora, na medida em que os cinejornais e

---

<sup>8</sup> ABUD, K. M. Formação da Alma e do Caráter Nacional: Ensino de História na Era Vargas. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, n. 36, 1998, pp. 106.

<sup>9</sup> Instruções Metodológicas de 1931. In: HOLLANDA, G. de. Um quarto de século de programas e compêndios de História para o Ensino Secundário Brasileiro (1931-1956). Rio de Janeiro: INEP – Ministério da Educação e Cultura, 1957, pág. 18.

<sup>10</sup> MORETTIN, E. V. – Cinema e História: uma análise do filme “Os Bandeirantes”. Tese def. em 1996 na Escola de Comunicações e Artes (ECA) da Universidade de São Paulo (USP).

<sup>11</sup> Idem, *Ibidem*.

filmes da época traziam essas mensagens, eles tornam-se documentos históricos que nos informam sobre o que ocorria no Brasil dos anos 30, incluindo a educação. Como afirma Marc Ferro, citado por Morettin,

“o cinema é testemunho privilegiado da História, em função da impossibilidade dele ser totalmente controlado pelas instâncias envolvidas em sua produção, mesmo o Estado, o que nos fornece elementos que viabilizam uma análise de seu contexto, muitas vezes contido nas entrelinhas.”

Essa idéia também é compartilhada por outros especialistas, como Mark C. Carnes, organizador da obra *Passado Imperfeito*, coletânea de ensaios sobre alguns dos filmes mais importantes da história do cinema.<sup>12</sup>

Sendo assim, esta pesquisa também busca a análise do latente por trás do aparente, o não visível através do visível, fornecidos pelas imagens canônicas, escolhidas pelos produtores dos cinejornais do DIP, que formam essas obras. As imagens canônicas são as imagens comuns, domesticadas, prontas, as quais o público já espera, de antemão, ver, o que estimula a absorção de sua mensagem, sem a reflexão por parte do espectador, que não tem a sua disposição o reversível, o inesperado, a anarquia imagética que o estimula a ir mais longe, a estranhar, a participar daquilo que vê e a refletir sobre aqueles valores ou situação.<sup>13</sup>

### **Alguns resultados**

Do conjunto de 230 cinejornais que apresentam temas também presentes nos currículos do ensino de História da época, 34 foram selecionados para a primeira etapa de análise, formando um grupo diversificado, que permite a representação de todos os temas, por meio de gravações de situações diferentes, mas com sentidos correlatos, cujo conteúdo nos permite obter subsídios para análises preliminares. Desse total, 16 foram vistos na íntegra, por três vezes, passo necessário para a elaboração de descrições mais completas, para a decupagem plano a plano, processo que nos permite evidenciar as

---

<sup>12</sup> CARNES, Mark C. (org.) – *Passado Imperfeito: A História no Cinema*. Trad. José Guilherme Correa. Rio de Janeiro, Record, 1997.

<sup>13</sup> MORETTIN, E. V. – *Cinema e História: uma análise do filme “Os Bandeirantes”*. Tese def. em 1996 na Escola de Comunicações e Artes (ECA) da Universidade de São Paulo (USP). Para ver melhor o conceito de imagens canônicas, ver SALIBA, E. T. - *As imagens canônicas e o ensino de História*. IN:

idéias por trás dos responsáveis pelas filmagens e montagem (edição) de cada cinejornal. Entre os temas mais valorizados e frequentes estão a formação racial do povo e a negação da presença do negro nesse processo, como bem atesta o fato de, até agora, apenas um aluno e um militar de origem africana foram mostrados pelos cinejornais, escapando, provavelmente e não intencionalmente, da “tesoura” dos responsáveis pela edição das imagens. A valorização do desenvolvimento físico da população, traduzida nas imagens de escolares e militares fazendo exercícios, também é freqüente, principalmente no cinejornal de número 43 (Catálogo Cine Jornal Brasileiro, da Fundação Cinemateca Brasileira), dedicado a questão da expansão ou ocupação territorial, “A Marcha para o Oeste”, onde o desenvolvimento das capacidades físicas da população aparece como passo fundamental para a efetivação do projeto de colonização dos territórios praticamente inexplorados do sertão brasileiro. Ao mesmo tempo, a questão do bandeirante, da identidade paulista enquanto identidade da nação, ou seja, de um povo brasileiro fadado à expansão, a aventura da exploração e da conquista, da vitória, também é constante em praticamente todos os cinejornais analisados o que, na prática, não permite uma divisão por temas dos cinejornais mas, na prática, das maneiras como cada tema aparece em suas imagens e, ao mesmo tempo, também eram objeto de trabalho em sala de aula.

**CINEMA E ENSINO DE HISTÓRIA: UM ESTUDO SOBRE AS  
POSSIBILIDADES DE RECEPÇÃO DOS ALUNOS DAS SÉRIES INICIAIS DO  
ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE A INFÂNCIA POPULAR CARIOCA NO  
CINEMA BRASILEIRO PÓS-94**

Fernando Rodrigo dos Santos Silva<sup>1</sup>

CSN – ISERJ

O artigo que apresento esta tarde é parte do meu trabalho de conclusão de curso, no Curso Normal Superior do ISERJ. Tenho como finalidade investigar quais as possibilidades de recepção que alunos das classes populares do Rio de Janeiro, matriculados nas primeiras séries do ensino fundamental poderiam fazer de filmes que trazem a infância popular carioca como protagonista. A originalidade do trabalho consiste não só na investigação das representações da infância popular dos filmes de retomada, mas também nas possibilidades de recepção desses filmes. Essa mudança de pólo (do produtor para o receptor) põe por terra leituras tradicionais que fariam supor uma única interpretação possível de objetos culturais, como se esses se inscrevessem no indivíduo como em “cera mole” (CHATIER Apud MONTEIRO). Ao privilegiarmos o pólo receptor chegamos a uma história do consumo.

O PCN de História para as séries iniciais indica para esta etapa do ensino fundamental a ênfase na história local e do cotidiano com a finalidade de que os alunos compreendam as relações sociais no seu entorno (PCN, 1997). Escolhemos como objeto da pesquisa filmes brasileiros de ficção que retratam o cotidiano de crianças das classes populares da cidade do Rio de Janeiro nas décadas de 90 e primeira década do século XXI. Assim, chegamos aos três filmes desta pesquisa: **Como Nascem os Anjos**, de Murilo Salles (1996); **Cidade de Deus**, de Fernando Meirelles (2002); e **Central do Brasil**, de Walter Salles Jr. (1998).

Vale aqui uma ressalva, tanto nos filmes quanto nesta pesquisa, a identidade infantil é pensada por adultos, que se um dia já foram crianças, este passado não os autoriza a produzir reflexões do ponto de vista de uma criança. Como afirma Marisa Lajolo (2001), “enquanto objeto de estudo, a infância é sempre um outro em relação

---

<sup>1</sup>Este artigo é um desdobramento do meu trabalho de conclusão de curso, no Curso Normal Superior do ISERJ, que ainda está em fase de elaboração.

àquele que a nomeia e a estuda”, por não estar autorizada a proferir discurso sobre si mesma.

Mulheres, negros, crianças e outros excluídos da história estão presos a um discurso que os constroem e definem, entretanto, sem diminuir a força dessas categorias, pois, as mesmas só existem no espaço social em que são conflituosamente recriadas. Dessa forma, cada conceito será concebido de diferente forma em diversos espaços e momentos da história humana, porque serão tantos quantos forem os discursos e práticas sobre eles. As imagens contraditórias de infância, fruto destes conflitos identitários, que existem em uma sociedade só são possíveis porque funcionam respondendo aos conflitos.

Lajolo aponta as artes junto com as ciências como uma das vozes responsáveis pela construção da imagem de infâncias. Sua especificidade está em trabalhar silenciosamente, mergulhando no imaginário da sociedade em um trabalho de (des) construção e difusão de perfis, que somados as imagens construídas pelas ciências fazem emergir “novos conceitos, novos meios e novos modos de ser” infantis (2001).

Como realizar um trabalho de pesquisa com filmes?

Ferro (1976) afirma que se deve partir das imagens sem buscar nelas exemplificações ou desmentidos da tradição escrita. O filme vale pelo que testemunha. Entretanto, Ferro chama atenção de que a associação mecânica entre a obra e o tempo retratado impede o entendimento dos conflitos que o seu tempo enfrenta ou enfrentou. Analisar um filme é, portanto, analisar o que é filme (narrativa, texto, cenário, etc.), com o que não é filme (autor, produção, público, crítica, etc.), sem deixar de articulá-los aos saberes da tradição escrita, entretanto, sem hierarquizar os saberes.

Buscaremos partir da experiência dos discursos e práticas comuns para identificar como as intrigas e cenas das obras de ficção são construídas numa relação com a sociedade em que foi produzido, tentando compor que sentidos os alunos das classes populares poderiam dar às tramas ficcionais selecionadas, a partir de suas experiências e práticas culturais.

Tal empenho é balizado pela noção de que é tão somente através das inverosimilhanças sociais da história que é possível perceber os mecanismos que constroem as relações de dominação, o que significa romper com uma abordagem estritamente documental para promover uma leitura que coloca como essencial a “negociação” entre o mundo social e a intriga ficcional (CHARTIER, 1999).

Dois conceitos precisam ser definidos: representação e negociação.

Segundo Roger Chartier (2002), a representação é um esforço para fazer presente algo ausente, e também exibir a sua presença, a partir de determinados valores, vontades, interesses e idéias que favoreçam uma imagem com a qual um conjunto de indivíduos se identifique.

A apropriação é entendida no sentido que Roger Chartier atribui ao conceito, como sendo a articulação entre a obra e suas diferentes possibilidades de recepção, tendo como referência as múltiplas possibilidades de emprego ou de códigos partilhados. Essa noção aponta para uma liberdade criadora (CHARTIER, 2002), que nega a possibilidade de uma imposição de sentidos pelo pólo produtor, visando “uma história social dos usos e das interpretações, relacionados as suas determinações fundamentais e inscritos nas práticas específicas que os produzem” (CHARTIER, 2002, p. 68). Sua definição põe os holofotes sobre o pólo receptor, ao lhe atribuir uma intencionalidade de produção de sentidos, retirando o leitor de uma passividade, pois, “tudo é recebido à maneira do recebedor”. (CHARTIER Apud SOIHET, 2003, p. 14).

Seria possível definir infância popular?

Em uma afirmativa rápida e descuidada, poderíamos dizer que é toda criança pobre. Entretanto, a resposta torna-se equivocada se tivermos como referência Roger Chartier, que afirma ser impossível distinguir o popular do erudito, posto que, é impossível encontrarmos práticas culturais puras. Entretanto, a historiadora Martha Abreu defendendo o uso do popular, sugere que este seja tomado no seu sentido político, ou seja, “os desprovidos de poder”. Assim chegamos a uma definição de infância popular como sendo aquela que, representada por terceiros, é impedida de produzir discursos sobre si mesma e o mundo em que vive, em uma “arena” de conflitos identitários. Que no nosso caso é a infância pobre carioca.

O historiador francês Philippe Ariès, em seu **livro A História Social da Criança e da Família** (1981), mostra que criança é uma construção social inventada no final do século XVII, por duas mudanças distintas na mentalité do período: a “aprendizagem como meio de educação”, em substituição à aprendizagem na prática e a nova relação entre pais e filhos. No Brasil, segundo Londoño (1991), a infância só passa a existir como questão na virada do século XIX para o século XX. É o momento do surgimento do termo “menor” que, passa a designar a criança em situação de abandono tanto material, quanto moral. Irene Rizzini (2000) acrescenta que ao analisar os discursos políticos da época que se apresentavam como defensores incondicionais da

criança, percebe-se a oscilação entre a defesa da criança e a defesa da sociedade contra essa criança, que se torna uma ameaça à ordem pública.

As ciências positivistas modificaram a forma de se pensar a delinquência infantil, não mais a infância como desprovida de senso moral, mas como influenciável pelo meio. A consequência dessa mudança de pensamento foi a distinção total e radical da experiência de classe. Quando a delinquência deixou de ser explicada por causas patológicas, para ser explicada por causas sociais. Atribuiu-se ao meio a culpa pelas práticas criminais, ou seja, um meio social vicioso levaria pessoas ao vício. Essas concepções positivistas acerca da criminalidade infantil ainda permeiam a sociedade brasileira no início do século XXI.

Em função da recessão econômica, a década de 80 foi palco de um aumento considerável de menores nas ruas. Todavia, “novos atores sociais” surgiram em defesa da infância pobre das cidades. A pressão da sociedade civil organizada teve como consequência a revogação do Código de Menores e a sua substituição no ano de 1990 pelo Estatuto da Criança e do Adolescente. Ainda sim, a década de 90 do século passado iniciou com uma tragédia que trouxe a infância pobre das grandes cidades como questão novamente: a Chacina da Candelária, em 1993.

O que há sobre a infância na história do cinema?

A questão do menor é um dos desdobramentos da representação da violência no cinema de retomada no Brasil. Jean Claude Bernadet aponta o ano de 1955, com o filme **Rio 40 Graus**, de Nelson Pereira dos Santos, como o marco zero desta tradição de representar o marginalismo pelo tema da criança favelada no cinema brasileiro, ainda que hoje se considere tal representação como ingênua. Todavia é na década de 80 que um episódio é singular põe luz no tema da representação da criança das classes populares pelo cinema, tanto pela repercussão do filme dentro e fora do país, quanto pela tragédia sofrida pelo protagonista da fita, Fernando Ramos, **Pixote, a lei do mais fraco**, de Hector Babenco.

O momento não permitiria um aprofundamento, entretanto, pretendo apenas apontar algumas questões a partir de um dos três filmes selecionados, **Central do Brasil**, de Walter Salles Jr.

Josué (Vinícius de Oliveira) é apresentado como uma criança introspectiva e de gênio forte a procura do pai. Ele conduz a mãe (Sôia Lira) à escrevedora de cartas, Dora (Fernanda Montenegro). Após o segundo encontro com a escrevedora, Ana é morta em um acidente. Abandonado, Josué passa a noite na estação de trens. Pela primeira vez,

vêm-se menores. No dia seguinte, o furto de um **walkman** resulta na morte de um jovem, que o roteiro enfatiza ter 18 anos. É a deixa para a saída de Josué da Central. Pedrão (Otávio Augusto) e Dora negociam a “venda” de Josué para um casal de traficantes de crianças. Arrependida, Dora retorna ao apartamento do casal e resgata o menino. Em fuga, Dora e Josué iniciam uma viagem ao interior do Brasil com o objetivo de encontrar o pai de Josué. Assim, o filme faz o caminho avesso da tradição cinemanovista indo do sertão-urbano ao sertão-sertão.

Na década de 60 o cinema brasileiro tinha um pretensão teor revolucionário e se punha como instrumento de engajamento. Hoje apresenta um caráter de denúncia das condições de vida em especial das crianças urbanas: menores abandonados, violência policial e tráfico internacional de crianças.

Os meninos da Central e a menina da casa de Yolanda (Stela Freitas) têm em comum a experiência de abandono moral, que para os produtores do filme é experiência popular urbana por excelência. O que não se encontra mais quando o filme pega estrada.

Ao entregar o menino ao “pai”, o filme traz em si uma nota de esperança. Para isso a infância escolhida foi a passível de salvação, como afirmariam os intelectuais dos anos vinte do século passado.

É a mudança de perspectiva, do alinhamento para denúncia, que permite colocar a infância popular como protagonista desta *road movie*.

Qual é a infância possível de ser salva, para os realizadores de **Central do Brasil**?

Chauí (2000) afirma que a idéia de sertão e litoral, dos dois Brasis, é decorrência do que ela denominou como “Sagração da Natureza”. A produção de uma imagem mítica do Brasil fundada na Natureza, fora da história, onde as divisões sociais são tidas como divisões entre o bem e o mal - litoral e sertão; rico e pobre; nacional e estrangeiro.

Não é a infância popular o alvo das pretensões de Salles, mas a dicotômica divisão entre infância urbana e infância rural, pois, entre aquelas infâncias “perdidas” na estação de trem, os realizadores optaram por uma que estava justamente entre o limite do abandono moral e a presença da “família”. Assim, tanto faz se a infância carioca é pobre ou não, porque para os realizadores de **Central do Brasil**, ela é urbana.

Em um filme, cujo enredo defende que a experiência de abandono do Estado é uma experiência coletiva, tanto urbana, quanto rural, ou seja, é a experiência brasileira para grande parte da população. O cerne da questão estaria no abandono familiar, experiência exclusivamente urbana. A consequência é que a infância popular que



remeteria à experiência de classe é substituída pela “infância sertaneja”, que remete à natureza. Desaparece a discussão de classe, pois, a experiência de abandono “moral” independe de condição social, posto que essa experiência é urbana.

Pensar como crianças das classes populares da rede pública carioca poderiam se apropriar dos filmes selecionados não é matéria fácil, pois, as apropriações poderiam ser tantas quantas fossem as crianças. A fim de evitar um relativismo total que além de inviabilizar, invalidaria o trabalho, propomos articular a reflexão a partir da noção de maior ou menor proximidade com a realidade representada. Este método permitiria partir das experiências e práticas do cotidiano dos alunos, considerando-os como sujeitos históricos e facilitando a compreensão da noção, da organização e da dinâmica da vida em sociedade (MONTEIRO, 1998).

Assim nesse filme sobre a amizade de Dora e Josué, cuja viagem ao interior do Brasil revela um país solidário, onde as famílias estruturadas permitiriam uma infância “ingênua”, que possibilidades de apropriação podem ter os alunos das classes populares?

Cerutti propõe para uma pesquisa que pretende se debruçar sobre processos e experiências identitárias uma alternativa ao mesmo tempo de ordem teórica e metodológica, o desenvolvimento da análise em dois tempos, primeiro o contexto e depois os comportamentos. Assim, em lugar de se pensar como evidente a posição das crianças frente à realidade representada, deve-se refletir como aquelas criariam relações de solidariedade com o real representado na tela.

Dessa forma, pode-se chegar à idéia de que as inverossimilhanças em lugar de serem absorvidas pelos alunos passivamente, venham ser alvo do que Thompson chamou de resistência teimosa, posto que, os significados não são produzidos imediatamente a partir das imagens na tela, e sim, em função das práticas culturais na qual os alunos estariam inseridos.

### **Referência:**

ABREU, Martha. Cultura Popular: um conceito e várias histórias. In: SOIHET, Rachel e ABREU, Martha (org.). **Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

ÁRIES, Philippe. **A História Social da Criança e da Família**. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

- CERRUTI, Simona. Processo e experiência: indivíduos, grupos e identidades em Turim no século XVII. In: REVEL, Jacques (Org.) **Jogos de Escalas: a experiência da microanálise**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998.
- CHARTIER, Roger. O Mundo Como Representação. In: CHARTIER, Roger **À beira da falésia: A História entre certezas e inquietudes**. Porto Alegre: Editora: UFRGS, 2002.
- CHARTIER, Roger. A verdade entre ficção e história. In: BAECQUE, Antoine; DELAGE, Christian. **De l'histoire au cinéma**. Trad. Maria Carolina Granato da Silva. IHTP-CNRS/Ed. Complexe: Bruxelas, 1998, p. 29-44.
- CHAUÍ, Marilena de Souza **Brasil: mito fundador e sociedade autoritária**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.
- FERRO, Marc. O Filme: uma contra-análise da sociedade? In: Le Goff, Jacques e NORA, Pierre (org.) **História: novos objetos**. Trad. Terezinha Marinho. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- LAJOLO, Marisa. Infância de Papel e Tinta. In: FREITAS, Marcos C. de (Org.) **História Social da Infância no Brasil**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- LONDOÑO, Fernando Torres. A origem do Conceito “Menor”. In: DEL PRIORI, Mary (Org.) **A História da Criança no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1991.
- MONTEIRO, Ana Maria. Ensino de História: das dificuldades e possibilidades de um fazer. In: DAVIES, Nicholas (Org.) **Para além dos conteúdos no ensino de História**. Rio de Janeiro: Access, 2001.
- Parâmetros Curriculares Nacionais: História e Geografia/ Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- RIZZINI, Irene. **A Criança e a lei no Brasil: revisitando a história (1822/2000)**. Rio de Janeiro: UNICEF/USU, 2000.
- THOMPSON, Edward P. **A Formação da Classe Operária Inglesa**. Vol 1. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

**CURSO: “TEMPO PRESENTE E ENSINO DE HISTÓRIA: BRASIL,  
1945-2004” (TEXTO BASE)\***

Marcus Dezemone

PPGH/UFF

Luigi Bonafé

PPGH/UFF

Christiano Britto

TEMPO/UFRJ

### **Introdução**

*O curso “Tempo Presente e Ensino de História” é fruto de um projeto coletivo, realizado no âmbito do Laboratório de Estudos do Tempo Presente (TEMPO/UFRJ), a ser publicado sob o título Brasil: Tempo Presente (1945-2004). Ele é um dos produtos finais do trabalho de um grupo de pesquisadores ligados ao laboratório que se dedicou à tarefa de produzir uma cronologia da história do Tempo Presente do Brasil, sob a orientação do prof. Francisco Carlos Teixeira da Silva e coordenação de Christiano Britto, Marcus Dezemone e Tatiana Bulhões. Tratava-se de elaborar um material de cunho para-didático voltado preferencial mas não exclusivamente para estudantes e professores do Ensino Médio. O objetivo de fundo do trabalho era, então, o estímulo à exploração pedagógica de período pouco visitado nas salas de aula de História através de uma síntese histórico-cronológica adequada a esse fim.*

*A perspectiva que inspirava o trabalho estava calcada em três eixos fundamentais: 1) focalizar os processos de construção e exercício da cidadania; 2) resgatar o sentido das disputas pelas memórias no período, através da polifonia presente nas diferentes representações sociais de processos históricos pertinentes, disponibilizando a professores e alunos uma ampla gama de fontes visuais e escritas, tais como letras de música, literatura de cordel e iconografia; e 3) divulgar a um público não-acadêmico os recentes debates historiográficos e pesquisas especializadas*

---

\* Curso apresentado no V Encontro Nacional Perspectivas de Ensino de História – Sujeitos, Saberes e Práticas, “Tempo Presente e Ensino de História: Brasil, 1945-2004”, Rio de Janeiro, UERJ, – RJ, 26 a 29 de julho de 2004.

*pertinentes ao período em foco, resgatando a importância do evento (e do evento político, em especial) para a compreensão dos processos históricos.*

Eis por que, em se tratando de proposta (para) didática inovadora, nos empenhamos em formular também um mini-curso para professores (atuais e futuros) de História dos níveis fundamental e médio. O material que se produziu e será publicado é para uso privilegiado em sala de aula: por isso demandou grande pesquisa documental e sínteses analíticas breves, divididas por décadas. Mas é também fundamental para o sucesso de tal proposta que o professor esteja capacitado a aproveitá-la crítica e criativamente, de acordo com seus objetivos específicos.

Nesse sentido, considera-se que o curso “Tempo Presente e Ensino de História” é destinado menos à divulgação do trabalho em vias de publicação do que à formação do profissional do ensino de História: tanto o que hoje exerce funções do magistério nos níveis fundamental e médio quanto aquele que, nos bancos escolares da graduação (da licenciatura) em História, pretende complementar sua formação de (futuro) professor-pesquisador. Este texto não deve ser entendido como mero resumo do conteúdo ministrado durante o curso, mas principalmente como um esforço cujo objetivo precípuo é o de fornecer indicações teóricas e historiográficas para o profissional que se lança à tarefa de ensinar a história do Brasil no Tempo Presente, de modo que ele encontre aqui subsídios para aprofundar seus conhecimentos do assunto. Ocioso dizer, então, que as linhas que se seguem não obedecem ao formato estrito de texto acadêmico, nem faz concessões ao estilo usual de um “manual do professor”. A proposta aqui apresentada se caracteriza, de modo basilar, como um convite à autonomia didático-pedagógica do profissional do ensino de história, e depende dela para a consecução de seus objetivos.

### **Pressupostos teóricos e projeto político-pedagógico no ensino de História**

O objetivo de formar cidadãos críticos é manifesto e central em qualquer projeto político-pedagógico do ensino de História na Escola Básica. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do MEC conferem especial importância à cidadania. De maneira inovadora, a proposta oficial para a disciplina inclui, além das três dimensões básicas dos direitos do cidadão (sociais, políticos e civis), uma quarta, classificada como “cidadania cultural”. O ensino de História, e em especial o ensino da história recente do Brasil, assume, desta feita, função e importância inigualáveis. É a aula de história o

lugar por excelência da promoção do “direito à memória”, atuando contra o perigo da “amnésia social” subjacente à aceleração contemporânea do tempo-espaço.<sup>1</sup>

No curso que aqui tentamos resumir, portanto, merecem destaque as categorias de cidadania e memória. Poder-se-ia mesmo dizer que se trata de um curso sobre “Cidadania e Memória do Brasil no Tempo Presente”. Cumpre então promover uma breve apresentação dessas noções em termos teóricos.

A perspectiva com que se lida com a cidadania nas reflexões de historiadores sobre o tema, em geral, e nesse curso em particular, é tributária das formulações de Thomas Humprey Marshall em *Cidadania, classe social e status*.<sup>2</sup> O autor distingue, a partir da história da Inglaterra, três dimensões básicas de direitos que compõem a cidadania: os direitos civis, relativos à liberdade e segurança do indivíduo em relação ao Estado, como a igualdade jurídica e os princípios do contraditório e da ampla defesa; os direitos políticos, atinentes à participação do cidadão nas decisões acerca dos destinos da coletividade, cujos direitos de maior destaque são o de votar e ser votado; e os direitos sociais, que incluem salvaguardas do bem-estar do indivíduo e da sociedade em geral, tanto em termos da regulação das relações trabalhistas quanto no que tange à saúde, educação, habitação etc.

Marshall identifica, no caso inglês, uma certa seqüência na conquista destas três dimensões da cidadania, inaugurada com os direitos civis, seguidos dos políticos e, só então, coroada com o alcance dos direitos sociais. Isso levou muitos autores a considerá-la universal, a despeito dos próprios objetivos originais do autor. No que se refere ao curso em questão, contudo, trata-se apenas de manejar categorias operacionais para a análise do caso brasileiro, se e quando se mostrem úteis à compreensão das especificidades da luta pela cidadania no Brasil, a partir das dimensões de direitos que a integram. Figura entre os princípios mais basilares do trabalho, nesse sentido, a atenção dispensada ao percurso tortuoso, indeterminado e freqüentemente invertido da conquista de direitos sociais, políticos e civis na história pátria, em relação ao modelo que Marshall traça para a Inglaterra. De início, basta dizer que a história da definição de direitos da cidadania moderna no Velho Mundo tem origem na derrocada do Antigo

---

<sup>1</sup> Ver os *Parâmetros Curriculares Nacionais* do MEC para o ensino médio (Brasília, Ministério da Educação, 1999, p. 305).

<sup>2</sup> Thomas Humprey Marshall, *Cidadania, classe social e status*. (RJ, Zahar Editores, 1967, p. 57-114.).

Regime, enquanto que no Brasil este processo começa a tomar dimensão de fenômeno de massas a partir do século XX ou, na melhor das hipóteses, no século XIX.<sup>3</sup>

A memória, por sua vez, se ressentida de definições ou balizas teóricas mais consensuais no terreno das discussões teóricas especializadas. Alguns aspectos da categoria são, contudo, mais ou menos aceitos ou assumidos pelos historiadores que tratam do tema. Todos concordam, de uma certa maneira, que a memória é sempre submetida a construções coletivas, embora se manifeste individualmente de maneiras sensivelmente distintas; vale dizer, que ela é ancorada em *quadros sociais* seus portadores ou diluída em *categorias de pensamento* que circulam na sociedade, na forma como os diferentes grupos sociais *lêem* o mundo. Também há concordância quanto ao caráter voluntário, seletivo, retrospectivo e prospectivo da lembrança e de sua manifestação oral ou escrita. Assim, considera-se que lembrar algo inclui sempre esquecer (ou silenciar) alguns aspectos do que é lembrado, selecionar eventos e processos a rememorar de modo a conferir-lhes um sentido, uma coerência de forma mais ou menos deliberada ou consciente a partir de objetivos presentes e projetos futuros.<sup>4</sup> Essas características da memória, assim entendida como social, transparecem nas permanentes *batalhas* de memória, isto é, as disputas entre diferentes agentes pelas representações e significados de processos históricos que atravessam a história do Brasil no Tempo Presente, como ficará claro mais adiante.

---

<sup>3</sup> É a perspectiva de José Murilo de Carvalho em obra que se apropria da contribuição de Marshall numa reflexão sobre o Brasil. José Murilo de Carvalho, *Cidadania no Brasil: o longo caminho* (2ª ed., RJ, Civilização Brasileira, 2002). Uma visão distinta, crítica a Marshall e à rigidez de certas categorias aplicadas ao caso brasileiro pode ser encontrada em Roberto DaMatta, *A Casa e a Rua* (4ª ed., RJ, Guanabara, 1991, p.33-70 e p. 71-102).

<sup>4</sup> Para algumas sugestões sobre o tema da memória social, ver o artigo de Michael Pollak, "Memória e Identidade Social", publicado na revista *Estudos Históricos* nº 10 (RJ, vol. 5, n. 10, p. 200-212, 1992); para diferentes perspectivas sobre memória, ver o clássico de Maurice Halbwachs, *A memória coletiva* (SP, Vértice, Editora Revista dos Tribunais, 1990); outra referência fundamental é Pierre Nora e a noção de "lugares de memória", sistematizada em seu artigo "Entre memória e história: a problemática dos lugares", publicado na revista *Projeto História* (SP, PUC-SP, p. 7-28, 1987), em especial p. 24-26; já o historiador Jacques Le Goff defende que "a memória é um instrumento essencial do que se costuma chamar de identidade, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades", cf. o verbete "Memória" do seu livro *História e Memória* (Campinas, Ed. UNICAMP, s/d., p.423-483; p. 476-477); para o conceito funcional de "memória dividida", ver artigo de Alessandro Portelli, "O massacre de Civitella Val di Chiana (Toscana: 29 de junho de 1944): mito, política, luto e senso comum", publicado na famosa coletânea organizada por Marieta Moraes Ferreira e Janaína Amado, *Usos & Abusos da história oral* (4ª ed., RJ, FGV, 2001, p.103-130).

Por fim, cabe explicitar o que se entende aqui como *Tempo Presente*. Cumpre esclarecer que o conceito tem origem na historiografia francesa. Ele remete à incursão de historiadores por territórios antes relegados exclusivamente a jornalistas, economistas, sociólogos e outros cientistas sociais, dado que a pretensão à imparcialidade do historiador era considerada incompatível com o estudo de períodos relativamente recentes da história.<sup>5</sup> O Tempo Presente surge, assim, como um conceito devotado à difícil mas necessária tarefa de discutir a relevância e a especificidade desse tipo de estudo, o que implica uma definição do recorte cronológico a que se refere. Na França, o fim da Segunda Guerra Mundial, com a libertação diante do inimigo nazista, assinalaria a definição de uma nova ordem; em termos internacionais, a formação de um novo *establishment* mundial que inaugurou, tanto em termos geopolíticos quanto econômicos, marcos regulatórios, princípios políticos e padrões monetários que ainda hoje (embora questionados) regem o mundo, a despeito da aceleração do tempo-espaco que caracteriza a contemporaneidade no Tempo Presente.<sup>6</sup> No Brasil, o ano de 1945 é o momento coincidente de mudanças nas conjunturas nacional e internacional, como o fim da Guerra e do Estado Novo evidenciam.

A tarefa de pensar a história recente do Brasil não é inédita. Outros historiadores já se arriscaram nesse terreno.<sup>7</sup> A originalidade de nossa proposta reside, por um lado, na ênfase conferida ao ensino de História e suas particularidades e, por outro, no objetivo de sistematizar e divulgar para um público não especializado os recentes debates historiográficos que permeiam as temáticas aqui abordadas em termos sintéticos, com ênfase para as dimensões da cidadania e da memória, como exposto acima.

### **A experiência democrática (1945-1964)**

---

<sup>5</sup> Ver, entre outros, a obra organizada por Agnès Chaveau e Philippe Tétart, *Questões para a História do Presente* (Bauru, EDUSC, 1999); os artigos de René Remond, "Algumas questões de alcance geral à guisa de introdução", e François Bédarida, "Tempo Presente e presença da história", na obra citada anteriormente, *Usos & abusos da história oral*; e o Dossiê Tempo Presente, organizado por Daniel Aarão Reis Filho, da revista *Tempo* nº 16, de julho de 2004.

<sup>6</sup> Referimo-nos, por exemplo, ao sistema ONU e a órgãos como o Conselho de Segurança da ONU, cuja discussão sobre a ampliação dos países membros permanentes e com poder de veto tem pautado consideráveis esforços do Itamaraty.

<sup>7</sup> Um exemplo ilustrativo e emblemático de interpretação diversa da desenvolvida aqui é o livro de Virgínia Fontes e Sonia Regina de Mendonça, *História do Brasil Recente* (SP, Ática, 1989).

Malgrado a considerável diversidade de perspectivas teóricas, estrutura didática e abordagens historiográficas, os livros didáticos de História costumam consagrar uma interpretação um tanto quanto simplista ao período da história brasileira decorrido entre 1945 e 1964, que assim acaba reduzido a mero interregno entre o fim do Estado Novo e o golpe de março-abril de 64. Uma experiência democrática de quase vinte anos é então entendida na chave do *populismo*, em consonância com uma produção acadêmica que predominou com grande força até, pelo menos, a década de 1980 no Brasil. Esse período é então rotulado como “República populista”, de modo a minimizar o caráter democrático do processo político-eleitoral que se constituiu e tomou corpo naquele momento.

Uma parcela considerável das pesquisas históricas a partir da década de 1980 tem, contudo, se debruçado sobre a história do conceito.<sup>8</sup> Ele teria se consolidado na academia a partir de um esforço coletivo, Octavio Ianni e Francisco Weffort à frente, de explicar por que a radicalização ideológica dos movimentos sociais no pré-64 não frutificara em resistência ao golpe — e a partir de então o conceito teria se alastrado para a imprensa, o vocabulário político e o senso comum, logrando alcançar popularidade e difusão verdadeiramente inéditas para um conceito acadêmico.

Essa nova historiografia passa então a argumentar que o “populismo” é categoria pouco elucidativa do processo histórico, visto que explica a incorporação das “massas” à política e seu comportamento político-eleitoral a partir da noção de “manipulação”. Uma síntese corrente do processo a partir da perspectiva do populismo estaria expressa na fórmula segundo a qual “os camponeses vestiram macacão”; vale dizer, o êxodo rural, a urbanização e a industrialização teriam resultado na adesão do movimento operário a projetos político-ideológicos alheios a seus interesses “reais”, desviando os trabalhadores (conduzidos por sindicalistas “pelegos” e governantes carismáticos que os manipulavam) de seu “verdadeiro” destino revolucionário.

Pesquisas mais recentes têm atentado, contudo, para outros aspectos da política e do movimento operário entre 45 e 64, com o intuito de demonstrar o caráter democrático da experiência político-institucional que tomou forma no período. Fidelidade partidária, polarização em torno de projetos políticos antagônicos, organização e mobilização para a conquista de direitos civis e políticos e a manutenção



e ampliação de direitos sociais seriam evidências empíricas do aprendizado da democracia que a “experiência democrática” teria forjado. A sociedade civil organizada, de acordo com esses historiadores, teria se dividido em torno de dois projetos distintos: o nacional-estatismo, que teria predominado no período a partir do legado do trabalhismo varguista e da aliança PTB-PSD que alcançava seguidas vitórias eleitorais; e o liberalismo udenista, nascido historicamente da oposição a Vargas e seus herdeiros políticos (e sucessivamente derrotado nas urnas).

A aliança sindical entre o PTB e o PCB clandestino, ademais, obedecia a uma diretriz etapista do movimento comunista internacional, que pregava a aliança democrático-burguesa como necessária ao desenvolvimento das contradições capitalistas e à criação das condições históricas da revolução socialista, de modo que a adesão do movimento operário ao projeto nacional-estatista não pode ser reduzida à manipulação dos trabalhadores por líderes “pelegos”. A própria trajetória destes, aliás, recuperada através de depoimentos orais, evidenciaria adesão sincera e desautorizaria a tese da simples “cooptação” a partir de benefícios materiais. A mobilização de setores da sociedade civil em oposição ao legado varguista e à predominância do projeto nacional-estatista no período, por fim, teria sido responsável pela radicalização ideológica do início da década de 60, e o golpe civil-militar de 64 responderia a um anseio de pôr fim ao “espectro” do trabalhismo e evitar a ameaça de uma “república sindicalista” no Brasil.

A crítica radical e o abandono do conceito de “populismo” já vêm sofrendo contestações de alguns outros setores da historiografia nacional.<sup>9</sup> Mas o que esse debate evidencia é sobretudo a dinâmica das *batalhas* de memória que permeiam qualquer produção acadêmica que se debruce sobre questões relativas ao Tempo Presente. São elucidativos, nesse sentido, alguns elementos apontados no seio dessa discussão. Marcadamente, a formulação e a inacreditável difusão do “mito” do populismo teriam se originado de uma “Grande Aliança” teórica entre setores intelectuais liberais e comunistas, empenhados em explicar retrospectivamente o porquê da derrocada da democracia em 1964. A tese do “peleguismo” no movimento sindical e do desvio da classe trabalhadora de seu destino revolucionário, por sua vez, teria sido apropriada no âmbito do “novo sindicalismo” de fins dos anos 1970 e início da década de 1980, a

---

<sup>9</sup> Ver a coletânea organizada por Jorge Ferreira, *O populismo e sua história* (RJ, Civilização Brasileira, 2001).

partir de um esforço de reestruturação do sindicalismo e da ascensão e afirmação de novas lideranças entre os trabalhadores (notadamente do ABC paulista), que negavam práticas do passado para legitimar as suas próprias formas de organização.

### **O golpe civil-militar e a Ditadura**

Os efeitos duradouros e os traumas históricos produzidos pela Ditadura inaugurada em 1964 no Brasil deixaram marcas profundas no ensino de História e na memória “oficial” sobre o período. Se por um lado a “transição democrática” foi levada a cabo de forma “lenta, gradual e segura” sob a tutela dos governos militares e de seus sustentáculos civis, e se a Anistia foi pactuada como “ampla, geral e irrestrita”, além de recíproca, por outro lado a memória que se afirmou sobre o período foi amplamente desfavorável — e até hostil — aos membros das Forças Armadas. Nessa (re)construção mnemônica, foi operada uma verdadeira retirada da responsabilização e vitimização da sociedade civil, que teria sido oprimida durante mais de duas décadas sob o domínio dos militares. A figura do “milico” foi assim sucessivamente associada à do “gorila”, cuja atuação nos “porões da ditadura” seria a metáfora mais recorrente da retórica dos expurgos coletivos em que se transformaram os eventos relativos aos “aniversários” de 30 e 40 anos do golpe de 1964.<sup>10</sup>

Nessa chave, foi minimizado ou mesmo negligenciado o apoio de setores expressivos da sociedade civil ao golpe que inaugurou o *regime militar* e aos governos que se seguiram sob a égide de *presidentes fardados*. A legitimidade do regime diante de parcela significativa de setores civis, e mesmo o apoio que boa parte da população lhe dispensou durante um bom tempo, contudo, se evidenciam de modo particularmente enfático para o professor de História. Frequentemente seus alunos se objetam àquela interpretação pejorativa do regime. Baseados em opiniões políticas manifestadas por seus pais, expressam o juízo de que “no tempo dos militares” vivia-se melhor. Diante disso, o profissional do ensino de História tem disponível farto material vivo para discussão sobre a memória social do período que condena retrospectivamente, e pode

---

<sup>9</sup> Ver o livro assinado por, dentre outros, Marcelo Badaró Mattos, *Greves e repressão policial ao sindicalismo carioca* (RJ, APERJ/FAPERJ, 2003).

<sup>10</sup> Esta discussão sobre a memória da Ditadura produzida no contexto da redemocratização é largamente inspirada nas reflexões desenvolvidas por Daniel Aarão Reis Filho em *Ditadura militar, esquerdas e sociedade* (2ª ed., RJ, Jorge Zahar, 2002).

identificar com clareza *quadros sociais* que sustentam interpretações divergentes sobre os mesmos processos.

Tais questões foram sugeridas a partir de recentes pesquisas acadêmicas dedicadas a fazer um balanço do regime militar brasileiro a partir de pontos de vista diversos dos usuais. Assim, alguns historiadores têm trazido à tona questões antes silenciadas na memória produzida (e oficializada) sobre a ditadura. A primeira delas se refere ao próprio golpe, que seria mais adequado chamar, enquanto categoria analítica, de “golpe civil-militar”. Afinal, se o Comício da Central, que expressava o apoio dos movimentos sociais ao programa de Reformas de Base do governo Jango contou com cerca de 300 mil pessoas, as Marchas da Família com Deus pela Liberdade reuniram mais de 500 mil civis.

As mobilizações estudantis de 1968 deram ensejo à sexta-feira 13 que a primeira página do *Jornal do Brasil* legou à história como o “dia dos cegos”, quando foi decretado o Ato Institucional nº 5 e se efetivou um verdadeiro “golpe dentro do golpe”, para usar uma outra fórmula consagrada na memória coletiva. Mas a memória de boa parte da sociedade civil — sobretudo os setores não envolvidos diretamente nas mobilizações — que teima em se manifestar nas aulas de História através da fala de um ou outro aluno destemido, não registra “o ano que não terminou”. Na verdade, silencia sobre ele, desconhecendo a repressão que teria desabado sobre a sociedade naquele ano nefasto.

Mais estranho ainda, contudo, é que o desastre econômico da década de 1980, com suas conseqüências inesquecíveis em termos de explosão da dívida externa, moratórias, inflação desenfreada, enfim, “década perdida”, raramente são associados aos efeitos do modelo econômico do “regime militar” que sustentara o “milagre brasileiro”...

Todos esses elementos confluem para a formulação de algumas hipóteses interessantes, caso associados a uma reflexão sobre a cidadania no período da Ditadura. O estopim do golpe civil-militar foi, sem dúvida, a quebra da hierarquia, como já demonstraram pesquisas de certo modo exaustivas a partir de depoimentos orais de membros da oficialidade no período.<sup>11</sup> Não obstante, é tese também já razoavelmente demonstrada a motivação anti-getulista (ou anti-trabalhista) que conferiu alguma

---

<sup>11</sup> Ver, em particular, a interpretação esboçada por Glaucio Soares a partir de análise desses depoimentos, publicada como capítulo do livro organizado pelo

legitimidade ao golpe. Seus efeitos em termos dos direitos da cidadania são claros: restrição gradual de direitos civis e políticos, apesar da manutenção, em graus variados ao longo do regime, de uma aparente legalidade constitucional. Mas, curiosamente, os direitos sociais, e em particular os direitos trabalhistas, em grande parte criados na *Era Vargas*, foram ampliadas pelo regime que se instaurou para encerrar seu legado e combater seu “espectro”. Assim, a ditadura cria o FGTS, estende os direitos sociais ao campo (através do FUNRURAL), entre outras medidas. Se associados à memória positiva do “tempo dos militares” que transborda de depoimentos orais de setores da população nos dias de hoje, esses direitos podem corroborar a tese da sobrevivência de uma cultura política trabalhista, que opera uma hierarquização entre as várias dimensões de direitos da cidadania.<sup>12</sup> Os direitos sociais, com destaque para os direitos do trabalho, seriam mais valorizadas do que os direitos civis e políticos na cultura política de uma parcela ainda hoje significativa da população brasileira,<sup>13</sup> re-atualizando a frase, atribuída a Getúlio Vargas, de que “voto não enche barriga”, e evidenciando como seu “espectro” ainda ronda a política brasileira, a despeito das sucessivas tentativas manifestas de liquidar a *Era Vargas*.

### **A redemocratização e a “Constituição-cidadã”**

Em termos das categorias centrais da reflexão aqui desenvolvida, a década de 1980 no Brasil é marcada pelo acerto de contas com o passado e pela (re)conquista e ampliação dos direitos da cidadania. Como já foi dito acima, a memória da Ditadura produzida nesse contexto incluiu o expurgo coletivo dos tempos de autoritarismo, em termos simbólicos, a partir da responsabilização quase exclusiva dos militares pela repressão e o obscurantismo político, convertendo a sociedade civil como um todo em vítima de agentes externos a ela.

No que se refere à cidadania, por sua vez, os diversos autores que se debruçaram sobre o tema costumam concordar, em linhas gerais, quanto aos avanços conquistados.

---

próprio autor e por Maria Celina D’Araujo, *Vinte um anos de regime militar: balanços e perspectivas* (RJ, FGV, 1994).

<sup>12</sup> Ver, para uma memória positiva de Getúlio Vargas e dos direitos sociais no campo, junto da extensão desses direitos ao mundo rural no regime militar: *Marcus Dezemone, Memória camponesa: identidades e conflitos em terras de café (1888-1987)*, Niterói: UFF. *Dissertação de Mestrado, 2004.*

O final dos anos 1970 e o início dos anos 1980 constituem um período de grande mobilização política da sociedade civil: aí surgem o PT e quase todos os grandes partidos da cena pública atual; formam-se o “Novo” Sindicalismo, o MST e outros movimentos sociais de grande importância nos anos seguintes; multiplicam-se as associações de bairro etc. Enfim, é o momento de uma grande efervescência política que atinge amplos setores da população, desde moradores de grandes centros urbanos até camponeses em busca de uma alternativa à migração para a periferia das grandes cidades, passando pelo movimento operário organizado e pelos estudantes secundaristas e universitários.

A maior manifestação pública desse “reencontro” da sociedade brasileira com a democracia foi a campanha das “Diretas Já”. Malgrado a derrota da “emenda Dante de Oliveira” no Colégio Eleitoral da “Nova República”, o movimento logrou reunir no mesmo palanque líderes políticos de um amplo espectro partidário e ideológico. Mas o aspecto a destacar em relação a este evento é a sua dimensão: foi o maior movimento de massas da história da República no Brasil desde o “queremismo” de 1945.

Cabe destacar, nesse contexto, a polifonia presente nos discursos públicos dos vários atores sociais envolvidos na cena política de meados dos anos 1980. Ela é, de certa forma, incorporada na “Constituição-cidadã” de 1988: a nova Carta, elaborada por Assembléia Constituinte eleita pelo voto direto, representou, ao menos formalmente, o reconhecimento de direitos da cidadania às várias minorias (com destaque para os povos indígenas e os remanescentes de quilombos), a criação do Ministério Público como salvaguarda da cidadania (“fiscal” da lei) e a sua ampliação em direção a dimensões pouco relevadas anteriormente, como expressa, por exemplo, a preocupação com o meio ambiente e os direitos do consumidor, inovações consideráveis para a época.

## **O neoliberalismo**

A primeira eleição direta para presidente após quase três décadas de grande turbulência política e quase vinte anos de autoritarismo carregou a marca da diversidade e da efervescência políticas. No segundo turno, contudo, dois projetos políticos bem distintos estavam representados, e ambos polarizaram a sociedade brasileira.

---

<sup>13</sup> Para uma análise sintética e acurada da trajetória dos direitos do trabalho no Brasil, ver o livro de Angela de Castro Gomes, *Cidadania e direitos do trabalho* (RJ: Jorge Zahar, 2002).

O candidato do Partido dos Trabalhadores, Luis Inácio Lula da Silva, se projetara como líder político no cenário nacional a partir das grandes greves do ABC paulista durante fins dos anos 1970 e início dos 80, e personificava a confluência de vários movimentos sociais organizados em torno de um projeto alternativo de sociedade, sustentado pelo primeiro partido de massas da história da República no Brasil. Seus princípios políticos e o programa de reformas estruturais que defendia, no entanto, guardava grandes semelhanças, em linhas gerais, com o projeto nacional-estatista que predominara durante a experiência democrática brasileira entre 1945 e 1964.

O adversário de Lula, Fernando Collor de Mello, era candidato por um partido de pouca expressão nacional, e se apresentava como “caçador de marajás” a partir de sua atuação como governador de Alagoas. A estratégia de marketing mobilizada pelo PRN na campanha eleitoral e o discurso de Collor, dirigido diretamente à população e sem sustentação num partido estruturado, deu cabo à formulação teórica de um suposto *neo-populismo* na política brasileira... mas o projeto político que o vencedor do pleito apregoava como solução para a crise econômica da década de 1980 e para o “atraso” do país consistia basicamente no que ficou conhecido como *neoliberalismo*: redução drástica e modernização da gestão da “máquina” estatal, abertura da economia, restrição de direitos sociais etc.

O *neoliberalismo* ditaria também a tônica dos governos brasileiros em grande parte da década de 90, com exceção talvez do interregno do governo Itamar Franco, entre o processo de *impeachment* de Collor de Mello (que não se efetivou por conta da renúncia deste) e a eleição de Fernando Henrique Cardoso. A importância que a categoria assume nesse novo contexto exige, contudo, algum cuidado em sua aplicação teórica.

Durante os anos 90, “neoliberal” converteu-se em termo utilizado para desqualificar todo e qualquer adversário político, à direita ou à esquerda: o próprio Lula, adversário de Collor em 89 finalmente eleito presidente em 2002, tem sido insistentemente chamado de “neoliberal” por seus opositores. Por esses motivos, configura-se uma grande ameaça para a explicação do processo histórico incorporar o termo à análise. O risco com que se defronta o historiador disposto a convertê-lo em categoria explicativa é parecido com a imprecisão do conceito de *populismo*: quando *discurso de barricada* e análise acadêmica se confundem, o ônus recai sobre a

compreensão histórica.<sup>14</sup> “Neoliberalismo” é aplicado aqui, portanto — na falta de outro conceito mais elucidativo —, no sentido estrito especificado acima para definir o projeto político de Collor de Mello e, posteriormente, de FHC.

O significado do neoliberalismo em termos de cidadania é claro: restrição de direitos sociais. Não por acaso, o último discurso do senador Fernando Henrique Cardoso antes de assumir a presidência da República falava ainda em liquidar o legado da *Era Vargas*, e a reforma trabalhista, que seria fundamental para a consecução de um programa neoliberal como definido aqui, ainda não vingou. Cassar direitos trabalhistas no Brasil significa confrontar uma longa tradição de lutas e conquistas dos trabalhadores, curiosamente ampliadas sob regimes autoritários e desqualificados em períodos de democracia política. O neoliberalismo esbarra, no Brasil, numa cultura política arraigada, que designamos acima como trabalhista e focada sobre direitos sociais. O resultado desse embate ainda encontra-se indefinido, e seu desfecho aponta para um aspecto central do governo Lula.

Alguns aspectos da dinâmica da memória social produzida nesse período também merecem destaque, para encerrar esta breve síntese da História do Brasil no Tempo Presente. Em primeiro lugar, é interessante atentar para as *batalhas de memória* que ainda envolvem o legado do que alguns têm chamado de “Era FHC”. A espiral inflacionária que explodiu na década de 80 produziu algo como uma *memória da inflação* cuja relação com o papel que a História reservará aos dois governos de Fernando Henrique Cardoso ainda está por ser melhor dimensionada. Os investimentos simbólicos e materiais na disputa são significativos, e a recente fundação do Instituto que leva o nome do ex-presidente (iFHC) ilustram com clareza esse argumento.

Em segundo lugar, e finalmente, cumpre registrar alguns pontos do “acerto de contas” com o passado da Ditadura que ainda está em curso. Os 40 anos do golpe civil-militar de 1964 foram lembrados publicamente de formas distintas. De maneira sensivelmente distinta do que ocorrera uma década antes, divergências de interpretação importantes, e às vezes até antagônicas, se explicitaram com maior intensidade, o que remete a uma revisão daquela memória da Ditadura produzida e “oficializada” no contexto da redemocratização. Por outro lado, os processos de indenização a vítimas da repressão levada a cabo pelo Estado autoritário começaram a ganhar destaque durante

---

<sup>14</sup> A noção de *discurso de barricada* é elaborada por Federico Neiburg em *Os intelectuais e a invenção do peronismo* (SP, Edusp, 1997) ao tratar de risco teórico

os governos de Fernando Henrique Cardoso e agora passam a ser contestados por setores importantes da sociedade, sejam eles civis ou militares.

---

parecido em relação à incorporação do termo "peronismo" à compreensão do processo histórico. O autor, contudo, não considera profícuo abandonar a categoria.



**“TENHO CERTEZA DE QUE NÃO SERIA OUTRA COISA, SENÃO  
PROFESSORA DE HISTÓRIA”  
DÉA RIBEIRO FENELON**

Selva Guimarães Fonseca  
Universidade Federal de Uberlândia  
selva@ufu.br

Como parte da Programação do V Encontro Nacional – Perspectivas do Ensino de História, sujeitos, saberes e práticas, realizado no período de 26 a 29 de julho de 2004, incluiu-se na Sessão de abertura - Memória e Construção, homenagens aos professores que fizeram história no campo da pesquisa e do ensino de História dentre elas à Professora Déa Ribeiro Fenelon. Tive a honra de ser convidada para, neste espaço, rememorar escritos, feitos, lutas da educadora Déa Ribeiro Fenelon, de modo especial, celebrar sua presença marcante na história do ensino de História no Brasil.

Conheci Déa em 1978, quando iniciei a Graduação em Estudos Sociais em História na Universidade Federal de Uberlândia. Era o auge da luta pela extinção da Licenciatura Curta em Estudos Sociais. Ela participava ativamente do movimento. Muito me impressionou a força da argumentação, a clareza das idéias e o espírito de lutas. Uma mulher combativa, uma extraordinária liderança da área. Durante a minha vida estudantil na graduação e na pós-graduação nossos caminhos se cruzaram. A presença de Déa marcou de forma inesquecível a minha geração, seja como pesquisadora na UNICAMP e posteriormente na PUC-SP, como professora, como produtora de textos e materiais, como liderança na ANPUH, como defensora de mudanças no ensino de História na educação básica e superior e na atuação em diversos espaços institucionais assessorando, formulando, participando da definição e implementação de políticas culturais e educacionais. Dentre suas várias produções não posso deixar de mencionar dois textos que muito contribuem para a pesquisa em ensino de História: “A formação do profissional de História e a realidade de ensino.” In: Cadernos Cedes, n.8, 1983 e “A questão de Estudos Sociais. In: Cadernos Cedes, n.10, 1984. Estes dois textos reúnem dimensões da luta de Déa Fenelon acerca do ensino de História e da formação do profissional de História.

Quando delimitei meu tema de pesquisa no Curso de Doutorado na Universidade de São Paulo – história oral de vida de professores de história brasileiros - sob a orientação do Professor Marcos Antonio da Silva, decidimos que uma das colaboradoras da nossa pesquisa seria a Professora Déa Ribeiro Fenelon por atender a todos os critérios definidos na escolha dos entrevistados, dentre eles o fato de ter sido professora da educação básica. A Tese “Ser professor de História- vidas de mestres brasileiros” defendida na USP em 1996, resultou no livro, publicado pela editora Papyrus em 1997 “ Ser Professor no Brasil - história oral de vida”. As entrevistas com a professora Déa foram realizadas em 1995 e a Tese defendida em 1996. O depoimento de Déa revela o seu interesse de narrar e como nos ensinou Benjamim de “preservar o narrado”, sua força e delicadeza, sua vivacidade e sua combatividade são marcas da sua história de vida. A seguir registrarei como parte desta homenagem alguns trechos das entrevistas para ficar registrado na memória do “encontro” de e pelo ensino de História. A entrevista integral pode ser lida na Tese de Doutorado mencionada anteriormente.

*“Nasci em 1933, na cidade de Ituiutaba, Minas Gerais. A minha família é toda da região do Triângulo Mineiro. Perdi meu pai muito cedo e minha mãe foi para Belo Horizonte, trabalhar e estudar no Curso de Aperfeiçoamento em Pedagogia, e eu fiquei com meu avô. Então, tive uma infância um pouco convulsionada por esses acidentes familiares. Venho de uma tradição assim: minha mãe era professora primária, fez o curso de Aperfeiçoamento e foi Orientadora Técnica, depois Diretora de Escola. Quando fui para Belo Horizonte para voltar a morar com minha mãe, nós morávamos numa cidadezinha próxima chamada Esmeralda. As professoras moravam em minha casa e era todo aquele clima de muita dedicação aos estudos, de muito desafio. Nós éramos de fora, numa cidade pequena, eu tinha que ser a primeira aluna, ter um aproveitamento muito bom. Até hoje, tenho uma lembrança muito boa do meu curso primário. Eu acho que Minas Gerais tinha uma estrutura de curso primário muito boa, e lembro-me até hoje de hábitos, atitudes de estudo, de trabalho que eu adquiri no meu curso primário. Lembro-me de testes, interpretação de textos, trabalhos com estudos do meio, de mapas, viagens simuladas, eram todas atividades muito vivas, clubes de leitura, a horta, a hora disso, a hora daquilo. Faço questão de registrar minha educação básica, porque me marcou muito e eu sempre gosto até de discutir isso com*

*os pedagogos, de como a escola era (não apenas risonha e franca, absolutamente), porém, mais substantiva em nossa formação.*

*Me formei no Ginásio, em 1949, mas o meu ginásio não marcou muito. Eu não gostava daquelas coisas formais, mas era boa aluna, tirava boas notas. Quando saí do Ginásio, do externato, com 15 anos, tive que resolver o que fazer. Fui fazer o curso Normal, naquele tempo era chamado de Formação de Professores, no Instituto de Educação de Belo Horizonte. Este curso no Instituto deu-me todas as chances, foi o meu desabrochar intelectual. Foi a vez de buscar os questionamentos, de aprender a freqüentar uma biblioteca, de procurar nos livros as coisas que queria aprender. Foi um tempo muito feliz, porque foram três anos meio intermediários, em que você está crescendo e amadurecendo e, ao mesmo tempo, está se preparando a para vida profissional. Como minha mãe era diretora de Grupo em Belo Horizonte, às vezes faltava professor que tirava licença, eu substituía, trabalhava um pouco ali e aqui, ainda como aluna estagiária. Aí fui me descobrindo como professora. Nunca dei conta de salas de 1º e 2º anos primário, nunca dei conta de preencher o horário, de contar as histórias naquele hábito lento. Saía-me melhor, exatamente, no 3º e 4º anos, com os alunos maiores, onde já havia mais conteúdo, mais assuntos para trabalhar. Comecei a ensinar como estagiária e quando me formei, logo entrei para o Magistério.*

*Minha vida na Universidade, como aluna de História teve definições importantes. É aí que vemos por que gostamos da História, não é mais uma questão apenas de gostar, mas de saber por que gosta. Eu estava na Universidade num momento muito forte (57 a 60) de politização, da discussão das reformas básicas, da Reforma Universitária, do papel da Universidade. Isto tudo tinha um nome naquela época: discutir a realidade brasileira! Tínhamos uma idéia de que tínhamos uma contribuição para dar em termos do conhecimento, que podíamos produzir algo sobre a realidade brasileira. Naquele tempo, o Curso de História nos dava poucos instrumentos para esta análise da realidade, para qualquer tipo de participação mais efetiva. Fomos buscar este conhecimento e esta prática, na qual me formei, na prática política, nos movimentos estudantis daquele momento. A História tinha um caráter muito acadêmico ainda e o movimento produzia as análises da realidade brasileira. Isto que era a visão do papel da Universidade naquele momento. Havia congressos de estudantes de Filosofia, brigávamos, havia algumas organizações, o partidão estava presente, a Ação Católica tinha uma presença forte, através da JUC.*

*Em termos acadêmicos, sinto que tenho poucas lembranças que tenham me marcado positivamente nos cinco anos de Curso na Universidade. Os professores, alguns eram inquietos, questionadores, os que estavam começando carreira. Outros não, eles eram aqueles que tinham aquela fichinha amarela e davam aulas em cima daquela ficha de dez, vinte anos! Eu que tinha vindo do Instituto de Educação pedagogicamente, avançado, aquilo tudo me incomodava muito, havia péssimos professores, não tinham didática nenhuma, e o conteúdo era frágil. Quando fiz um ano em São Paulo na USP, acho que me deu uma dimensão diferente. Eu tive contato com professores mais importantes, mas era muito acadêmico, muito fechado. Em Minas, era muito frágil e ao mesmo tempo a prática política era muito forte.*

*Continuei trabalhando durante toda a Graduação. O curso era pela manhã, trabalhava à tarde. Era funcionária pública federal e só trabalhava meio expediente. Quando me formei, pedi exoneração no serviço público e fui ser professora. Em termos de formação, sinto que a prática política daquela fase era simplezinha, incipiente, mas muito mais objetiva. Nós queríamos estudar, nos reuníamos e falávamos: “vamos estudar isto”! Organizávamos os cursos paralelos e cada um estudava uma coisa. Foi dessa maneira, por exemplo, que eu virei professora de História da América, porque me interessava, gostava de América e ninguém queria estudar. Sempre sobrava para mim nos Cursos que preparávamos.*

*Lecionei no Colégio Estadual e dava umas aulas esparsas, substituía um colega em alguma ou outra escola. Trabalhei também no Colégio São Paulo, que era um Colégio de freiras, feminino, para a meninada da burguesia. Então, comecei a enfrentar as primeiras decepções de ser professora. A racionalização era assim: em História eu vou dar aquilo de que eu gosto, só de que gosto, vai ser muito bom, porque vou dar aula de História. Aí você vai dar aula de história e os alunos não gostam ou não têm entusiasmo, mesmo que você tenha. Era aquela decepção, pois esperava uma coisa e aquelas meninas não estavam nem querendo estudar. No Colégio Estadual, era diferente, era mais animado, era público. Então, também comecei a enfrentar as dificuldades. Lecionar no Colégio Estadual era o máximo da Carreira, o máximo que a gente podia ambicionar naquele momento. Mas quando chegamos lá, encontramos professores tradicionais, com esquemas tradicionais de ensino, com um Colégio muito estruturado, muito “pesadão”, muito forte. Era professoral...*

*Quando comecei a lecionar, havia esta preocupação: “como vou fazer?” Eu não queria entrar naquele esquema. Eu queria o sonho de todo professor: “produzir seus*

*próprios materiais”. Talvez não soubesse nem falar desta maneira, mas não queria aquele livro didático “rançoso”. Naquele tempo, eram adotados os livros do Joaquim Silva e do Borges Hermida. Era difícil fazer qualquer tipo de trabalho diferente no Colégio, porque era muito tradicional e você tinha uma aula num dia, outra aula em outro, que tinham de 45 a 50 minutos, não dava nem para fazer trabalho em grupo, porque acabava de organizar os grupos, acabava a aula! Havia uns dois ou três professores de História que davam aulas expositivas muito brilhantes, arrumavam o quadro muito bonito e aquilo virava padrão. Isso era uma boa aula! Mas nós não conseguíamos mudar. Queríamos modificar o ensino de História, fazer de outro jeito, mas ainda não tínhamos condições.*

*O nosso Curso de Graduação, em termos de formação teórica, foi nulo. Não havia nenhuma relação com a pesquisa, nenhuma discussão metodológica que conduzisse àquilo que eu tinha dito que era nossa preocupação: conhecer a realidade brasileira. Eu acho que a prática política serviu para dar esta coisa. E com este curso, nós não conseguimos chegar à análise. E aí acabávamos fazendo esta análise muito mais dos documentos vindos de organizações, produzidos pelos movimentos. Quer dizer que discutíamos a realidade brasileira em outros foros, em documentos que não passavam pela Universidade, que, em termos de curso, nunca tivemos acesso. O ensino era muito alienado da realidade brasileira. Eu falava da realidade como objetivo político, conhecimento, mas não sabia nem fazer a ligação. Então, acho que a militância me deu uma consciência política, mas o Curso não instrumentou nada para isto. E quando fomos para a vida profissional foi uma coisa muito massacrante. Na verdade, estava querendo suprir uma deficiência que não sabia onde estava, mas queria que o aluno fornecesse algum elemento para ver se estava me relacionando com ele, sem saber como fazer isto muito bem.*

*Quando estava há dois anos no Colégio Estadual de Belo Horizonte, comecei a trabalhar na Faculdade. Aí abriu-se um campo novo e candidatei-me a uma bolsa de estudos. Em 63, ganhei a bolsa e fui para os Estados Unidos, para Duke University, na Carolina do Norte, onde estava o Professor Manchester da Proeminência Inglesa, que era uma pessoa conhecida. Eu fiquei um ano e, pela primeira vez, tive aquela chance de só estudar, porque eu não tinha que trabalhar. Eu fui com a bolsa do Consulado, da Fullbright e poderia ter ficado mais, mas não consegui. Também porque, quando estava nos Estados Unidos, ocorreu o Golpe de Estado de 1964 e eu fiquei meio perdida lá.*

*Voltei para o Brasil em junho de 64. Voltei para dar aulas na UFMG. Era instrutora de ensino e pesquisador, dois cargos, podíamos acumular o cargo técnico com o cargo de pesquisador com o mesmo salário, que dava 100%. Naquele momento não sabíamos o que era fazer pesquisa, ninguém nunca tinha feito. De repente, vimo-nos matriculados no Doutorado, porque era obrigado, mas não havia curso de pós-graduação. Fomos matriculados “ex-ofício”, e tínhamos que fazer como professora do Departamento, sem nenhuma outra formação em História da América. Não era propriamente curso de Doutorado, você era inscrita e tinha que começar a pesquisa. Quem orientava as teses eram os próprios professores que já tinham feito concurso para as cátedras, os catedráticos, que vão existir até a reforma universitária de 68. Mas começamos a enfrentar a dura realidade do poder na academia, pois éramos ingênuos. Eu não tinha muita noção de que aquela estrutura da universidade, tudo aquilo significava poder para aquelas pessoas. Muitos não queriam se mexer, só queriam um emprego que ganhava tanto, iam lá, faziam um determinado tipo de trabalho e julgavam-se gênios! Acho que uma das marcas da minha geração, não sei se de todos, mas eu sinto que nós tínhamos, era ter uma consciência clara : queria ser uma professora diferente dos que tinha tido.*

*Esse período , entre 64 e 68, é muito confuso, porque, ao mesmo tempo em que em termos profissionais, estamos tentando nos definir como historiador, como um pesquisador, com aquilo que é a natureza da nossa profissão, o mundo político está caindo. Como professor, não tinha lugar ainda e não tinha movimento de professor. E era uma coisa assim muito interessante, porque ficamos soltos no espaço, a discussão profissional era aquela coisa, quase católica, não mais meio religiosa. Eu tenho que ser um bom profissional, responsável e, ao mesmo tempo, com perspectiva política. Discussões e mais discussões , sem muitos resultados práticos. Desencanto e opções de abandonar a Universidade foram feitas neste momento. Estava engajada em um projeto geral da UFMG para um acordo com a Fundação Rockefeller. Este projeto fracassou, mas algumas de nós fomos mandadas para os EE.UU.*

*Então, fui para os E.U.A, novamente, para uma experiência muito interessante. Deixei a Universidade tomada pelo Exército. Os professores e o reitor todos estavam vigiados. A universidade estava sob intervenção, mas eles ainda não tinham sido cassados , só foram no fim do ano. A invasão foi antes do AI-5, fui em agosto, e tinha os retratos que tirei na porta da Universidade, que era perto da minha casa, e neles está o exército fazendo o cordão de isolamento. Fui para o Texas, participei de um*

*programa muito interessante em Santo Antônio, um Centro de Estudos Latino Americanos que naquele momento estava encarregado de desenvolver programas curriculares das várias disciplinas. Participei do desenvolvimento do currículo de América Latina como especialista Latino Americana. Trabalhava no centro como professor e fazia a montagem de um guia curricular.*

*Quando voltei dos Estados Unidos , em 1970, aliás quando estava ainda para voltar, recebi alguns convites para ir trabalhar em Brasília. Era muito difícil trabalhar em Brasília, especialmente naquele período com aquela situação política existente, com a repressão. Qualquer atitude que você tomava, qualquer posição que assumia no Departamento, com relação a vida da Universidade, podia ter implicações. Eu trabalhava, também, na comissão de vestibular, porque achava que fosse um lugar onde se podia batalhar um pouco por uma visão diferente da História no 2º grau. Acabei tendo que sair de Brasília, não cheguei a ser demitida, mas fui, digamos assim, constrangida a sair de lá antes que me demitissem. Vim para São Paulo “com uma mão adiante e outra atrás”, sem emprego. Mas não podia continuar lá, a situação foi ficando pesada, os problemas políticos muito sérios, havia muita repressão e a turma em volta foi caindo. Eu guardo de Brasília uma coisa assim: trabalhei lá dois anos e meio, parece que foi assim uma eternidade!*

*Quando vim para São Paulo, uns amigos me arrumaram aula. Fui lecionar em Faculdade de Turismo, em duas faculdades. Isto por uns dois anos, até que resolvi terminar o doutoramento que estava perdido nessa confusão. Eu vim dos Estados Unidos com a pesquisa pronta, mas não terminei. Quando vi que tinha de sair de Brasília, acelerei e depois defendi em Belo Horizonte. Eu estava inscrita lá. É a última turma, naquele regime antigo de 73. Quando completei o doutoramento fui convidada para trabalhar em Piracicaba, no mestrado da UNIMEP. Ao mesmo tempo, eu tinha um convite para ir para a UNICAMP. Fui trabalhar em Piracicaba, acho que desde agosto de 73, e só fui para a UNICAMP em março de 75. Fui chamada para a UNICAMP, mas ainda continuei trabalhando em Piracicaba para poder terminar uns orientandos. Trabalhei na UNICAMP por quase 12 anos, foi um período de “assentar a cabeça”, convívio intelectual forte, discussão mais rica, trabalho sério, oportunidade de estudar. Tivemos mestrado primeiro, depois criamos o doutorado e, depois, o curso de graduação em História também. O meu tempo na UNICAMP é assim muito rico profissional e intelectualmente, coincide com o período em que a UNICAMP é muito*

*produtiva também. Veio a aposentadoria. Passei então a trabalhar na PUC de São Paulo.*

*Acredito que há várias dimensões no trabalho do historiador, entre as quais, o trabalho na ANPUH (Associação Nacional de Professores Universitários de História). Eu participei da fundação da ANPUH quando era monitora. Lembro-me de que havia incentivo aos jovens iniciantes na pesquisa. A associação representou, para mim, inicialmente, apenas uma participação quase que profissional de apresentação de trabalho. Mas acho que foi no espaço da associação que nós fizemos a grande luta contra Estudos Sociais. Isso é um capítulo que não podia deixar de aparecer aqui, porque foi uma batalha grande que envolveu toda a comunidade. Ela começou por volta de 71-72, com a implantação das licenciaturas curtas de Estudos Sociais e a possibilidade de acabar com a licenciatura plena de História. Foi o começo da nossa luta contra Estudos Sociais, que num congresso em Goiânia. A partir disso, nós nos posicionamos. A associação teve uma participação muito forte na luta contra Estudos Sociais e eu participei muito disso, seja enquanto estive em Brasília, seja quando eu vim para S. Paulo, em 1973. Aqui também tivemos muitos encontros, muitos debates, e tenho uma trajetória grande nessa discussão. Essa participação deu-me uma dimensão mais ampla da ANPUH, no sentido de uma discussão da categoria profissional. O que era uma discussão sobre a profissionalização, uma vontade de que a associação fosse mais ampla. Em 77, nós tivemos uma discussão no Simpósio de Santa Catarina, que foi quando nós voltamos a entrada dos professores do 1º e 2º graus para serem sócios plenos da associação, em igualdade de condições. Isso provocou uma divisão na associação. Eu fiz uma defesa forte dessa entrada dos professores do 1º e 2º graus e, a partir daí, fui assumindo aos poucos uma certa liderança. Nesse contexto, acabei candidata e presidente da associação, de 83 a 85. Fui eleita no Simpósio da Bahia.*

*Foram dois anos muito importantes. Acho que uma grande coisa que nós conseguimos fazer na ANPUH, nesse período, foi a reorganização da Revista Brasileira de História. Foi dar a ela cunho internacional que ela tem hoje, uma revista de gabarito internacional. Foi dar uma cara nova, fazer uma revista realmente representativa de todos os profissionais de História. Continuamos nessa luta como opositora aos Estudos Sociais que não terminava nunca. Participei de importante diagnóstico dos cursos de História do Brasil, na qualidade de presidente da comissão, com a ajuda do Prof. Antônio Barbosa, que era da Universidade de Brasília, mas que também trabalhava no MEC. Isso nos permitiu compor um trabalho interessante e*



*importante, bem eficaz nessa avaliação. Acho que valeu a pena participar. Fiz questão de entrar e concorrer, queria ser presidente da associação e tinha um programa. Depois continuei trabalhando na revista por mais alguns anos, continuei freqüentando bastante a associação. Hoje estou um pouco afastada em virtude de outras práticas e outras questões.*

*Posteriormente, prestei assessoria à Secretaria da Educação do Estado de S. Paulo. Foi uma tentativa de formular uma proposta para o ensino do 1º e 2º graus, no Estado de São Paulo. Participamos, eu e o Prof. Marcos Silva como assessores de uma equipe que era da Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas da Secretaria da Educação para elaborar essa proposta em conjunto com os professores. Foi um processo muito rico, no sentido de, primeiro, criar nessa equipe um grau de discussão interessante sobre o que era a proposta, como fazer para que fosse uma discussão ampliada para os professores da rede. Foi muito difícil, São Paulo é muito grande, nós trabalhávamos com representação de cada uma das delegacias, o que representava cerca de cento e trinta monitores. Cada um desses monitores multiplicava essas discussões para os seus professores de História e depois voltava e havia discussões periódicas. Essa assessoria foi muito interessante, porque resultou numa proposta para o ensino de 1º e 2º graus que nem chegou a ser implantada. Ela teve uma forma final que nunca foi distribuída entre os professores. A proposta que chegou às mãos dos professores era ainda projeto inicial e estava em forma até de jornal, foi enviada para uma última rediscussão e uma última revisão. Ela já estava praticamente bem redigida, quase em forma final e deu para os professores terem uma idéia. Nesse processo de discussão dessa última redação é que ela praticamente foi submetida a um crivo mais crítico em turmas mais ampliadas, nas universidades, na associação e outras entidades. Com isso, ela ganhou a forma do caderninho vermelho, “célebre”. O texto final que foi produzido, nunca foi distribuído aos professores. É uma pena, eu lamento, porque acho que é um trabalho de uma equipe de professores do 1º e 2º graus.*

*Essencialmente, acho que houve um erro de avaliação. Ela sofreu muitas críticas, foi muito bombardeada. De um lado, até o jornal o Estado de S. Paulo, no momento, falou que havia uma tendência a assumir uma perspectiva “marxistóide” no ensino de 1º grau. O Estadão fez alguns editoriais bem desagradáveis que exigiram até o pronunciamento do Secretário da Educação. Depois, quando ela foi discutida nas universidades, também sofreu um bombardeio inexplicável no sentido de, primeiro, não reconhecer que os professores seriam capazes de fazer essa proposta. Havia sempre no*

*discurso de muitos debatedores, subliminarmente, uma acusação explícita de que nós havíamos redigido. Estávamos apresentando como trabalho dos professores. Então, havia aí uma discordância, bem explícita, sobre o fato de que os professores de 1º e 2º graus poderiam ser capazes de redigir uma proposta. Isso a universidade não aceitou muito bem. Havia uma contraproposta que é a seguinte: não deve haver proposta nenhuma para o ensino de 1º e 2º graus.*

*Resumindo essa discussão toda, nós conseguimos publicar na Revista Brasileira de História n. 14. Contém em alguns artigos de jornais, as nossas respostas ao debate que aconteceu. Foi bastante sofrido, porque trabalhamos com muito entusiasmo, com muita boa vontade. Ganhamos muito pouco para fazer isso, trabalhávamos muito por acreditar naquele trabalho de um grupo de professores que estava propondo encaminhamento no ensino de História. Só estávamos ajudando, era um trabalho de consultoria. Na verdade, ele foi “estragalhado” por uma crítica muito superficial, muito ideológica também, muito por razões pessoais, até por não estar participando da proposta.. Então é um momento muito interessante, porque eu não considero um momento de fracasso não. Acho que é um momento significativo de uma batalha perdida, mas não é fracasso não.*

*De 1989 a 92, participei da administração democrático-popular da prefeita Luíza Erundina, na cidade de São Paulo. Foi uma coisa diferente, digamos assim, uma proposição político-partidária. Eu sou militante do PT desde sua fundação, sempre trabalhei em todas as campanhas, em todas as nossas batalhas do Partido. Com a vitória da prefeita Luíza Erundina, a professora Marilena Chaui assumiu a Secretaria Municipal de Cultura. Nós tivemos uma discussão sobre os convites para se fazer várias coisas no governo, e afirmei à Prof. Marilena que só me sentiria tranqüila na administração, se eu estivesse sendo capaz de aliar a minha disposição político-partidária de fazer um bom trabalho com uma segurança profissional da minha perspectiva de Historiadora. Por isso mesmo, eu estava dentro da Secretaria Municipal de Cultura. Então, foi acordado que eu seria diretora do Departamento do Patrimônio Histórico, um órgão da Secretaria Municipal de Cultura. O Departamento reúne o Arquivo de S. Paulo, uma divisão de preservação que cuida do patrimônio edificado dos prédios históricos de S. Paulo e de uma divisão de Iconografia e de Museus. Estar no Departamento do Patrimônio Histórico foi ter a possibilidade de trabalhar com a professora Marilena Chaui e juntar uma equipe, trazer gente, entusiasmada, que queria fazer um trabalho interessante e conseguir uma boa relação com os arquitetos.*

*Começamos o trabalho por uma discussão sobre um novo conceito de patrimônio. Foi muito gratificante, porque houve uma certa reação. O cargo de diretor do DPH era cargo de arquiteto, não de historiador. Discutimos exatamente esse novo conceito de patrimônio que queríamos incrementar no governo democrático-popular. Patrimônio histórico não é só o patrimônio edificado, há mais coisas para se considerar como patrimônio. A idéia de que há uma vivência a recuperar, que essa cidade, que é um patrimônio histórico, pertence à sua população, que deve decidir sobre o seu patrimônio, sobre a sua vida, sobre os modos de vida. Nós queríamos registrar esses modos de vida tão diferenciados. Portanto, essa cidade tem direito à sua memória, não da maneira como estava sendo definido. Foi uma briga muito boa de historiador, nós tivemos muito sucesso. Trabalhei com muito entusiasmo, com uma equipe muito boa, de grandes nomes de historiadores, arquitetos, sociólogos, pedagogos, fomos juntando gente que queria trabalhar e que havia possibilidade. Foi uma tentativa de testar a possibilidade do trabalho histórico em outra área, em outra dimensão, em implementar projetos de organização de arquivos e de centros de memória nos movimentos populares, não para trazer a memória desses movimentos para dentro do Estado, mas para ajudá-los a montar o seu centro de memória, dar assessoria.*

*Ser professor de História foi e é uma possibilidade de ter, através da minha disciplina, do meu trabalho, das minhas aulas, dos meus ensinamentos, uma possibilidade de descobrir o Brasil, o mundo, de abrir horizontes. Eu acho que a maior coisa que a História faz para nós, é descobrir as coisas. Por isso, acho que só a pesquisa, aliada ao ensino, é que consegue essa realização. Tem que haver descoberta de possibilidades, pois quando fazemos um trabalho de transmitir um conhecimento prontinho, arrumadinho, deve ser uma tarefa muito enfadonha. Eu sempre tive essa inquietação de querer. Mas uma das primeiras brigas com a instituição que nós tivemos, foi a briga no Colégio Estadual de Belo Horizonte. Queríamos fazer trabalho em grupo com os alunos e a instituição não permitia que se mexesse nas carteiras. Insistimos em fazer os trabalhos, em arrumar os alunos em grupo. No ano seguinte, as carteiras foram imobilizadas no chão para não se mexer. Isso é um Colégio Estadual, a solução foi essa. Eu sempre tive uma dificuldade em dar aula expositiva. Eu não sei me colocar, eu sei questionar um texto. Eu me sinto bem sendo professora, é pensar. E eu gosto de pensar que a história me facilita essa tarefa, que ser professora de História torna essa tarefa mais fácil. Mas gosto de pensar que é por isso que escolhi a História, porque, através da História, faço esse trabalho mais instigante. E também*

*porque se tem uma perspectiva social, você está lidando com a vida do país. Sempre tive perspectivas muito politizadas.*

*Gostaria de pensar que sou uma professora questionadora, capaz de perturbar a cabeça das pessoas, para poder fazê-las pensar que estão assimilando. Ao mesmo tempo abrir caminhos, mostrar a possibilidade de perceber as dificuldades, pensar que as dificuldades existem, mas nós podemos superá-las com o trabalho, a investigação. A História é uma possibilidade muito bonita de fazer isso. Se eu dou conta de fazer isso, eu fico satisfeita, acho que, às vezes, dou, às vezes, não. Quando dou um bom curso, quando consigo, há uns bons momentos, ou um pouco de fracasso, falta de reação. Eu sempre fui muito sensível a isso e incomoda muito ver, às vezes, professores, por exemplo, que estão falando e o auditório está esvaziando e a pessoa não se sensibiliza, continua falando no mesmo tom. Não é capaz de ver que, se as pessoas estão saindo, é porque estão se incomodando. Eu gosto de manter essa imagem de mim, de que eu sou uma pessoa capaz de manter diálogo, de enfrentar o diálogo. Eu nunca tive grandes problemas com alunos. Só me desconcertei uma vez em classe, quando um aluno me fez chorar de irritação e tive que sair da classe porque não consegui controlar-me.*

*Tenho certeza de que não seria outra coisa, senão professora de História. Acho que se fosse voltar no tempo, apenas, teria um maior envolvimento com outras línguas, quer dizer, teria estudado francês com dedicação. O fato de eu ter ido para os Estados Unidos, estudado inglês, falar inglês, deu-me uma idéia assim: eu falo uma língua, não preciso da outra. Hoje em dia, eu renego isso, acho que eu devia ter estudado bastante francês. Eu leio, eu consigo ler, estudar, mas não falo, isso é uma deficiência. Acho que faz falta para um professor. Ao mesmo tempo, ter participado de mais projetos coletivos. Agora não, não dou mais conta. Mas gostaria de ter sido capaz de fazer mais projetos coletivos, mais pesquisas, mais coisas assim. Agora já é um tempo de maturação de projetos individuais...”*

FONSECA, Selva G. *Ser professor no Brasil - história oral de vida*. Campinas: Papirus, 1997, p.75-87.

## LITERATURA E HISTÓRIA NA CONSTRUÇÃO DA MEMÓRIA.

Ana Maria Ribas Cardoso<sup>1</sup>

Silvana Bandoli Vargas<sup>2</sup>

A nossa proposta é discutir as possibilidades teóricas e metodológicas do ensino de História, para turmas de Ensino Médio, considerando as questões relacionadas à memória, tanto como fonte quanto como objeto, eixo fundamental de construção do sujeito histórico. A utilização das narrativas literárias oferece possibilidades de trabalho frutífero quando percebidas como testemunhos culturais e históricos que ampliam, de forma considerável, a visão de mundo daqueles que se aventuram nas múltiplas tramas de passado e presente que nos envolve. Desta forma, investigamos como as narrativas literária e histórica confluem em interações de saberes que se (re)articulam, proporcionando perspectivas singulares.

Salientamos que a perspectiva do trabalho de confluência das narrativas literárias e históricas não se dá com o objetivo de *aprender história através da literatura*, porém, em uma proposta mais radical e mais afirmativa, construir uma perspectiva de sujeito histórico centrada na utilização do texto literário como produção cultural de uma determinada época. Neste caso, interessa-nos a investigação das possibilidades teóricas e pedagógicas que a produção literária nos oferece como janela aberta para o mundo.

Assim, ao privilegiarmos as questões relativas à memória e à história como fundamentais à construção do sujeito histórico, estamos reafirmando desde já o reconhecimento da memória como base teórica e metodológica da prática pedagógica.

Tal proposta de ensino da História vincula-se, a princípio, ao redimensionamento da educação formal, na contemporaneidade, e, em particular, ao sentido do processo ensino-aprendizagem nas instituições escolares, diante dos acontecimentos históricos que abalaram o mundo desde as últimas décadas do século passado. As transformações científicas e tecnológicas produzidas pelo homem, resultando no que se convencionou chamar de globalização, vêm ressignificando cada vez mais as noções de tempo e espaço, o que incide diretamente em todas as dimensões da vida social, merecendo ênfase as formas de produção e apropriação do conhecimento, o ‘fazer pedagógico’ e a prática docente. Tais

---

<sup>1</sup> Mestre em História pela UFRJ; professora do Colégio Pedro II/ UE Humaitá II e professora da Escola de Educação do Centro Universitário da Cidade.

<sup>2</sup> Mestre e doutora em História pela UFF e professora do Colégio Pedro II / UE Humaitá II.

transformações modificaram não somente as formas de reprodução da vida material das sociedades humanas, mas alteraram sobremaneira o *modus vivendi* e o *modus faciendes* dos homens, redefinindo o lugar da memória e suas tramas silenciosas com a história. A memória situa-se como condição fundamental para a elaboração de identidades tanto individuais como coletivas e não apenas como referência ao que se lembra e ao que se esquece, tendo em vista que os seres humanos carregam consigo os significados impressos pelo tempo e espaço em que viveram.

O historiador inglês Hobsbawn.<sup>3</sup> referenda nossa colocação ao afirmar que:

A destruição do passado – ou melhor, dos mecanismos sociais que vinculam nossa experiência pessoal à das gerações passadas – é um dos fenômenos mais característicos e lúgubres do final do século XX. Quase todos os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem. Por isso os historiadores, cujo ofício é lembrar o que outros esquecem, tornam-se mais importantes que nunca no fim do segundo milênio.

Trata-se, aqui, de ampliar o ‘olhar’, buscando um caminho novo de reflexão e entendimento sobre o ensino da História, reconhecendo os vínculos – ditos ou não-ditos - entre história e memória, o que implica em aceitar, por um lado, a redefinição do próprio significado da memória humana e, por outro, o redimensionamento das noções de tempo e espaço. Tal premissa deve se constituir – assim defendemos - pontos de partida e de chegada de qualquer processo de revisão crítica dos métodos e práticas didático-pedagógicas que envolvem o cotidiano da sala de aula, bem como do trabalho docente e das relações entre educador e educandos.

Diante disso, um dos grandes desafios que se coloca para a educação do século XXI<sup>4</sup> refere-se às alterações na estrutura e ordenação dos conhecimentos e, principalmente, à exigência de propor e defender novas orientações para os conteúdos a serem ensinados.

---

<sup>3</sup> CF. HOBSBAWN, Eric. *Era dos extremos – o breve século XX (1914-1991)*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, p.13.

<sup>4</sup> A definição dos novos papéis da educação e, mormente, das instituições de ensino, nas sociedades humanas no século XXI vêm sendo objeto de discussão e estudos pluridisciplinares, envolvendo trabalhos de profissionais da área e áreas afins dedicados à pesquisa e/ou à docência. A esse respeito ver o texto de nossa autoria publicado recentemente: CARDOSO, Ana Maria Ribas. A educação resgata a humanidade perdida do homem ?! **Fórum Crítico da Educação. Revista do ISEP**. Rio de Janeiro: Instituto Superior de Estudos Pedagógicos, v. 2, nº 2, abril, 2004.

Enfrentar esse desafio supõe aceitar as novas possibilidades teóricas e metodológicas que se abrem para o ensino da História em turmas do Ensino Médio, e, correlata a elas, a ação docente *per se*. Falar em novas abordagens de ensinar e aprender História sublinha que os modos como se pensam e transmitem os saberes devem de fato mudar sob pena de se tornarem anacrônicos.

Um determinado conhecimento deve manter um diálogo permanente com outros conhecimentos. A partir desta premissa, entendemos que a interdisciplinaridade aponta para o tratamento dinâmico e integrado do conhecimento, permitindo a contextualização dos conteúdos. Entendemos por contextualização o aceite da relação sujeito-objeto no processo de construção do conhecimento, na qual o aluno internaliza e apropria-se do conhecimento, deixando de ser espectador passivo da realidade. Por isso, pensamos que a educação e, mais precisamente, a escola, cujo trabalho docente faz o seu existir, devem reconhecer que *“o tempo e o espaço são os da experimentação e da ousadia em busca de caminhos e de alternativas possíveis, de diálogos e trocas sobre os conhecimentos em pauta, de reciclagem permanente de tudo e de todos”*. (KENSKI, 1998, p. 68)

Reconhecendo a docência como uma atividade vital para o homem, o ensino da História – para além da mera justaposição de conteúdos organizados cronológica e linearmente - pode assim se transformar em um caminho possível de (re)elaboração das relações sociohumanas, de reflexão do lugar do conhecimento e, por fim, de (re)construção dos acontecimentos do passado em um mundo predominantemente econômico/técnico, porém cada vez menos humano, visto que o tempo esgarça-se, assim como as subjetividades fragmentam-se, numa vivência de eterno presente, sem antes e sem depois. A ‘nova sociedade global’ afirma a legitimidade das leis do mercado como pilar das relações entre os homens, alterando, em decorrência, o lugar da educação na formação do homem e seus vínculos com a história, supondo apagar as heranças do passado e culminando por fazer prevalecer o discurso ideológico acima do crítico.

Tal proposta possibilita-nos assim discutir o papel da educação e, particularmente do ensino na construção, reprodução e/ou transformação da vida social, reconhecendo e discutindo o lugar do ensino da História nas sociedades atuais e, mais precisamente, na formação e desenvolvimento do ser humano. Isto porque a educação - superando o paradigma iluminista divulgador de uma prática pedagógica neutra - é uma *práxis* social e

política, que se encontra articulada ao movimento concreto da sociedade. Ela representa, enfim, concordando com Gramsci (1981) uma atividade criadora e de difusão de uma nova concepção de mundo mais elaborada e superior, que possibilita ao homem tomar consciência da sua historicidade e, ao mesmo tempo, torna-o capaz de intervir e transformar a realidade circundante, bem como renovar a cultura vigente.

Acreditamos que uma das tarefas do tempo presente é suplantar a desigualdade de progresso que envolve a educação/ensino. Se o veloz progresso da ciência e da tecnologia resultou em grandes mudanças em várias áreas do ‘fazer humano’, o mesmo não aconteceu com a educação que ainda nutre-se, tantas vezes, de concepções, comportamentos e práticas vigentes há muitas e muitas décadas de história, recusando-se a olhar o novo, com medo do ‘futuro’, do ‘vir a ser’ ...

Introduzir a narrativa no estudo da História<sup>5</sup>, reconhecendo na sua tessitura os fios tecidos pela memória individual e coletiva, dentro da abordagem oferecida pela história cultural<sup>6</sup>, pode ser uma chave profícua à implementação de novas alternativas didático-pedagógicas, capazes de dinamizar o ensino-aprendizagem. Por um lado, ressignifica o lugar da história na formação do educando *pari passu* à revisão dos conteúdos, uma vez que possibilita reconhecê-la não apenas como disciplina integradora da área de *Ciências Humanas e suas Tecnologias*, conforme estabelecida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio<sup>7</sup>; mas também, senão particularmente, enquanto processo humano, resultante das ações de homens que ora interagem, ora se antagonizam entre si em um dado viver coletivo. Aceitamos ser a História construída e construtora do homem como

---

<sup>5</sup> Ver BURKE, Peter. A história dos acontecimentos e o renascimento da narrativa. In: \_\_\_\_\_. *A escrita da história – novas perspectivas*. 7reimp. São Paulo: UNESP, 1992, p.327-348.

<sup>6</sup> Ver FALCON, Francisco. *História Cultural - uma nova visão sobre a sociedade e a cultura*. Rio de Janeiro: Campus, 2002.

<sup>7</sup> Os PCNs devem ser entendidos como uma proposta, um ponto de partida para a reorganização do sistema educacional do país, cuja elaboração decorreu do Plano Decenal de Educação para Todos (93-03), assim como para atender à Lei 9394/96 e à Constituição Brasileira, tendo em vista a reformulação das propostas curriculares de estados e municípios. Os PCNs, no nível médio, baseiam-se na formação de competências cognitivas e habilidades estruturais que devem ser assim entendidas: a primeira como modalidades estruturais da inteligência – ações e operações – que o sujeito utiliza para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que deseja conhecer, e a segunda refere-se, especificamente, ao “saber fazer” e decorrem diretamente daquelas competências adquiridas. Em uma dimensão macro, tal proposta vincula-se à criação de uma identidade no jovem, na qual é importante o reconhecimento de valores e construções próprias, inclusive para o reconhecimento do “outro”; neste âmbito, uma formação geral é necessária e de grande responsabilidade para a escola e deve ser estruturada a partir dos seguintes eixos definidos pela UNESCO para a educação no século XXI: *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver, aprender a ser*.



sujeito social em um tempo-espaço determinado, despertando-nos a lembrança das famosas palavras de Marx no 18 Brumário:

Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas que se defrontam diretamente ligadas e transmitidas pelo passado.<sup>8</sup>

E, por outro, instiga tanto perspectivas diversas de construção e transmissão do conhecimento histórico, quanto mecanismos outros de apropriação/utilização por meio de novos saberes, que não se circunscrevem aos livros didáticos, nem às ditas especificidades da história face às outras áreas do conhecimento. Novos saberes que, ao sublinharem o seu caráter pluridisciplinar e articularem, conforme exemplificamos aqui, a literatura à história na construção da memória, possibilitam um entendimento diverso sobre a utilização da narrativa literária no ensino da História, indo além daquele procedimento metódico que apenas busca, por meio do relato, dar-lhe *ethos*, validar o saber, confirmar fatos e/ou perceber o contexto histórico nas entrelinhas do discurso.

A reabilitação da narrativa na pesquisa e no ensino da História encontra-se relacionada à crise das referências clássicas da objetividade científica e/ou a mudança de paradigma<sup>9</sup> que colocaram em xeque o lugar social das práticas científicas, a posição dos intelectuais nas instituições aonde se inserem e os modos como se pensa, produz e transmite o saber. Isto não deixaria de afetar a História e, em decorrência, o próprio ensino, diante da necessidade de redefinir a sua função nas sociedades contemporâneas e de reconhecer as múltiplas possibilidades de (re)articulação com as outras ciências, ou melhor pontuando, com outros saberes. A História, que antes ocupava o lugar central no saber, deixou de ser um “império”; e o historiador não é mais aquele destinado a prover a sociedade de representações globais. A disciplina de História, há algumas décadas, vem

---

<sup>8</sup> MARX, Karl. O 18 brumário de Luiz Bonaparte. In: *Obras escolhidas*. São Paulo: Alfa-Omega, s/d, p.203, vol. 1.

<sup>9</sup> Ver LIMA, Luiz Costa. Clio em questão: a narrativa na escrita da história In: RIDEL, Dirce (Org.) **Narrativa: ficção e história**. Rio de Janeiro: Imago, 1998, Coleção Tempo e Saber. Ver CARDOSO, Ciro Flamarion. História e paradigmas rivais. In: \_\_\_\_\_ & Vainfas, Ronaldo (Orgs.) **Domínios da história - ensaios de teoria e metodologia**. Rio de Janeiro: Campus, 1997. Ambos autores elaboram uma discussão acerca da crise do paradigma ocidental, mostrando algumas mudanças que se operaram no processo de construção do conhecimento científico, relacionando-as tanto ao repensar do estatuto da história enquanto ciência, quanto, correlatos à primeira, aos novos caminhos de pesquisa na área, merecendo ênfase a reabilitação da narrativa no estudo e práxis da história.

sendo impulsionada pelo desejo de repensar, dentro do conjunto das ciências sociais, o seu objeto e o seu ‘estatuto de ciência’.

O homem faz a história. Essa é uma assertiva que pode conduzir a múltiplas discussões. Aqui objetivamos tão somente apontar os dois sentidos que a envolvem. A história é uma prática discursiva (disciplina), portanto um saber institucionalizado, cujo ofício é debruçar-se sobre os seres vivos racionais e suas relações através dos tempos, compreendendo essa coisa tão misteriosa que é o trabalho humano na produção de sua vida social, portanto, de sua própria razão. Nessa ótica, o ponto de partida é mais o que os profissionais refletem, escrevem e ensinam, e a história representa uma abstração científica do presente sobre o passado, do homem em busca do seu sentido/origem, podendo utilizar-se até mesmo do espaço aberto pelo simbólico e pela ficção. Não obstante, a história é também um processo objetivo, que acontece independentemente do quanto dela somos capazes de nos aproximar, possuindo uma existência material, existindo fora do sujeito que a conhece, a estuda e a ensina.

Sendo assim, se o texto histórico deve ser compreendido como produto de uma dada conjuntura que determina sua elaboração, torna-se claro que o saber da História-disciplina é também mutável. A narrativa histórica, enquanto fruto da interação sujeito-objeto, justifica-se como um discurso do *presente* que busca o entendimento do *passado* – eis a condição de sua inteligibilidade, eis o fundamento do “fazer história”, seja na pesquisa, seja no ensino. A história é uma narrativa baseada em tramas/acontecimentos, cuja tessitura são as ações individuais e coletivas dos homens através dos tempos. E como estas ações – objeto de investigação e fonte de estudo - não podem ser integralmente reconstituídas, a narrativa histórica, embora ‘verdadeira’, é sempre alvo de diversas interpretações que se enriquecem quanto mais podem e devem interagir com outras áreas do saber, a exemplo da literatura. É aceitando a história como um lugar *entre* discursos e lembranças que possibilita ressignificar o passado, à luz dos condicionamentos do presente, que o homem-historiador-professor constrói o espaço de sua própria criação.

Desse modo, a necessidade de experiências que privilegiem a percepção do tempo histórico como instância socialmente construída apresenta-se como imperativa e, sendo assim, a produção literária oferece um farto material de trabalho para o entendimento do tempo histórico. A utilização da produção cultural, no caso a literatura, como fonte no

‘fazer pedagógico’, não pode restringir-se a uma percepção da história como cronologia ou da literatura como enredos. Mas, ao contrário, a possibilidade de (re)construir, (re)fazer, (re)interpretar uma memória coletiva que entrelaça-se à memória individual, forjando identidades<sup>10</sup>. Os marcos da literatura - seja William Shakespeare, Machado de Assis ou Clarice Lispector - forjam a argamassa que nos envolve e nos revela, constituindo a dimensão humana, história e memória, tão necessária em períodos pretensamente a-históricos. Com efeito, a narrativa literária vivenciada com a perspectiva histórica nos aponta a armadilha que precisa ser evitada a todo custo, qual seja, a concepção de seres humanos que não são sujeitos de sua própria história. Não basta reconhecer as dificuldades que nos cercam em tempos pós-modernos<sup>11</sup>, de fragmentação ao extremo, pois não podemos nos desviar da convicção de que possibilidades de transformação existem e que, ao contrário de qualquer intenção de individualismo fóbico<sup>12</sup>, a construção de pontes que nos levem ao encontro das diferenças legítimas não é um objetivo menor. Porém, só podemos perceber a infinidade de gamas das potencialidades humanas quando nos imaginamos pertencentes a um universo maior do que nós mesmos. Talvez esta seja a lição mais importante que a tríade História-Literatura-Memória pode nos ensinar a aprender.

Ao nos encantarmos com as emoções de Romeu e Julieta, nos questionarmos sobre as ações de Capitu e revivermos a angústia de Macabéa, estamos definitivamente reafirmando os tempos e os espaços humanos como aqueles essenciais à manutenção da nossa própria existência. A tradição literária forja um lugar para a nossa humanidade e nos permite perceber que as tramas de passado estão em nós mesmos e precisamos reconhecê-las. Acreditamos que o diferencial do trabalho História-Literatura-Memória reside nas narrativas que se cruzam e permitem novas texturas, pois apresenta a nós mesmos como

---

<sup>10</sup> As relações entre memória e identidade são objeto de extensa produção historiográfica. A esse respeito ver o texto de nossa autoria publicado recentemente. VARGAS, Silvana Bandoli. Memória, Sociedade e Cultura. **Encontros. Revista do departamento de História**. Rio de Janeiro: Colégio Pedro II, n 2, p. 8-15, dezembro, 2003.

<sup>11</sup> O termo pós-modernidade já é de uso corrente, porém lembramos que estamos nos referindo especialmente a JAMESON, F. *Pós-modernismo – a lógica cultural do capitalismo tardio*. São Paulo: Ática, 1996. Este autor, ao fazer uma análise marxista, associa claramente a pós-modernidade à radicalização da estrutura capitalista.

<sup>12</sup> Cf. CERQUEIRA Filho, Gisálio. *Édipo e excesso- reflexões sobre lei e política*. Porto Alegre: Sérgio Antonio Fabris Editor, 2002. Trabalhando com o referencial psicanalítico, o autor sugere hipóteses de trabalho interessantes ao tratar do individualismo fóbico, o horror narcísico ao Outro.

herdeiros de um passado que nos perpassa, porém pode ser transformado. Afinal, para transformar o presente, precisamos também transformar a nossa percepção do passado.

### **Bibliografia não citada**

- ALBERTI, Verena. *Ouvir contar: textos em história oral*. Rio de Janeiro: FGV, 2004.
- BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. São Paulo: Cia.das Letras, 1994.
- CERQUEIRA Filho, Gisálio e NEDER, Gizlene. *Sentimento e política: (a)ventura e imaginação sociológica para o século XXI*. Rio de Janeiro: 1996.
- DUBY,G. & LARDREAU,G. *Diálogos sobre a nova história*. Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1989.
- GINSBURG, Carlo. *Mitos, emblemas, sinais*. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.
- \_\_\_\_\_. *Relações de força - história, retórica e prova*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- HUYSEN, Andreas. *Seduzidos pela memória*. Rio de Janeiro: Aeroplano / Universidade Candido Mendes, Museu de Arte Moderna-RJ, 2000.
- KENSKI, Vani Moreira. Novas tecnologias: o redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente. **Revista Brasileira de Educação**, nº 8, p.58 –71, mai /jul/ago/, 1998.
- LE GOFF, Jacques. *Memória-história*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1996.
- GOMES, Angela de Castro. *Escrita de si, escrita da história*. Rio de Janeiro: FGV, 2004.
- GRAMSCI, Antonio. *Concepção dialética da história*. 4. ed. Rio de Janeiro: 1981.

## NARRATIVA HISTÓRICA NO ENSINO DE HISTÓRIA

Ana Maria F.C. MONTEIRO\*

UFRJ

“Na verdade, se dizer a palavra é transformar o mundo, se dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas um direito dos homens, ninguém pode dizer sozinho a palavra. Dizê-la sozinho significa dizê-la para os outros, uma forma de dizer sem eles e, quase sempre, contra eles. Dizer a palavra significa, por isso mesmo, um encontro de homens. Este encontro que não pode realizar-se no ar, mas tão somente no mundo que deve ser transformado, é o diálogo em que a realidade concreta aparece como mediadora de homens que dialogam.”

Paulo Freire

Ao investigar os professores, seus saberes e suas práticas numa perspectiva que reconhece sua subjetividade e autoria no processo de ensino<sup>1</sup>, uma questão emerge com força, tela sobre a qual se inscrevem saberes e práticas: como eles próprios vêem esse processo, que aspectos são por eles mais valorizados? Qual é, para eles, o significado do ensino de História?

Ao responder a estas questões, os professores falaram sobre seus modos de ensinar e, indiretamente, sobre objetivos e fins do ensino:

*“ ... que ele entenda o processo, as condições históricas que permitiram aquele processo...que os fatos, acontecimentos, os movimentos, eles não estão soltos, não estão sozinhos, eles têm relação....e é muito difícil para o aluno estabelecer relações ... ” Lana*

*“ A outra questão é a questão relacional, procurar trabalhar com as relações, sempre buscando as relações .....a questão relacional para mim é fundamental....Quando eu monto as minhas aulas, a questão da contextualização para mim é fundamental, contextualizar os temas, sejam eles do passado ou do presente, não importa, tentar contextualizar o mais próximo da realidade do aluno mesmo.... Quer dizer, é...eu posso contextualizar uma situação da Idade Média hoje com algumas questões, a questão da religião, a questão do teocentrismo.....Eu posso trabalhar o contexto daquela época, buscando no contexto de hoje....trabalhando passado e presente..... ” Pedro*

Visões, concepções que articulam conteúdo e método, saberes e práticas, saberes a ensinar e saberes sobre o como ensinar, mesclados com a compreensão sobre as finalidades do ensino que, por sua vez, expressam valores e a dimensão educativa estruturante. Falas, expressões

---

\* Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro, professora adjunta de Didática e Prática de Ensino de História da Faculdade de Educação da UFRJ. Pesquisadora do Núcleo de Estudos do Currículo –NEC da FE/UFRJ. Doutora em Educação pela PUC-Rio e Mestre em História pela UFF.

<sup>1</sup> Esse artigo tem por base subsídios obtidos em pesquisa realizada para elaboração da Tese de Doutorado intitulada “Ensino de História: entre saberes e práticas”, aprovada pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro em agosto de 2002.

dos saberes dos docentes sobre os saberes ensinados, expressões do saber escolar, conteúdos pedagogizados<sup>2</sup>.

Em suas aulas, falas e diálogos, questionamentos foram realizados, promovidos. Narrativas foram construídas buscando atribuir sentido às experiências humanas que ali eram objeto de estudo.

Suas narrativas possibilitaram novas leituras do mundo? Puderam ajudar a compreender ou transformar o mundo? Ou serviram para impor o silêncio, para calar alunos, memórias, histórias?

Essas questões, relacionadas com as construções discursivas elaboradas durante as aulas de História, merecem atenção na medida em que uma investigação focaliza a problemática do saber escolar e de sua **mobilização** pelos professores.<sup>3</sup>

Como analisar o saber escolar implica, necessariamente, pensar suas relações com o saber acadêmico de referência, torna-se possível perguntar qual o papel que a **narrativa histórica** desempenha nessa mobilização. Nesse sentido, é importante recuperar alguns aspectos dos debates que têm sido travados em torno do significado da narrativa para a escrita da história.

Esse artigo, portanto, tem por objetivo discutir a utilização da narrativa histórica no ensino de História tendo por base a discussão teórica sobre o saber histórico escolar. O conceito de narrativa histórica é abordado de forma sucinta para investigar possibilidades de seu uso como categoria de análise visando a melhor compreensão dos processos envolvidos no ensino dessa disciplina.

## **1. História narrativa e narrativa histórica**

A história narrativa, forma de expressão encontrada para a construção do discurso historiográfico no momento de sua constituição como disciplina no século XIX, foi muito criticada e negada por historiadores da escola dos Annales, a partir dos anos 30 do século XX.

---

<sup>2</sup> Utilizo este conceito conforme proposto por Shulman, L no artigo " Those who understand: knowledge growth in teaching." In **Educational Researcher**, 15(2), 1986,(4-14). São os saberes reelaborados para o ensino, incluindo a dimensão educacional e as necessidades didáticas.

<sup>3</sup> Não trabalhei com o instrumental teórico da análise do discurso. O objetivo desta parte do trabalho volta-se para levantar questões que emergem a partir da abordagem por mim realizada e que focaliza saberes e práticas dos professores.

Na defesa de uma história-problema, propunham o abandono da história-narrativa, vista como sinônimo de história “*evenementielle*”, dos acontecimentos, em oposição às propostas de construção científica do conhecimento histórico.<sup>4</sup>

Assim, as críticas à história narrativa se multiplicaram até a década de 1970, por parte daqueles que buscavam trabalhar com História na perspectiva do rigor metodológico científico, e considerando aspectos de ordem estrutural. Quando o “retorno à narrativa” foi anunciado, (Stone,1980) provocou grande impacto e questionamentos.

O anúncio desse retorno ocorreu no contexto do movimento de crítica à concepção de história-processo-progresso e às propostas de histórias totalizantes; da retomada de importância do historiador; da necessidade da identificação de suas premissas e instrumental teórico, enquanto produtor de um determinado conhecimento; e do impacto do “*linguistic turn*”, tendências estas presentes no contexto do movimento pós-moderno.

Se, por um lado, os historiadores estruturalistas mostravam que a narrativa tradicional passava por cima de aspectos importantes, sendo incapaz de relacionar os acontecimentos com a estrutura econômica e social, e de considerar a experiência e os modos de pensar das pessoas comuns, do outro lado, os defensores da narrativa observavam que a análise das estruturas é estática e, portanto, a-histórica. (Burke, 1992,330,331)

Na verdade, de acordo com Burke (op.cit), os historiadores dos dois campos diferem não apenas naquilo que consideram significativo mas também no modo de realizar a explicação histórica. Enquanto os estruturalistas denunciam a superficialidade da história narrativa dos acontecimentos, seus opositores denunciam a análise estrutural como determinista e reducionista.

Burke chama a atenção para o fato de que, primeiro, seria preciso criticar ambos os lados por acharem que distinguir acontecimento de estrutura seja uma questão fácil. Segundo, citando Ricoeur (1984), que afirma que toda história escrita, inclusive a história estrutural, assume algum tipo de forma narrativa, ele lembra que, na verdade, esse debate resulta da necessidade sentida por historiadores quanto ao tipo de narrativa a ser escrita, expressão do reconhecimento de que as velhas formas são inadequadas aos novos propósitos.

Avançando nesta direção, Burke identifica trabalhos de alguns historiadores que representam opções distintas de realizar a explicação histórica e que dão origem a formas

---

<sup>4</sup> Burke lembra que as primeiras críticas à história narrativa foram feitas na época do Iluminismo por aqueles (entre eles Voltaire) que lamentavam que a história ficasse restrita à superfície dos acontecimentos. (Burke, 1992,327)

narrativas que, ao buscar inspiração na literatura e na linguagem cinematográfica, podem apresentar soluções para problemas com os quais os historiadores vêm lutando há muito tempo.

Uma delas se baseia no uso da heteroglossia – conjugação de vozes variadas e opostas. No lugar da Voz da História, apresenta os diferentes pontos de vista dos atores em confronto.

A outra propõe que os historiadores, narradores históricos, deixem claro em suas narrativas que eles não estão ali reproduzindo “aquilo que verdadeiramente aconteceu”, mas apresentando aquela que é a sua interpretação, havendo outras possíveis.

Assim, muitos estudiosos consideram que a escrita da história foi empobrecida pelo abandono da narrativa, estando em andamento uma busca de novas formas de expressão que se mostrem adequadas às novas histórias que os historiadores gostariam de contar. Estas novas formas incluem a micronarrativa, a narrativa “de frente para trás” e as histórias que se movimentam para frente e para trás, entre os mundos público e privado, ou apresentam os mesmos acontecimentos a partir de pontos de vista múltiplos. (Burke,1992,347)

Nesse sentido, é possível perceber que a narrativa emergiu como problema a partir do esgotamento da concepção moderna de história e da busca da forma textual mais adequada para a escrita do conhecimento histórico, capaz de expressar a racionalidade que sustenta a explicação nas diferentes formas propostas pelos historiadores.

Da polêmica deflagrada, algumas conclusões podem ser tiradas, entre elas, as que nos levam a perceber que mais do que a narrativa em si, o que os historiadores dos Annales criticavam era a concepção de história-acontecimento, a idéia de acontecimento como postulada pelos historiadores positivistas, como expressão de uma realidade imanente, independente e exterior ao historiador, manifestação do tempo de curta duração, na dimensão cronológica e que seria possível de ser recuperada pelo historiador na forma como verdadeiramente aconteceu.

O conceito de acontecimento se modificou ao longo do tempo. “Acontecimento não é sempre, ou simplesmente, esse resplandecer breve, limitado ao terceiro nível, onde o acantona, contudo, Braudel. Com funções diversas, o acontecimento pertence a todos os níveis e pode ser mais precisamente definido como uma variante do enredo.” (Hartog,1998,201)

Portanto, o longo prazo, a longa duração, não excluem o acontecimento que pode ser analisado como manifestação de uma dinâmica social com origens estruturais e conjunturais. Assim, nem a longa duração nem o acontecimento são incompatíveis com a narrativa.



Como afirma Hartog, autor em quem nos baseamos para apresentar essas considerações, na verdade, a narrativa não deixou de existir.

*“A história não cessou de dizer os fatos e gestos dos homens, de contar, não a mesma narrativa, mas narrativas de formas diversas. Da história–retórica à história-Geschichte e para além, as exigências, os pressupostos e as formas de empregá-los variaram sem dúvida amplamente, mas a interrogação acerca da narrativa(a narrativa enquanto tal), esta é recente. Tornaram-na possível a saída ou o abandono da história-Geschichte, processo e progresso, e a reintrodução do historiador na história; mas, também, a partir do papel preponderante ocupado pela linguística nos anos 1960, as interrogações voltadas para o signo e a representação. Também a história pode ser tratada como (e não reduzida a) um texto.” (Hartog,1998,201)*

A História enquanto um conhecimento, acrescento eu.<sup>5</sup>

No processo de constituição do conhecimento histórico, processos reflexivos e analíticos, mobilizados e articulados por diferentes metodologias, permitem compreender ou explicar práticas e representações de sujeitos humanos, históricos, que estabelecem relações entre si e com a natureza, e que são registradas em documentos de diversos tipos, sendo percebidas através de diferentes dimensões temporais: sucessões, durações, simultaneidade, ritmos. Da relação entre o real e o discurso, os historiadores elaboram, fabricam a História, criando a historiografia – história e escrita, expressando o paradoxo do relacionamento de dois termos antinômicos – o real e o discurso. ( de Certeau, 2000,11)

## **2. Narrativa histórica no ensino de História**

Como essa construção se dá no conhecimento histórico escolar?

A história escolar é uma configuração própria da cultura escolar, oriunda de processos com dinâmica e expressões diferenciadas, mantendo, na atualidade, relações de diálogo e

---

<sup>5</sup> A História não pode ser confundida ou reduzida ao discurso, “pois a história, isto é, os acontecimentos, as personagens, correspondem à realidade que deve ser prefigurada no texto narrativo, ao passo que o discurso seria o modo que um narrador utilizaria para tornar compreensível para os leitores uma determinada realidade. Portanto, a história seria o campo factual ou o lugar de eventos reais que produzem o significado ou, se quisermos, o conteúdo narrativo, e a narrativa seria o modo de expressão utilizado pelo narrador” e que também é denominada História. (Todorov,apud De Decca,1998,20).

interpelação com o conhecimento histórico *stricto sensu* e com a história viva, o contexto das práticas e representações sociais. Fonte de saberes e de legitimação, o conhecimento histórico “acadêmico” permanece como a referência daquilo que é dito na escola, embora sua produção siga trajetórias bem específicas, com uma dinâmica que responde a interesses e demandas do campo científico e que são diferentes daquelas oriundas da escola onde a dimensão educativa expressa as mediações com o contexto social.<sup>6</sup>

O conhecimento de aspectos estruturais, princípios da organização conceitual e de investigação dos saberes disciplinares, que permitem identificar as principais idéias, habilidades e paradigmas que orientam a produção de conhecimento no campo, são importantes para a realização da prática pedagógica com autonomia, possibilitando romper com o senso comum e propor alternativas ética e cientificamente fundamentadas.

Quando da análise das construções realizadas para o ensino, é possível identificar marcas, referências do saber acadêmico. Na pesquisa realizada foi possível identificar, por exemplo, contextualizações do tipo funcionalista(Levi,1992) e a utilização da racionalidade analógica para a construção conceitual; a concepção de processo histórico, a problematização histórica, as lógicas explicativas que procuravam articular aspectos estruturais com conjunturas e acontecimentos; a localização temporal dos fatos abordados que ia além da simples sucessão linear para explorar as possibilidades da articulação passado-presente-passado na explicação; os conteúdos selecionados que resultavam da orientação paradigmática predominante, e onde se destacavam análises referenciadas `a história econômico-social e cultural, em detrimento da história política.

Quanto `a utilização da narrativa, muitas questões podem ser levantadas: Os professores, ao desenvolver suas aulas, agiam como narradores ? Construíram narrativas para “contar” a história que ensinaram? Ou trabalharam na perspectiva da história-problema, problematizando e argumentando, criando oportunidades para que seus alunos desenvolvessem suas argumentações?

<sup>7</sup> A construção discursiva elaborada pode ser considerada narrativa?

---

<sup>6</sup> Para a melhor compreensão do conceito de saber escolar utilizado neste artigo ver a Tese de Doutorado já citada. Ver também o artigo de minha autoria “A história ensinada: algumas configurações do saber escolar” IN: **História & Ensino**. Revista do Laboratório de Ensino de História da UEL. Nº 9. Londrina: Editora da UEL,2003.

<sup>7</sup> Estou trabalhando com a perspectiva oferecida pelos professores pesquisados. Não estou considerando nesta análise situações infelizmente ainda muito frequentes, de professores que ditam as aulas ou dependem exclusivamente dos livros didáticos para desenvolvê-las.

Como as aulas de História foram construídas? Elas expressavam a concepção da história *evenementielle* do século XIX? Qual o domínio que os professores tiveram sobre sua elaboração? Ela resultou de uma problematização? Ou foram a expressão da história processo-progresso cujos nexos de causalidade são dados pela dimensão temporal, pela cronologia, de forma aparentemente naturalizada?

Qual o uso feito dos relatos ficcionais e literários? Foram complementares ou constituintes do discurso? Como exemplos, analogias foram utilizados em sua construção? Qual o tratamento dado à elaboração textual e à dimensão do real? Como foi abordada a questão da verdade? E das diferentes concepções a respeito de um mesmo tema? A aula se configurou em uma narrativa ou se constitui num discurso dissertativo onde questões foram levantadas, defendidas ou negadas?

### **3. Narrativas na história escolar**

Como foi possível observar, os professores iniciavam as aulas a partir de um tema que era explicado baseado numa estrutura temporal linear ou que articulava diferentes temporalidades.

Para desenvolverem seu trabalho, os professores se basearam em duas orientações pedagógicas principais: as professoras Alice e Lana<sup>8</sup> pautaram seu trabalho pela perspectiva construtivista, criando situações de aprendizagem que ofereciam subsídios aos alunos para construir conceitos e para auxiliá-los a “aprender a aprender”, como no caso da pesquisa cujo projeto estavam auxiliando seus alunos a elaborar.

Suas aulas eram estruturadas a partir da perspectiva da história–problema – partiam de um tema, embora a problematização, algumas vezes, ficasse subordinada ou restringida por constrangimentos relacionados ao desenvolvimento das atividades. Ao colocar os alunos para fazê-las, as orientações ocupavam muito tempo, o que reduzia a disponibilidade para explorar a problematização histórica. De qualquer forma, todo trabalho se desenvolvia a partir da questão: “Que país é esse?” O problema ajudava a dar um sentido ao estudo realizado e articulava os diferentes conteúdos abordados a partir do eixo temático dos PCNs para 3º ciclo: História das relações sociais, da cultura e do trabalho.

---

<sup>8</sup> Os nomes dos professores são fictícios. A pesquisa foi realizada no primeiro semestre de 2001 em uma instituição de ensino público localizada na cidade do Rio de Janeiro.

É importante destacar aqui que não foi por acaso que essas duas professoras optaram por trabalhar com os eixos temáticos dos PCNs, proposta curricular que busca atualizar o saber escolar aproximando-o do saber acadêmico. Esse tipo de organização curricular vem ao encontro das tendências dominantes no campo, que negam a história linear dos acontecimentos em favor das alternativas propostas pela história-problema e pela Nova História, onde questões focalizam campos a ser investigados por diferentes perspectivas de abordagem.

Assim, dentro do eixo temático do 3º ciclo dos PCNs, Alice e Lana organizaram atividades que possibilitassem aos alunos construir os conceitos de escravo e de escravidão. Foram oferecidos subsídios com informações sobre a escravidão antiga e moderna – formas de obtenção do escravo, trabalho realizado, o cotidiano, a relação com os senhores, punições, etc- num trabalho que se aproxima do que Levi (1992) chama de contextualização funcionalista, e que permite situar a relação social num sistema coerente que a explica. Não se apresentam as causas da escravidão. Busca-se compreender o significado desta relação em diferentes épocas e sociedades, identificando semelhanças e diferenças para reunir características comuns e compreender o conceito.

Cabe ressaltar que esta forma de contextualização, no entanto, foi usada com o objetivo de ensino, e não para produzir conhecimento novo no campo, a partir de hipóteses que o pesquisador pode confirmar ou não, gerando uma produção que precisa ser validada em uma comunidade científica a partir de critérios teóricos e metodológicos.

A contextualização foi feita para ensinar o saber que foi selecionado, num momento dado e num determinado contexto, como aquele que é útil à formação das novas gerações, de acordo com metodologia considerada mais adequada, mas que apresenta marcas do saber acadêmico. Foi utilizada uma de suas formas como arcabouço explicativo para o ensino.

Portanto, foi possível concluir que as professoras não trabalharam com a história-narrativa tradicional, a história *'evenementielle'*. Criaram situações de aprendizagem onde os alunos, a partir dos subsídios por elas apresentados, elaboraram narrativas nas quais articulavam os vários elementos em jogo - aspectos estruturais com conjunturas e acontecimentos - recontextualizando-os a partir das finalidades educativas.

A dimensão temporal foi trabalhada em movimentos de idas e vindas, passado-presente-passado, articulando os diferentes momentos do passado com o presente: atualidade/Roma Antiga/ decadência de Roma/séculos XVI/XVII/ Europa feudal/atualidade.

Buscavam assim, romper a naturalização da história que emerge do trabalho com a cronologia linear. Coerentemente com a abordagem adotada, a problematização, além de cotidiana, estruturava todo o trabalho a partir da questão: “Brasil, que país é esse?”

Essas professoras não contavam histórias, nem utilizaram “histórias” ficcionais para ilustrar suas aulas. A narrativa estava para ser construída pelos alunos com os subsídios obtidos através das tarefas propostas, possibilitando a configuração de um texto heteroglóssico, polifônico, que articula as vozes e falas dos diferentes sujeitos históricos estudados com as vozes e falas dos alunos, das professoras e do autor do livro didático.

Marcos e Pedro desenvolviam suas aulas a partir de sua falas, do discurso que iam construindo. Marcos perguntava e explicava, apresentava exemplos, relacionava passado e presente, tecendo um texto significativo que criasse condições para que os alunos a ele atribuíssem um sentido – o que muitas vezes se configurava na compreensão dos conceitos em estudo.

Pedro procurava problematizar todos os aspectos mencionados. A crítica e superação do senso comum eram seus principais objetivos, sendo a História um instrumento para possibilitar uma inserção cidadã dos alunos de forma crítica e consciente de sua historicidade.

O trabalho com a dimensão temporal seguia uma ordenação linear mais clara embora, durante suas aulas, ele se movimentasse entre passado e presente na busca de relacionar as questões em estudo com as vivências dos alunos e, também, no trabalho com analogias, quando comparavam situações em diferentes épocas do passado. Foi o caso, por exemplo, quando Marcos contrastou a servidão por contrato nos EUA e a imigração por parceria no Brasil.

Vimos também que esses professores utilizaram a contextualização funcionalista e a racionalidade analógica no trabalho para a formação de conceitos pelos alunos, articulando aspectos estruturais, conjunturas e acontecimentos.

As construções do saber histórico escolar elaboradas pelo trabalho desses professores, construtivistas ou não, tinham um objetivo, um sentido, que era primordialmente possibilitar a aprendizagem dos alunos daquilo que eles (professores/as) consideram válido, necessário e relevante de ser aprendido. As coisas têm que fazer sentido, dizem todos eles.

Perguntado sobre o que ele considerava fundamental no trabalho com a questão “Idade média, Idade das trevas”, Pedro explicou que ele foi trazendo elementos...

*“...para que eles pudessem ir descobrindo essa questão .... sempre tem esse norte na cabeça .... nas minhas aulas geralmente, assim o que eu procuro trabalhar a História, com o ensino médio, pra mim o básico, é a questão conceitual ...eu ainda estou nessa questão e quero ver uma forma diferente de trabalhar que dê certo.... porque eu acho que tem outras formas, a questão do conceito para mim é fundamental....”*

Como afirma Pedro, “... **sempre tem esse norte na cabeça .....**” um objetivo – é uma atividade didática, há um sentido....

Explicando a montagem do trabalho, Alice fala:

*“.... eu primeiro, eu construo a rede, assim, eu faço um trabalho inteiro tendo assim como eixo os conceitos que eu quero trabalhar, que foram definidos pela escola, eles estão todos ali no lugarzinho aonde a gente tem eles marcados, aí eu vou e construo o texto..Eu escrevo mesmo como é que eu faria isso no todo, botando todo o conhecimento que eu tenho de história, que é maior do que aquilo que eu estou querendo passar, aí eu tenho um entendimento, eu construí a rede, aí eu vou buscar qual a melhor forma, que perguntas que eu posso fazer pra aquele material que eu selecionei, pra que eu possa chegar lá, na verdade é isso, o trabalho com sociedades no ano passado, que já foi feito é com as sociedades caçadoras e coletoras, é um aluno uma vez chegou na escola com um livro que eu não vou saber te dizer qual é a referência bibliográfica agora mas posso depois incluir que era um livro feito com imagens que representavam a vida de caçadores e coletores... Quando eu vi aquele livro, eu disse: caramba, está tudo aqui, se eu trabalhar essas imagens..... são belíssimas as imagens .... eu acho que eu posso arrumar isso com imagem e não com texto....Aí a gente escaneou todo aquele material, fizemos uma seleção das imagens separando por conceitos de desigualdade social, trabalho coletivo, divisão natural do trabalho tudo que a gente queria trabalhar e fomos selecionando as imagens e daí a gente foi fazendo perguntas que eram encadeadas para eles observarem aquele material que era a representação, a gente sabe do que a gente estava querendo tratar e aí a gente foi construindo as questões .....*

*Entrevistadora: quer dizer as perguntas vão de uma certa forma conduzindo...*

*Alice: **conduzindo, é vão conduzindo, é, é...***

*Entrevistadora: **conduzindo o raciocínio né pra que eles,***

*Alice: **pra que possam chegar ali onde é eu quero...***

*Entrevistadora: mas nunca seria uma definição que você chegaria ao trabalho com conceitos, que você chegou e definiu, é essa a definição....*

*Alice: ela é o final, ela não é o início do trabalho Eu não chego dizendo o que é, na maioria das vezes tem sido assim, a gente não chega dizendo, alguns conceitos a gente não conseguiu fazer isso, sabe.... a gente não tem pesquisa suficiente pra ver que material visual a gente teria, que imagens, que textos, alguns a gente percebe que a gente força a barra pra fechar....”*

A rede é construída para que os alunos cheguem a determinadas conclusões.

Os professores não estão ensinando uma história factual, citando acontecimentos em sucessão temporal em que o antes explica que vem depois. Eles estão preocupados com a construção conceitual. Os caminhos para chegar a ela são diferentes, mas ela está lá.

Narrativas emergem das explicações dos professores ou das construções que eles auxiliam seus alunos a produzir. **Brasil, que país é esse? Idade média, idade de trevas?** São questões problematizadoras que acabam por possibilitar a atribuição de sentido ao que é ensinado.

O fio de sentido é dado por quem narra: o professor. Pode ser rejeitado ou compartilhado. O aluno aprende, não aprende, compreende de outra forma, se apropria (ou não) do saber. A

dimensão temporal está subjacente, linear ou não. A trama, o enredo é armado para a construção do sentido. Contextualizações e analogias são alternativas encontradas para possibilitar a compreensão do sentido desejado. Trazer para a realidade do aluno implica em encontrar instrumentos para que a empatia abra espaços para superar a própria circunstância e compreender o outro. Desnaturalizar e historicizar o social, estas são ações que fundamentam a ruptura do senso comum e a compreensão do cotidiano com olhar impregnado de História. O saber ensinado cumpre seu objetivo de permitir a volta ao cotidiano com um novo olhar, crítico e conceitualmente mais instrumentalizado.

O uso da narrativa **não** implica de modo algum em que o saber escolar derive para o ficcional. Os professores têm muito clara essa distinção. O fato de que os temas sejam recontextualizados para o ensino não significa que eles sejam tratados como ficção. A fundamentação científica do saber ensinado era clara para esses professores.

Todos os professores agiam com a preocupação de dar voz aos alunos, de abrir espaço para suas contribuições e conclusões, de desenvolver uma perspectiva crítica face ao que era abordado. A História ensinada é instrumento para agir no mundo, para ampliar o potencial cognitivo sobre o processo histórico de forma a poder nele atuar e transformá-lo. Daí tanta preocupação com o estabelecimento de relações, com a contextualização, com a visão de processo, com a compreensão dos conceitos.

Discussões sobre a verdade não estavam postas para esses professores como também aquelas sobre a relação entre história e memória. A distinção entre conhecimento científico e escolar emerge a partir das minhas perguntas nas entrevistas, distinção esta que provoca uma certa surpresa. A possibilidade de se trabalhar com os alunos as diferentes versões e concepções é vista com uma considerada rica mas ainda difícil de ser viabilizada.

A distinção entre história vivida e história conhecimento não aparece. História é conhecer para vivê-la. Vivê-la em perspectiva crítica é pedagógico. A concepção moderna da História revela suas marcas....

Perguntados sobre a narrativa no ensino, respondem que acham que pode ser um excelente recurso para exemplificar certas questões, como a história de Robinson Crusoe contada para que os alunos percebessem a importância do trabalho humano. Mas percebe-se neles um espanto e até um receio em lidar com esta questão.

Considerando que a estrutura narrativa articula:

- *uma temporalidade: existe uma sucessão de acontecimentos em um tempo que avança;*
- *unidade temática: garantida por pelo menos um sujeito ator, individual ou coletivo, agente ou paciente;*
- *transformações: os estados e características mudam;*
- *unidade de ação através de um processo integrador: de uma situação inicial se chega a uma situação final, a um desfecho, através do processo de transformação;*
- *causalidade: há intriga, que se cria através das relações causais entre os acontecimentos.* (Blancafort, 2000,14,15)

podemos reconhecer esses elementos nas construções didáticas destes professores. Eles explicam, nos depoimentos, que articulam os diferentes aspectos e informações no tempo para explicar eventos que chegam a um desfecho: para “chegarem onde querem”, ou porque “têm esse norte na cabeça”, e que, no fundo, é a compreensão que eles têm do fenômeno ou do processo, ou do conceito e que eles desejam ensinar aos alunos. Narradores....

*Qualquer narrativa é uma estrutura imposta sobre eventos, agrupando alguns deles com outros, e descartando alguns mais carentes de relevância..”(Danto, 1965,132 apud Lima,1988,72)*

Na história escolar percebe-se, assim, que a estrutura narrativa pode ser reconhecida num dupla dimensão: enquanto estrutura discursiva de expressão do conhecimento histórico e enquanto estrutura de sustentação da construção didática que tem uma finalidade própria.

O risco da ideologização paira sobre o trabalho docente. A razão pedagógica precisa assim do constante confronto com a razão sociológica (Forquin, 1993) para que, desse diálogo, possamos obter subsídios para fazer nosso trabalho avançar. Pesquisa educacional e ensino em diálogo não para encontrar soluções mágicas para nossos problemas imediatos mas para o exercício da crítica sobre as práticas em curso.

No lugar de uma conclusão, temos uma questão que precisa ser melhor investigada para que possamos ter mais clareza sobre esse aspecto bastante complexo da História escolar.

Reconheço, no entanto, que ela pode abrir caminhos para melhor compreender este mundo de características tão próprias mas ainda tão pouco conhecido por nós.

Narradores e narrativas na busca dos sentidos da experiência humana. Narrativas de professores e alunos, juntos, dizendo a palavra para viver e transformar o mundo.



## **Bibliografia:**

ALLIEU,N. "De l'Histoire des chercheurs à l'Histoire scolaire." IN: DEVELAY,M. **Savoirs scolaires et didactique des disciplines: une encyclopédie pour aujourd'hui.** Paris:ESF Editeur,1995.

ARAÚJO,R.BENZAQUEN de."História e Narrativa."IN: MATTOS, I.R. de (org.) **Ler& Escrever para contar.Documentação, historiografia e formação do historiador.** Rio de Janeiro: Access Editora,1998.

AUDIGIER,F. "Savoirs enseignés-Savoirs savants. Autour de la problematique du colloque." INRP.Troisième Rencontre Nationale sur la Didactique de l'Histoire, de la Geographie, des Sciences Économiques et Sociales. 2,3 et4 Mars 1988. Actes du colloque Savoirs enseignés-Savoirs savants. 55-69.

BOUTIER,J. e JULIA,D. (org.) **Passados recompostos. Campos e canteiros da História.** Rio de Janeiro: Editora da UFRJ/Editora da FGV,1998.

BURKE,P.(org.)**A escrita da história.Novas perspectivas.** São Paulo, Fundação Editora da Unesp,1992.

\_\_\_\_\_. "A história dos acontecimentos e o renascimento da narrativa." IN: BURKE,P.(org.)**A escrita da história.Novas perspectivas.** São Paulo, Fundação Editora da Unesp,1992.

\_\_\_\_\_. **A escola dos Annales. 1929-1989.** A revolução francesa da historiografia. São Paulo,Fundação Editora da Unesp, 1997.

CAILLOT,M. "La theorie de la transposition didactique est-elle transposable?" IN: **Au-delá des didactiques, le didactique. Debats autour des concepts federateurs.** Paris, Claude Raisky et Michel Caillot Éditeurs, 1996.

CARDOSO,C.F.S. "História e paradigmas rivais."IN:CARDOSO,C.F.S. e VAINFAS,R. (orgs.)**Domínios da história.** Ensaios de teoria e metodologia. Rio de Janeiro: Campus,1997.

CHARTIER.R. **A história cultural.** Entre práticas e representações.Lisboa: Difel,1990.

CHERVEL,A. " História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa." in **Teoria&Educação nº 2.**Porto Alegre: Pannonica Editora, 1990. (177-229).

CHEVALLARD,Y. **La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado.** Buenos Aires: Aique Grupo Editor,s.d.

DANTO,A. C. Analytical philosophy of science. Cambridge,Cambridge University Press,1965

DEVELAY,M. **De l'Apprentissage à l'enseignement.** Pour une épistémologie scolaire. Paris, ESF Éditeur,1992.

DEVELAY,M. **Savoirs scolaires et didactique des disciplines: une encyclopédie pour aujourd'hui.** Paris,ESF Editeur,1995.

DILTHEY,W. **Introduction a l'étude des sciences humaines.** Paris,PUF,1942.

FALCON,F. " História das Idéias" in CARDOSO,C.F. e VAINFAS,R. (orgs.) in **Domínios da História. Ensaios de teoria e metodologia.** Rio de Janeiro: Campus, 1997.(91-126)

FORQUIN, Jean-Claude."Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais" in **Teoria&Educaçãoº 5.**Porto Alegre: Pannonica Editora, 1992. (28-49).

\_\_\_\_\_. **Escola e Cultura.** As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar.Porto Alegre: Artes Médicas,1993.

\_\_\_\_\_. "As abordagens sociológicas do currículo: orientações teóricas e perspectivas de pesquisa." IN: **Educação e Realidade.**Currículo e política de identidade.

v.21nº1.Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul/Faculdade de Educação, 1996.(187-198)

FURET,F. "O nascimento da História" in FURET,F. **A oficina da História**. Lisboa: Gradiva, s.d.

GUIMARÃES,M.L.S. "Nação e civilização nos trópicos: O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o projeto de uma história nacional." IN: Estudos Históricos 1Caminhos da historiografia. Rio de Janeiro:FGV,1988.(5-27)

HARTOG,F. "A arte da narrativa histórica." IN: BOUTIER,J. e JULIA,D. (org.) **Passados recompostos. Campos e canteiros da História**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ/Editora da FGV,1998.(193-204)

KOSELLECK, R.(1)." Historia Magistra Vitae: The Dissolution of the Topos in the Perspective of a Modernized Historical Process" IN: KOSELLECK,R. **Futures Past. On the Semantics of Historical Time**. Cambridge (Mass.) and London, The MIT Press, 1985.( 21-38)

\_\_\_\_\_. "Uma história dos conceitos:problemas teóricos e práticos." IN: **Estudos Históricos. 10** Teoria e história. Rio de Janeiro,FGV.1992.

LAUTIER,N. **Enseigner l'Histoire au Lycée**. Formation des enseignants. Professeurs des lycées. Paris:Armand Colin, 1997.

LE GOFF,J. **História e memória**. Campinas, Editora da Unicamp, 1996.

LIMA,L.C. " Clio em questão: a narrativa na escrita da História." IN: RIEDEL, D.C. **Narrativa. Ficção e História**. Rio de Janeiro,Imago Editora,1988.

LOPES, A.R.C. "Conhecimento escolar:processos de seleção cultural e mediação didática." IN: **Educação&Realidade**.22(1):95 –112.jan-jun.1997.

\_\_\_\_\_. **Conhecimento escolar: ciência e cotidiano**. Rio de Janeiro: Ed. Uerj,1999.

MARTINAND,J.L. *Connaître et transformer la matière*. Berne: Peter Lang,1986.

MATTOS,I.R. de (org.)**Ler&Escrever para contar.Documentação, historiografia e formação do historiador**. Rio de Janeiro: Access Editora,1998.

MATTOS, S.R. de. **O Brasil em Lições**.A história como disciplina escolar em Joaquim Manuel de Macedo.Rio de Janeiro: Access Editora, 2000.(Aprendizado do Brasil)

MONIOT,H. **Didactique de L'Histoire**. Paris: Edition Nathan,1993.

MONTEIRO, A.M. "História. Inserção da História na área das Ciências Humanas."IN: FUNDAR/Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro.**Ciclo de estudos 2004**. Formação continuada para professores de escolas na busca do horário integral.Rio de Janeiro: Fundar,2004.

\_\_\_\_\_. " A história ensinada: algumas configurações do saber escolar." In: **História e Ensino. Vol.9** Revista do Laboratório de Ensino de História da Universidade Estadual de Londrina.Londrina: Editora da UEL, 2003.(9-36)

\_\_\_\_\_. "Ensino de História: entre saberes e práticas." **Tese de Doutorado**. Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, agosto de 2002.

\_\_\_\_\_. " Ensino de História: das dificuldades e possibilidades de um fazer." In: DAVIES,N.(org.) **Para além dos conteúdos no ensino de História**. Niterói,EDUFF,2000.

MOREIRA, A.F. B. e SILVA.T.T. da (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

PROST,A. **Douze leçons sur l'histoire**. Paris: Editions du Seuil,1996.

RIEDEL, D.C. **Narrativa. Ficção e História**. Rio de Janeiro,Imago Editora,1988.

SACRISTAN,J.G. "Escolarização e cultura: a dupla determinação" IN:SILVA,L.H.da; AZEVEDO,J.C.de;SANTOS,E.S.dos(orgs.) **Novos mapas culturais. Novas perspectivas educacionais**.Porto Alegre: Sulina,1996.(34-57)

SANTOS, Lucíola L. de C.P. "História das disciplinas escolares: perspectivas de análise." in **Teoria&Educação n° 2**.Porto Alegre: Pannonica Editora, 1990. (21- 29).

SHULMAN, L. " Those who understand: knowledge growth in teaching." In **Educational Researcher**, 15(2), 1986,(4-14).

—————. "Knowledge and teaching: Foundations of the new reform." IN Havard Educational review.Vol.57 N° 1 February 1987.1-21.

# INVESTIGAÇÃO DE CONHECIMENTOS PRÉVIOS NO ENSINO DE HISTÓRIA<sup>1</sup>

Henrique Rodolfo Theobald

UFPR

*“Andemos um pouco mais e vejamos como nos movemos no contexto concreto de nosso trabalho, em que as relações entre a prática e o saber da prática são indicotomizáveis. Mas, mesmo que indicotomizáveis, no contexto prático, concreto, não atuamos o tempo todo epistemologicamente curiosos. Fazemos as coisas porque temos certos hábitos de fazê-las. Ainda que, assumindo a curiosidade típica de quem busca a razão de ser das coisas, mais amiúde do que na situação descrita da experiência na cotidianidade, preponderantemente não o fazemos. O ideal na nossa formação permanente está em que nos convençamos de, e nos preparemos para, o uso mais sistemático de nossa curiosidade epistemológica.” Paulo Freire*

## INTRODUÇÃO

A realidade social exige do Ensino de História, uma mudança conceitual que passa pela mudança na práxis do profissional do Ensino de História. Muito se tem avançado na fundamentação teórica da necessidade de quebra de paradigma, mas a implementação delas na efetivação do ensino em sala de aula passa pelo amadurecimento metodológico num processo dialético permeado de tentativas, inseguranças, avanços, sínteses, reflexões, pesquisas, análises, estudos, levando a um amadurecimento e efetivação de uma nova práxis do Ensino de História.

Este trabalho é um relato sobre uma dessas novas práticas que vem sendo desenvolvidas em alguns países da Europa, e que tivemos a oportunidade de conhecer através da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Isabel Barca, da Universidade do Minho, Portugal, em conjunto com a Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Auxiliadora Schmidt da UFPR.

Uma das questões que demandam de pesquisa e desenvolvimento de metodologia no Ensino de História é a que se refere aos conhecimentos prévios dos alunos, o

---

<sup>1</sup> O trabalho foi orientado pelas professoras doutoras Isabel Barca, da Universidade do Minho – Portugal, e Maria Auxiliadora Schmidt, da UFPR.

levantamento e análise dos mesmos, sua integração na intervenção pedagógica e na avaliação de todo processo. Aqui descrevemos passo a passo uma experiência que coloca professores de História em contato com uma metodologia de simples aplicação, mas que demanda muito trabalho de análise e que evidencia a importância dos conhecimentos prévios no ensino de história.

## RELATOS DE UM PROJETO INVESTIGATIVO NO ENSINO DE HISTÓRIA

Na Universidade Federal do Paraná, em um Seminário, coordenado pela Prof<sup>a</sup> Doutora Isabel Barca da Universidade do Minho, Portugal, e pela Prof<sup>a</sup> Doutora Maria Auxiliadora Schmidt da UFPR.

Após uma breve explanação da Prof<sup>a</sup> Doutora Isabel Barca sobre a Metodologia de Pesquisa no Ensino de História, enfatizando que o objeto de ensino de História é composto por dois tipos de idéias, ou seja, os conceitos substantivos, que lidam com substância do passado, e os conceitos de caráter epistemológico, concernente à forma de interpretar os documentos, e que são construídos de forma implícita e imanente ao processo de ensino de História, foi proposto um Projeto Investigativo em forma de Aula-Oficina.

O Grupo formado por: Clemilda Santiago Neto, Maria José Teixeira, Rosi Terezinha Ferrarini Gevaerd, Alfredo Luis Nette, Rosália Maria P. T. M. Martins e do qual fiz parte, elegeu como Tema/Conceito: **Cidadania**, em seu viés de participação política.

Foi construído um instrumento e aplicado em uma 8<sup>a</sup> série da Escola Municipal Maria Aparecida Saliba Torres, Araucária, Paraná, formada por alunos oriundos das classes populares, pois a escola localiza-se na periferia da cidade de Araucária, município da Região Metropolitana de Curitiba, capital do Estado do Paraná.

Objetivo: Entender a mudança conceitual no ensino de História.

Eleito o tema cidadania, no viés político, e definido o grupo de alunos onde aplicar o estudo, foi elaborado um instrumento de diagnóstico do entendimento de alunos em relação aos seguintes conceitos: **cidadania, leis, direitos, voto, deveres, democracia, constituição, monarquia e república**, conforme instrumento em anexo.

Durante a realização desta atividade inicial com os alunos, aos quais foi solicitado apenas que respondessem o que no seu entendimento significassem os conceitos acima descritos, e foram observadas as seguintes reações:

- a) Alguns alunos tentaram recorrer ao dicionário, o que foi desaconselhado, para que exprimissem seu próprio entendimento acerca dos conceitos elencados.
- b) Os alunos perguntam se a atividade está sendo considerada para efeito de nota.
- c) Após um período de introspecção da turma toda, começaram a surgir comentários sobre a dificuldade em externar alguns dos conceitos, iniciando-se um processo de troca de informações e de lembranças.
- d) Poucos alunos percebem que há uma relação entre os conceitos apresentados.
- e) Há uma preocupação em responder todos os conceitos.
- f) Alguns alunos entregam a atividade sem conseguir responder alguns conceitos, tanto por saberem o que responder, como por falta de tempo.

Após o relato sobre como havia sido o encaminhamento inicial à orientadora, esta fez uma reflexão com a equipe das questões colocadas e levantou algumas categorias possíveis para a análise dos trabalhos realizados pelos/as alunos/as: vago, simplista, senso comum, mais articulado.

Ao partirmos para a leitura, análise e categorização, decidimos fazê-lo a partir do conceito de cidadania, e em seguida, pelos demais conceitos relacionados a este conceito central da proposta. Durante este processo, ocorreu uma mudança na proposta inicial de categorias e passou-se a utilizar as seguintes:

- 1 - não conseguiu expressar um conceito;
- 2 - senso comum;
- 3 - conceito em construção;
- 4 - conceito elaborado ou contextualizado;

Esta mudança nas categorias de análise denota uma mudança conceitual do grupo, que também levantou aqui a necessidade de fundamentar teoricamente estas categorias.

Para fundamentar teoricamente estas categorias, podemos recorrer à Isabel Barca, que em sua obra *O Pensamento Histórico dos Jovens* retrata muito bem a dialeticidade do conhecimento histórico, especialmente dos estudantes, uma vez que partem de uma

*explicação provisória* de um dado assunto, e toda elaboração conceitual torna-se uma nova explicação provisória, até uma nova elaboração a cerca do mesmo assunto.

Outra constatação importante do grupo foi que, na medida em que a leitura, análise e categorização avançava, iam surgindo as exigências em relação a cada conceito, suplantando todos os encaminhamentos previamente pensados, redefinindo as estratégias de intervenção, bem como dos objetivos desta intervenção, especialmente no que se refere ao aprofundamento dos conceitos. Percebia-se claramente que era necessário dar suporte para que os alunos pudessem ousar construir conceitos minimamente elaborados, para além do senso comum, mas sem esperar grandes elaborações, dentro da *realidade proximal* de cada aluno.

#### Conceito de **Cidadania**:

- Não responderam: 4
- Não conseguiram expressar um conceito: 3 Ex: “*É um monte de cidadão*” “*A cidadania é uma comunidade*”
- Conceito elementar: 5 Ex: *condição de cidadão*
- Senso comum: 11 Ex: “*Cuidar da cidade, ser um bom cidadão*” “*É a condição que todos os cidadãos tem, ele tem direitos e deveres dentro da cidadania*”
- Conceito em construção: 2 Ex: *É uma pessoa ter respeito pelo próximo e saber se pôr sobre as pessoas*
- Conceito elaborado/contextualizado: 3 Ex: “*É ser cidadão, respeitar leis, ter o direito do voto, e ser independente.*”

Exigência: Como a maioria está em nível de senso comum, trabalhar com informações e encaminhamentos que permitam uma elaboração melhor deste conceito, especialmente no que se refere ao exercício da cidadania e na importância da democracia como espaço efetivo desse exercício e consequência do mesmo.

#### Conceito **Leis**:

- Todos responderam
- Não conseguiram expressar um conceito: 0

- Senso comum: 21 Ex: *“são regras dadas ao povo”*; *“regras para serem seguidas”*.
- Conceito em construção: 3 Ex: *“uma galera de gente querendo mandar no país”*; *“são frases criadas com o objetivo de corrigir nossos erros”*.
- Conceito elaborado/contextualizado: 4 Ex: *“São ordens que os poderosos dão para os seus empregados, pois eles escrevem essas leis para o seu povo obedecer”*; *“é o que centenas de vereadores e senadores ganham para fazer, tem leis que são justas, tem outras que não”*; *“foram feitas para serem cumpridas, para porem limites em tudo o que podemos e não podemos fazer dentro da cidadania.”*

Exigência: Como o conceito mais comum refere-se às leis como normas externas, a maior exigência é no sentido de ampliar esse conceito no que se refere a construção histórica das leis, relacionando-o com o conceito de constituição e de exercício da cidadania,

#### Conceito **Direitos**:

- Todos responderam
- Não conseguiram expressar um conceito: 1 *“um dever que uma pessoa tem fazer”*
- Senso comum: 13 Ex: *“é o que todos podem fazer”*; *“tudo o que uma pessoa tem a seu favor.”*
- Conceito em construção: 0
- Conceito Elaborado/contextualizado: 14 Ex: *“é as coisas que todos os cidadãos tem direito, por exemplo, casa, emprego, escola, etc...”*; *“coisas que as pessoas deveriam ter em várias coisas mas não temos.”*

Exigência: Este é o conceito em que estes alunos tem uma melhor elaboração e postura crítica, mas falta-lhe a perspectiva da historicidade de sua construção e conquista.

#### Conceito **Deveres**:

- Não responderam: 2
- Não conseguiram expressar um conceito: 0
- Senso Comum: 20 Ex: *“é tipo uma obrigação que as pessoas tem”*; *“todos devem seguir as regras”*; *“são coisas que devemos cumprir”*



- Conceito em construção: 0

- Conceito elaborado/contextualizado: 6 Ex: *“divisão de tarefas entre todos”*

Exigência: Encaminhamentos no sentido de superar o conceito de dever como obrigação, para um conceito de regras necessárias ao convívio em sociedade e exercício pleno da cidadania.

#### Conceito **Voto**:

- Todos responderam

- Não conseguiram expressar um conceito: 0

- Senso Comum: 14 Ex: *“Forma de tentar ajudar o país a melhorar”*; *“Direito que o povo tem de escolher o que querem”*; *“é o poder que temos de eleger um presidente”*.

- Conceito em construção: 2 Ex: *“É o que as pessoas digitam para eleger seu governo”*; *“É um modo de votarem em países para serem escolhidos”*.

- Conceito elaborado/contextualizado: 12 Ex: *“Votar é um dever de todos nós, pois nós votamos para escolher os nossos eleitos”*; *“é como os cidadãos elegem seus representantes, é o direito que temos de escolher uma determinada ‘coisa’ ou escolher uma pessoa para governar”*; *“é uma ação que se encaixa na democracia”*; *“você deve votar para aquele que você acha que vai mudar ‘para melhorar’, não aquele que promete uma cesta básica. ‘Vote para quem merece seu voto’*.

Exigência: É também um conceito de elaboração razoável, cabendo a necessidade encaminhamentos para que seja compreendida sua relação com o conceito de gestão democrática em todos os níveis de organização da sociedade, para além da representação político partidária.

#### Conceito **democracia**:

- Não responderam: 5

- Não conseguiram expressar um conceito: 4 Ex: *“Se sentir democrata”*; *“é o que todos deveriam ser, um povo compreensivo”*; *“O Brasil já foi um país democrata”*.

- Senso comum: 9 Ex: *“cada um expõe a sua idéia”, “Expor o que pensa e o que acha, enfim, dar a sua opinião”*; *“governo do povo, soberania popular”*; *“direito do voto e de um país democrático”*; *“é o direito do voto”*.

- Conceito em construção: 4 Ex. *“é a justiça deixar as pessoas brigarem por o que quer”*; *“uma turma de gente querendo uma coisa”*; *“é as pessoas que fazem greves”*.

- Conceito elaborado/contextualizado: 6 *“É quando algumas pessoas tem direito a uma vida melhor e outra não tem nem oportunidade”*; *“é ter um ‘assunto’ a respeito do ‘povo’, e com ele discutir e chegar a uma solução”*; *“é um equilíbrio de poderes”*.

Exigência: O conceito de democracia apresentou-se de forma mais difusa que os outros, exigindo uma maior atenção, e levantou-se a primeira crítica ao instrumento elaborado, sentindo-se falta da presença do conceito de ditadura para contrapor este conceito, bem como a percepção de uma certa confusão em relação a tempos históricos de ditaduras e democracias, provocados pelos conteúdos que estavam sendo trabalhados na série, suscitou um questionamento ao currículo, bem como a necessidade de se explicitar que a democracia é uma construção histórica com avanços, retrocessos, permanências e mudanças.

#### Conceito **Constituição**:

- Não responderam: 13

- Não conseguiram expressar um conceito: 3 Ex: *“É a constituição de pessoas se constituindo”*; *“E uma pessoa que constitui a outra sendo a si mesmo”*; *“É as pessoas que nunca se desviam do seu devido lugar.”*

- Senso comum: 0

- Conceito em construção: 10 Ex: *“É um conjunto de pessoas para se discutir um determinado assunto”*; *“É constituir uma grande democracia dentro da sociedade”*; *“Um lugar onde os governadores se reúnem para fazer novas leis, etc...”*; *“Uma turma de gente querendo seus direitos”*; *“não sei”*.

- Conceito elaborado/contextualizado: 2 Ex: *“Lei fundamental num estado”*; *“É o conjunto de todas as leis, deveres, direitos, etc..”*

Exigência: Tornou-se a exigência fundamental em nosso encaminhamento, norteador toda a aula. Como é um conceito que passa ao largo da turma, levantamos a hipótese de que, por ser uma geração posterior a 1988, e não ter vivido o período constituinte, e os professores terem em sua maioria vivido esse período, é um conceito perfeitamente incorporado pelos mestres, mas pouco trabalhado com as novas gerações, por subestimar que é um conceito dominado por todos, uma vez que é de domínio do professor.

Conceito **Monarquia**:

- Não responderam: 8
- Não conseguiram expressar um conceito: 5
- Senso comum: 9
- Conceito em construção: 3
- Conceito elaborado/contextualizado: 3

Exigência: Conceito amplo a ser trabalhado, mas em outro momento.

Conceito **República**:

- Não responderam: 10
- Não conseguiram expressar um conceito: 5
- Senso comum: 8
- Conceito em construção: 4
- Conceito elaborado/contextualizado: 1

Exigência: Conceito amplo a ser trabalhado, mas em outro momento.

Ao analisar os conceitos Monarquia e República, percebeu-se que estavam deslocados na temática sendo outra falha do instrumento de diagnóstico.

Após termos lido, analisado e categorizado todos os conceitos, constatamos que houve um certo equilíbrio nas categorias, analisando-se o aluno individualmente, havendo, no entanto

exceções de alunos que apresentaram alguns conceitos elaborados, em contraste com a não tentativa de externar outros conceitos.

## INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

A partir da constatação de que o conceito de constituição era o conceito de maior defasagem, organizamos a intervenção a partir do mesmo, e os demais conceitos entrariam no enfoque de uma aula expositiva de cerca de quarenta e cinco minutos, e o mesmo tempo para que reelaborassem os conceitos, excetuando-se os de monarquia e república, que também não entraram no conteúdo da aula.

Foram levados para sala de aula como material de apoio:

- A Constituição Federal
- Lei Orgânica do Município de Araucária
- Código de Defesa do Consumidor
- Estatuto da Criança e do Adolescente
- Cartilha “De Olho na Cidadania”, documento elaborado pelo SISMMAR, Sindicato dos Servidores do Magistério Municipal de Araucária

Dos 28 alunos que participaram do diagnóstico, três faltaram na segunda etapa, e um aluno participou apenas da segunda etapa.

Os conceitos, após a reelaboração, ficaram da seguinte forma, iniciando pela análise do conceito de Constituição, que foi o centro do encaminhamento:

### Conceito **Constituição**

- todos responderam:
- não conseguiram expressar um conceito: 0
- senso comum: 0
- conceito em construção: 3 Ex: “*É aquele livro verde*” (referindo-se à Constituição levada à sala de aula); “*É ela que impõe direitos, deveres e leis que todas devem ser cumpridas*”.
- Conceito elaborado/contextualizado: 23 Ex: “*São os direitos, os deveres e as leis que todos devem seguir*”; “*São leis básicas que são feitas por uma Assembléia*”.

*Constituinte”; “É uma República Federativa do Brasil que aconteceu em 1988 e para constituir um estado democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais.”*

Análise: Na reelaboração desse conceito, as mudanças expressas pelos alunos ultrapassaram as expectativas do grupo, atingindo seus objetivos, uma vez que todos os alunos conseguiram expressar um conceito elaborado, ou tentaram construir um conceito,

### Conceito **Cidadania**

- não responderam: 4
- não conseguiram expressar um conceito: 0
- senso comum: 3 Ex: *“Ter seus direitos, deveres do povo”; “Direito de cidadão, ser cidadão”.*
- Conceito em construção: 2 Ex: *“É você ajudar as pessoas quando puder, certa pessoas, senhora, até criadores das sugestões”.*; *“É aonde o povo fica sabendo como está indo a direção da cidade e a nossa cidade.”*
- Conceito elaborado/contextualizado: 17 Ex: *“É participar nas organizações de bairro e participar das perdas e conquistas do lugar, enfim, estar por dentro de tudo que acontece no bairro ou na cidade”;* *“É o direito de ser cidadão, ter leis, direitos, deveres, etc.”*

Análise: Como o encaminhamento não centrou as discussões em torno do conceito de cidadania, as mudanças foram consideráveis, uma vez que a maior parte dos alunos elaborou e contextualizou esse conceito.

### Conceito **Leis**

- todos responderam:
- não conseguiram expressar um conceito: 0
- senso comum: 4 Ex: *“São para serem respeitadas”;* *“As leis foi feita para que as pessoas respeitarem”;* *“É as que as pessoas seguem para não ir parar nas grades (presas)”.*

- Conceito em construção: 3 Ex: *“São para as pessoas eleitas organizarem bem as leis e deveres do mundo”*; *“Ampliar seus direitos. Direitos que as pessoas podem exigir”*; *“As leis são colocadas entre senadores e uma Assembléia para colocar as leis”*.
- Conceito elaborado/contextualizado: 19 Ex: *“É as regras de uma sociedade”*; *“São um tipo de regras que auxiliam nos deveres e direitos de cada pessoa”*; *“São regras dadas pela Assembléia Constituinte para que haja direitos e deveres”*.

Análise: Houve consideráveis mudanças nesse conceito em relação ao diagnóstico, e vários alunos estabeleceram a relação entre ele e o conceito de Constituição.

#### Conceito **Voto**

- todos responderam
- Conceito elaborado/contextualizado: 26 (todos) Ex: *“Direito e dever da pessoa escolher uma pessoa para defender e fazer democracia”*; *“É um direito e um dever. É uma maneira de escolher seus representantes. Votamos para garantir a democracia”*; *“É um direito onde as pessoas podem escolher prefeito, governo, etc. para representar e fiscalizar nossa cidade e nosso país.”*

Análise: Objetivo atingido em sua totalidade, uma vez que no diagnóstico predominava este conceito em nível de senso comum, e agora os alunos elaboraram e contextualizaram-no.

#### Conceito **Democracia**

- todos responderam
- não conseguiu expressar um conceito: 1 *“é o tipo de governo que será imposto, cada um deve ter a sua democracia”* (confuso)
- Conceito Elaborado/contextualizado: 25 Ex: *“Ter uma participação do povo na cidade”*; *“E todos temos o direito de exercer nossos próprios direitos e deveres”*; *“É uma forma que os políticos decidiram para tentar melhorar sua cidade”*; *“É a liberdade de escolher quem as pessoas querem com o voto”*.

Análise: Mudança considerável na reelaboração deste conceito, uma vez que no diagnóstico predominava o conceito em nível de senso comum.

### Conceito **Direitos**

- todos responderam
- senso comum: 2 Ex: *“poder fazer as coisas que quisermos”*
- Conceito Elaborado/contextualizado: 24 Ex: *“de viver”*; *“Todas pessoas te direito de fazer o que quiser (tudo que estiver dentro da Constituição). Direito de contestar o que não acham correto.”*; *“São direitos a liberdade, ao respeito a dignidade como pessoas humanas, mas se temos direitos, temos deveres.”*; *“é a que todos tem mas muitas vezes os pobres sofrem para conseguir fazer valer seus direitos, e muitas vezes os ricos pagam dinheiro e em minutos seu direito ta valendo, todos devem ter o direito de estudar, de brincar, de votar, etc.”*

Análise: Como este era o conceito de maior índice de elaboração no diagnóstico, mesmo assim houve um mudanças consideráveis, uma vez que a maioria reelaborou-o contextualizando-o.

### Conceito **Deveres**

- Todos responderam
- Senso Comum: 6 Ex: *“Como todos nós temos direitos, também temos deveres”*; *“é uma coisa que você tem que fazer”*; *“São coisa que temos que cumprir, uma obrigação”*.
- Conceito Elaborado/contextualizado: 20 Ex: *“Nós temos o direito de estudar, mas também temos deveres de fazer isso acontecer”*; *“Nós como direito temos deveres, nossos deveres é respeitar as pessoas e não infringir as leis.”*; *“São normas (leis) que temos de respeitar, temos o dever de se portar bem diante às leis.”*; *“Estar dentro da lei”*.

Análise: A reelaboração deste conceito teve mudanças consideráveis, uma vez que os alunos estabeleceram uma relação do mesmo com o conceito direitos.

## CONCLUSÃO

O próprio relato da experiência evidencia uma série de questionamentos aos quais cabem novas pesquisas, análises, reflexões, fundamentação teórica, aplicação prática e amadurecimento. No entanto, ficou claro para o grupo que participou da fase de investigação e para mim, que se desencadeou um processo de ruptura em nossa prática e em nosso conceito sobre a importância dos conhecimentos prévios dos alunos e de sua integração no processo pedagógico através de uma metodologia que permita dimensioná-los e considerá-los de forma efetiva.

Outra questão que esta experiência permitiu evidenciar foi a diferença entre a apreensão de conceitos e conteúdos de História já elaborados como narrativa prontas e a elaboração de narrativas próprias pelos alunos, elaborando conceitos a partir de documentos históricos e de intervenções pedagógicas planejadas a partir dos conhecimentos prévios dos alunos.

Não são conclusões, e sim indagações e perspectivas de mudanças conceituais que surgem com este trabalho que apontam para a necessidade de novas pesquisas e investigações no campo do Ensino de História, e mais do que isto, que todo professor de história torne-se, nas palavras de Paulo Freire, *epistemologicamente curioso*.



# CONCEITO DE REPRESENTAÇÕES: CONTRIBUIÇÕES PARA A PESQUISA SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA

Silvia Rachi Vartuli\*

Lana Mara de Castro Siman\*\*

## Introdução

O constructo representação vem ocupando um largo espaço no interior das ciências sociais nas últimas décadas, momento considerado por alguns como marco inaugural de uma “era de representações”<sup>1</sup>. Observamos a partir de então, um aumento significativo das produções acadêmicas que se orientam sob essa perspectiva. Nas mais diversas áreas do conhecimento, especialmente nas ciências sociais, os aportes teóricos das representações têm subsidiado trabalhos que se propõem a investigar diferentes objetos de estudo.

Vale lembrar, que tal elaboração conceitual insere-se no amplo contexto da chamada pós-modernidade, com suas diferentes vertentes teóricas<sup>2</sup> e implicações, percorrendo um longo trajeto, passando pela sociologia, filosofia, antropologia, literatura. Portanto, merece análises mais aprofundadas sobre seu percurso histórico, reflexão que foge ao escopo desse trabalho.

Especificamente aqui, abordaremos dois campos do saber: a psicologia social e a História Cultural, buscando compreender a emergência e os “usos” do conceito de representações, bem como suas contribuições para a pesquisa educacional, em especial, relacionada ao ensino de história.

Na primeira parte do texto focalizamos nossa atenção no constructo das Representações Sociais, elaborado no campo da psicologia social na tradição de Serge Moscovici. Para tanto, partimos de reflexões acerca de sua obra fundadora: A

---

\* Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação, UFMG, silviarachi@bol.com.br.

\*\* Professora orientadora do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação, UFMG.

<sup>1</sup> CARDOSO, C. F.; MALERBA, J. (Orgs.). *Representações: contribuições a um debate transdisciplinar*. São Paulo: Papyrus, 2000. p. 30.

<sup>2</sup> O pós modernismo é entendido aqui como movimento que apresenta diferentes nuances. Porém, duas correntes teóricas básicas podem ser apontadas: o textualismo e uma outra, de caráter contrário, que enfoca como categoria central, a relação entre poder e conhecimento.

Representação Social da Psicanálise (MOSCOVICI, 1978) bem como das correntes daí derivadas<sup>3</sup>, exponenciadas por Denise Jodelet, Willem Doise e Jean-Claude Abric, somando-se ainda em nossa análise as contribuições de diversos autores como Celso Pereira de Sá, Pedrinho Guareschi, Mary Lane Spink, dentre outros.

Em seguida, nosso foco de atenção volta-se para a abordagem das Representações na História Cultural. Pautamos nosso estudo nas definições de Roger Chartier e resgatamos a dimensão que o autor atribui ao conceito com seus limites e possibilidades. Realizamos dessa forma, leituras de trabalhos que se aproximam ou esclarecem a perspectiva desenvolvida por Chartier, bem como de historiadores que tecem críticas à sua abordagem.

Na terceira parte do artigo, desenvolvemos possíveis aproximações e distanciamentos do conceito de representações elaborado nos dois campos do conhecimento em questão, evidenciando suas matrizes teóricas e os movimentos que estimularam sua elaboração. Por fim, consideramos as contribuições desse referencial teórico no que tange à pesquisa educacional em sua articulação com os processos de ensino-aprendizagem em História.

Trata-se, no entanto, de um primeiro exercício teórico conceitual de natureza interdisciplinar com o intuito de construir um mosaico onde cada peça se configura como uma possibilidade de esclarecimento da intrigada relação entre o individual e o social, entre social e o cognitivo ou mental, entre os processos de transmissão e apropriação do conhecimento e das práticas. Exercício delicado e desafiador que nos propomos a dar início nesse artigo.<sup>4</sup>

## **A Teoria das Representações Sociais na Perspectiva Moscoviana**

---

<sup>3</sup> A primeira dessas correntes refere-se aos trabalhos desenvolvidos por D. Jodelet e se orienta de acordo com uma perspectiva etnográfica. A segunda, liderada por W. Doise articula a Teoria das Representações Sociais com uma tendência mais sociológica. Já a terceira tem em Jean-Claude Abric seu principal representante e enfatiza a dimensão cognitivo-estrutural das representações.

<sup>4</sup> Lembramos contudo a existência de trabalhos referenciais sobre a temática em questão: 2003 - *Memoire, histoire et identites sociales: le role des representations sociales dans la formation des identites sociales et dans la construction de la connaissance historique par les eleves*. *Encounters on Education*. Vol. 3 (Fall 2002). p. 79-94. e 2003- *O papel das representações sociais na construção do conhecimento histórico pelos alunos e na formação das identidades sociais*. II Encontro Internacional Linguagem, cultura e cognição : reflexões para o ensino. Ed. UNICAMP. (CD-ROM).

Para entendermos a gênese da Teoria das Representações Sociais na psicologia social, necessariamente é preciso remetermo-nos à pesquisa empírica realizada por Serge Moscovici, na década de 60, que deu origem ao livro: “A Representação Social da Psicanálise”, obra fundadora do conceito e marco indiscutível na psicologia social. Nesse trabalho, Moscovici investiga e analisa as apropriações de um determinado objeto (a psicanálise), por grupos sociais, na intenção de verificar como esses sujeitos interiorizam um saber científico, ou seja, como um “fato social” é trazido para o interior dos sujeitos, assumindo um caráter simbólico.

Moscovici valorizou assim, o conhecimento do senso comum como legítimo, sendo que, diante dos processos de comunicabilidade, os sujeitos e grupos elaboram representações que transformam o cotidiano, orientando práticas e resignificando saberes científicos de acordo com um conjunto de crenças, valores, interesses.

A Representação Social é entendida neste sentido, como um fenômeno que permite a expressão de um pensamento social. Ela é produto e processo, pois constrói interpretações, visões, percepções que condensam seu conteúdo, por meio dos processos sócio-cognitivos da objetivação e da ancoragem.<sup>5</sup>

Segundo Jodelet (1991, p. 43), a Representação Social “[...] é uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, tendo um objetivo prático e concorrendo à Construção de uma realidade comum a um conjunto social”.

Outro importante fator a ser destacado concerne ao estatuto atribuído à relação sujeito-objeto: De acordo com Moscovici (1978, p. 48):

[...] Quando falamos de Representações Sociais [...] Em primeiro lugar, consideramos que não existe um corte dado entre o universo exterior e o universo do indivíduo (ou do grupo), que sujeito e objeto não são absolutamente heterogêneos em seu campo comum. O objeto está inscrito num contexto ativo, dinâmico, pois que é parcialmente concebido pela pessoa ou a coletividade como prolongamento de seu comportamento [...]

Entendidas nessa linha, as Representações Sociais são elaboradas num movimento de presença e ausência do objeto, por sujeitos que ocupam um lugar social

---

<sup>5</sup> O processo da ancoragem “consiste na integração cognitiva do objeto representado a um sistema de pensamento social pré-existente e nas transformações implicadas em tal processo” (JODELET), isto é, trata-se de transformar o não familiar em familiar. Já a objetivação consiste na maneira como os elementos que integram a representação são organizados e, as formas como adquirem concretude, tornando-se parte de uma realidade naturalizada.

determinado, portadores de um *habitus* incorporado, o qual é materializado por meio dos fenômenos representacionais.

## **A História Cultural e as Representações**

O conceito de Representação, peça chave na História Cultural, campo dotado de certa heterogeneidade<sup>6</sup>, tem em Roger Chartier um dos seus expoentes. Para esse autor, as representações, práticas e apropriações, apresentam uma imbricação que proporciona a apreensão da realidade pelos sujeitos de forma plural e criativa. Essa perspectiva evidencia e se inter-relaciona, como não poderíamos deixar de mencionar, com transformações ocorridas dentro da própria historiografia e que desembocam em novas possibilidades para o trabalho do historiador.

A partir de seus estudos e reflexões metodológicas acerca das práticas de leitura, Chartier analisou as formas diversificadas de apreensão dos bens simbólicos, as quais produzem usos e significados distintos. Destacou ainda, a importância da materialidade dos textos, como portadora de parte do potencial criador de sentidos. O autor enfatiza, em seus trabalhos (1985, 1989, 1990 e 1994), o caráter historicamente determinante, do tempo e do espaço, na elaboração de representações pelos sujeitos, além da mobilidade na recepção<sup>7</sup> ou leitura de um dado objeto. Considera que a atividade representativa está pautada em interesses diferenciados, produzindo estratégias de ação e delineando práticas.

[...] As representações do mundo social assim construídas, embora aspirem a universalização de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses dos grupos que as forjam [...] as percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) [...] (CHARTIER, 1990, p. 17).

Representar significa portanto, criar ou conferir sentido, numa dinâmica de ausência e/ou presença de objeto, momento em que a dimensão sócio-histórica tanto do sujeito como do objeto expõe-se.

Em seu posicionamento inicial, entretanto, ao compreender a própria realidade

---

<sup>6</sup> C. F. Cardoso afirma existir dentro da nova História Cultural, verdadeiras famílias de posições diferentes. CARDOSO, C. F.; MALERBA, J. (Orgs.). *Representações: contribuições a um debate transdisciplinar*, 2000.

<sup>7</sup> Chartier inspira-se nas idéias de teóricos da recepção que enfatizaram a apropriação em detrimento da transmissão, em particular, Michael de Certeau.

como construção representativa, Chartier sofre críticas e questionamentos, por atribuir ao social, em seu intercâmbio com o simbólico, um subposicionamento em relação ao cultural<sup>8</sup>. Tal atitude leva ao reconhecimento da realidade enquanto discurso, aproximando-se de concepções oriundas do *linguistic turn*<sup>9</sup>.

Não obstante, em um segundo momento, Chartier revalida a posição do social, conferindo mais destaque às condições sociais objetivas que imprimem características próprias aos grupos, valorizando a experiência em sua irredutibilidade ao discurso e, justificando ser a história uma prática científica, produtora de conhecimentos. Essa percepção da noção de cientificidade permite conexões com assertivas de Michael de Certeau<sup>10</sup>.

Demonstradas, em linhas gerais, as concepções do conceito de representações de S. Moscovici e R. Chartier tentaremos, em seguida, estabelecer elos entre as duas perspectivas, bem como pontuar alguns distanciamentos.

### **Proximidades e Distanciamentos. A História Cultural e a Psicologia Social: um diálogo possível**

As aproximarmos as construções conceituais de S. Moscovici e R. Chartier, observamos que ambos voltam-se para a sociologia, valendo-se de teorizações de Marcel Mauss e Émile Durkheim acerca da noção de Representação Coletiva.

Tanto Moscovici quanto Chartier, preocupam-se com a dinâmica existente na construção de sentidos que perpassam a sociedade. Distantes da concepção de que as representações seriam apenas reflexos de uma realidade social, ambos autores imprimem nova tonalidade aos processos interativos, às redes conversacionais e ao papel dos sujeitos, percebendo-os como construtores de significados, num exercício empreendido coletivamente, mas que apresenta mesmo assim, uma instância singular.

---

<sup>8</sup> A esse respeito ver as críticas tecidas por Lynn Hunt (1989), Ronaldo Vainfas (1997) e Peter Burke (1991).

<sup>9</sup> A “virada lingüística” refere-se ao movimento que concebe a “história” como uma rede lingüística, ou práticas discursivas relativas ao passado, se orientando de acordo com a vertente teórica do pós-modernismo denominada textualismo. O *linguist turn* engloba posições variadas, representadas por autores como Paul Ricoeur, Dominick La Capra, Hayden White.

<sup>10</sup> Acerca desse aspecto da postura de Chartier, ver Iggers (1995, p. 115) *apud* CARDOSO, C. F.; MALERBA, J. (Orgs.). *Representações: contribuições a um debate transdisciplinar*, 2000.

Trabalham com o conceito de Representações considerando os movimentos de presença e ausência do objeto e a capacidade dos sujeitos de criarem imagens, versões e verbalizações desse mesmo objeto. Aproximam-se ainda, ao pontuarem a intrínseca relação existente entre a noção de identidade e representação, sendo que esta última irá delinear os contornos que definirão as identidades dos grupos. Outro ponto de convergência entre as duas abordagens refere-se ao enfoque privilegiado do cotidiano e das relações que aí se estabelecem. Os dois autores olham para o homem comum no exercício de suas práticas e na construção de sua compreensão sobre os fenômenos sociais.

Entretanto, algumas diferenciações entre as elaborações de Moscovici e Chartier fazem-se marcantes. Nos dois campos do conhecimento abordados, demandas diferenciadas acabaram por traçar objetivos distintos no trabalho com as Representações.

Ao pensar as Representações Sociais como a capacidade do indivíduo de simbolizar, de trazer o mundo para dentro de si, criando imagens e sentidos, no fluxo de comunicações e num dado contexto social e histórico, Moscovici trabalha no sentido contrário a uma tendência vigente na psicologia tradicional, que ressalta a psicologia das atitudes limitando-se a estudar o individual, o familiar, etc..., onde o social é o espelho do que sou. O conceito de Representação Social cristaliza-se como ponto de interseção entre a psicologia e a sociologia, na medida que responde à tendência individualista da psicologia tradicional com um novo enfoque do social-histórico, conferindo-lhe um papel de destaque no processo de elaboração dos saberes. Moscovici inova ao perceber o conhecimento do senso-comum como legítimo e imbuído de poder transformador e criador.

No campo da história por sua vez, um amplo debate historiográfico vinha sendo realizado englobando discussões acerca da História Cultural que passa a orientar-se, principalmente a partir da década de 60, de acordo com os princípios e postulados da História Social e da História das Mentalidades. Esse debate revelou-se profícuo, trazendo à cena novas possibilidades para a pesquisa histórica ao vislumbrar perspectivas interdisciplinares, momento em que a História Cultural ganha um traçado mais firme e contornos mais bem definidos, valorizando as crenças, os costumes, as visões de mundo do homem comum em seus trajetos cotidianos. Rompeu-se assim, a

dicotomia existente entre o conceito de cultura popular e erudita e com a definição de ambas como categorias estanques, sendo que a primeira se constituiria por meio de acúmulo e da reprodução de fragmentos da cultura dominante.

Nesse contexto de novas possibilidades emergentes, a História Cultural adquire maior consistência e riqueza teórica quando o conceito de Representações, desenvolvido por Chartier, insere-se no debate historiográfico. Esse autor alerta para o caráter complexo na constituição de culturas e, ao pensar a relação da cultura com o social declara: “A relação assim estabelecida não é de dependência das estruturas mentais para com suas determinações sociais. As próprias representações do mundo social é que são os elementos constitutivos da realidade social” (CHARTIER, 1985 *apud* CARDOSO, 2000). Tal posicionamento responde ao que Chartier afirma ser uma “verdadeira tirania do social”. De acordo com esse raciocínio, o autor preocupa-se em demonstrar a diversidade das formas de apropriação, enfatizando a singularidade dos sujeitos nos processos de recepção. Destaca ainda, a existência de “lutas de representação”, objeto de estudo da História Cultural e, fator primordial na construção das identidades sociais.

Para Chartier (1990 p. 17): “As lutas de representações têm tanta importância como as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção de mundo social, os valores que são os seus, e o seu domínio”.

Percebemos, portanto, na postura de Chartier uma maior ênfase nos processos singulares, na diversidade das formas de apropriação, do que no aspecto estrutural ou no caráter social. Já em Moscovici, notamos a importância atribuída ao social em resposta às abordagens individualizantes.

É fundamental ressaltar aqui, as contribuições oferecidas em especial, por estudiosos da Teoria das Representações Sociais - ao desenvolverem recursos teórico-metodológicos - como a teoria do Núcleo Central de J. C. Abric, para a compreensão das formas de estruturação dos elementos que constituem uma representação social. A noção de um núcleo duro e de elementos periféricos na composição de uma Representação permite esclarecer os ritmos e transformações, rupturas e/ou permanências (ou mesmo conflitos) de representações, de um determinado objeto, elaboradas por um dado grupo social. Esse instrumental teórico-metodológico presente na Psicologia Social leva-nos a acreditar que há, ainda por se realizar, um alargamento

do diálogo promissor entre a História e a Psicologia Social, uma vez que nesta última, o manejo do conceito de representações deu-se com maior precisão e atenção às complexidades que envolvem tal elaboração.

A despeito dos distanciamentos aqui pontuados, é possível e necessário demonstrar a relevância de ambas teorizações para a pesquisa educacional referente aos processos de ensino-aprendizagem em História.

### **Representações e a Pesquisa sobre o Ensino de História**

Ao pensarmos no trabalho do historiador como um exercício de leitura de representações passadas, sendo o próprio historiador um construtor de representações - O que nos remete à idéia da história como uma ficção controlada<sup>11</sup> - torna-se importante assinalar nossa compreensão de que o referente da representação é sempre a realidade, o acontecido, mas que também as representações desse acontecido corroboram para a construção da realidade.

Acreditamos que no caso da área da educação em sua relação com o ensino de história, o pesquisador e o professor de História devem buscar compreender as representações elaboradas sobre o conhecimento histórico, bem como a organização e estruturação dos elementos que a compõem.

Nesse sentido, precisa estar atento ao fato de que os grupos apropriam-se de formas diferenciadas (ao longo do tempo) dos “saberes” que transitam no espaço social e que, em cada presente encontramos marcas do passado. Sendo indispensável analisar como essas “marcas” estão sendo apropriadas e constituindo-se em elementos edificadores de representações. O historiador, enquanto pesquisador e/ou em seu trabalho docente, deve tentar perceber as sutilezas das permanências, traços comuns nas representações de um mesmo grupo e/ou grupos diferentes a respeito de um determinado conhecimento histórico, além de decodificar como um conjunto de idéias, de um tempo específico, configura-se numa mobilização simbólica, materializando-se em discursos, ritos e práticas, inclusive escolares e pedagógicas.

Dessa forma, tem a tarefa de buscar entender como a divulgação de

---

<sup>11</sup> A esse respeito ver PESAVENTO, S. J. *História e história cultural*. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2003. p. 58.



conhecimentos relativos aos fatos históricos, difundidos no seio de uma sociedade, modificam o social, mobilizam idéias, versões e “verdades” e contribuem na elaboração de representações, que circulam no âmbito das relações sociais, deixando traços marcantes na consciência coletiva e ajudando na construção da memória social, pertencente ao senso comum, tanto no conjunto da população em geral e, no seu interior, os professores de História e seus alunos.

Estudar as representações permite abrir assim, espaço a novas perspectivas pedagógicas para o ensino de História, possibilitando a execução de um trabalho comprometido com o desenvolvimento da compreensão da temporalidade, da historicidade e da memória, entrelaçadas, num único movimento.

Registramos aqui, portanto, breves considerações que sinalizam alguns caminhos possíveis para reflexões sobre o ensino de História. Enquanto educadores sabemos que esses caminhos são longos e, por vezes, conflituosos, mas que convergem em um ponto: na intenção de possibilitar a construção do raciocínio histórico como meio de compreensão da própria existência; intenção essa, que fundamenta nosso ofício.

## Referências Bibliográficas

ABREU, M.; SOIHET, R. (Orgs.). *Ensino de história: conceitos, temáticos e metodologia*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 1973.

CARDOSO, C. F.; MALERBA, J. (Orgs.). *Representações: contribuições a um debate transdisciplinar*. São Paulo: Papyrus, 2000.

CHARTIER, R. *A história cultural: entre práticas e representações*. Tradução Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand, 1990.

CHARTIER, R. A história hoje: dúvidas, desafios, propostas. *Estudos Históricos*, v. 7, n. 13, p. 100-113, 1994.

JODELET, D. (Org.). *As representações sociais*. Tradução Lílian Ulup. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2001.

MOREIRA, Antônia S. Paredes; OLIVEIRA, Denise C. (Orgs.). *Estudos interdisciplinares sobre representação social*. Goiânia: Ed. Cultura e Qualidade, 1998.

MOSCOVICI, Serge. *A representação social da psicanálise*. Tradução Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

PESAVENTO, S. J. *História e história cultural*. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2003.

SÁ, Celso Pereira de. *A construção do objeto de pesquisa em representações sociais*. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 1998.

SPINK, M. L. *O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social*. São Paulo: Brasiliense, 1993.

VAINFAS, Ronaldo. História das mentalidades e história cultural. In: CARDOSO, Ciro I.; VAINFAS, Ronaldo (Orgs.). *Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia*. Rio de Janeiro: Campus, 1997. p. 127-162.

# AS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TIC) E OS PARADIGMAS HISTORIOGRÁFICOS: UMA ANÁLISE DE SOFTWARES EDUCATIVOS (CD-ROMS) DE HISTÓRIA.<sup>1</sup>

Luciano Bezerra de Vasconcelos Júnior

CE/UFPE

sigin@hotmail.com.br

Nosso interesse pelo trabalho de pesquisa sobre o ensino de História remonta, em parte, aos períodos finais de nosso curso de licenciatura, quando cursávamos as disciplinas de Prática de Ensino de História, em parte, à nossa experiência enquanto professor em turmas de Ensino Fundamental/Médio, em escolas públicas e privadas. Estas últimas nos possibilitaram o trabalho com Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) aplicadas ao ensino, pois entramos em contato com recursos não disponíveis em escolas de Rede pública onde trabalhamos (computadores, vídeos-cassete e TV, datashow).

Vemos cada vez mais o rápido avanço das tecnologias de informação e comunicação, no qual os meios de comunicação, principalmente a televisão, acostumam-nos a receber todas as informações de forma bem "mastigada", em breves sínteses. (Moran, 2002). Um outro recurso de divulgação das informações é o software educativo. É neste que reside o interesse central de nossa pesquisa. Mas antes de nos determos ao tema central, julgamos interessante pontuar algumas questões teóricas iniciais.

José Carlos Reis, apropriando-se da idéia de Thomas Kuhn, que se referia às estruturas das revoluções científicas, diz que a palavra "paradigma" pode apresentar dois sentidos: o *sociológico* e o *filosófico*. (Reis, 1996). No primeiro, "paradigma" seria um conjunto de conhecimentos comuns a um grupo que pratica os mesmos tipos de conhecimento, ao passo que no segundo, a palavra aparece como sendo as soluções concretas para enigmas que ao serem tidas como modelos, legitimam a "ciência normal" e as "revoluções científicas" (Idem).

Como um dos campos do pensamento científico, o positivismo, caracterizado como um movimento elitista burguês, teve como seu expoente máximo Augusto Comte

---

<sup>1</sup> Trabalho sob orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ana Cristina L. A. Jurema (CE/UFPE).

(1798-1857), este adotando as idéias de Saint-Simon de que os fenômenos sociais, da mesma forma que os físicos, poderiam ser reduzidos a leis, e que seria finalidade de todo conhecimento científico/filosófico proporcionar à humanidade um aperfeiçoamento moral e político (Gadotti, 1997). Considerava a política uma ciência exata, e para ele, a verdadeira ciência seria aquela que tratasse todos os fenômenos, inclusive os humanos, como fatos. Anunciava a ciência neutra, acrítica, antidestrutiva, anti-subversiva e anti-revolucionária.

No campo do conhecimento historiográfico, Hanke foi um representante do positivismo que exerceu uma forte influência para a evolução da História científica. Ele considerava que a história era conduzida pelas idéias e que o historiador deveria descobrir as forças espirituais geradoras da História. O historiador, para Hanke, deveria se concentrar nos eventos, pois estes são a expressão das individualidades apreendidas através das fontes (Reis, 1996). Podemos apontar como sendo alguns preceitos da teoria hankeana: o historiador, não sendo juiz do passado, deveria ser apenas um narrador dos fatos ocorridos; o historiador deveria buscar a “neutralidade”, devendo escapar de qualquer fator condicionante (social, religioso, cultural, filosófico, etc.); a história se oferece através dos documentos; a história se faz, unicamente, por meio de documentos autênticos; os fatos históricos devem obedecer uma escala cronológica e serem apresentados de forma narrativa, isentos de qualquer reflexão teórica; a história-ciência somente atingiria a objetividade e a verdade histórica objetiva mediante a observação dos preceitos anteriores.

Concluimos que a história científica “seria produzida por um sujeito que se neutraliza enquanto sujeito para fazer aparecer o seu objeto” (Reis, 1996: 13). Os fatos deveriam aparecer “tais como são” (Idem). Para alcançar tal objetivo, o historiador deveria manter-se isento, imparcial, sem se deixar envolver pelo seu ambiente sócio-político-cultural.

No campo educacional, “o pensamento pedagógico positivista consolidou a concepção burguesa da educação” (Gadotti, 1997: 107). Da ‘Lei dos Três Estados’ Comte idealizou o sistema educacional. Segundo Comte, o homem passaria por todos os três estados, atingindo, na idade adulta, o estado positivo, de forma que, para ele, a educação deveria formar a solidariedade humana.

Mas é com o desenvolvimento da *sociologia da educação* que a tendência científicista ganha força na educação, sendo Émile Durkheim (1858-1917) o principal expoente da educação positivista. Para ele, a educação era o “espelho” da sociedade, era

um fato fundamentalmente social. “Assim, a *pedagogia* seria uma *teoria da prática social*”. (Idem: 109). A educação para ele era tratada como uma ação praticada pelos adultos sobre os mais novos, visto que estes ainda não se encontravam preparados para o exercício da vida social. Os conhecimentos mais importantes seriam aqueles voltados para a conservação e melhora do indivíduo, da família e da sociedade em geral. Considerava-se que a educação deveria preparar completamente o homem para toda a vida. Caberia à educação agrupar de forma ampla os conhecimentos que servissem para desenvolver o intelecto e o social humanos.

Segundo Saviani (2002: 05), “a constituição dos chamados ‘sistemas nacionais de ensino’ data de meados do século XIX” e sua organização baseou-se no princípio de que a educação seria direito de todos e de responsabilidade do Estado. Segundo essa idéia, a escola burguesa assume o papel de transformar os súditos em cidadãos e tinha como função “transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade” (Idem: 06). Dessa forma, o professor assume um papel importante, pois transmitiria aos alunos os conteúdos, tendo os mesmos que assimilar os conhecimentos que lhes eram transmitidos. Cabia ao educador “‘encher’ os educandos dos conteúdos de sua narração” (Freire, 2002: 57). A educação é “um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante” (Idem: 58). A essa teoria da educação, que Freire (2002) chamou de educação “bancária”, deu-se o nome de Pedagogia Tradicional. Nela, a educação é posta como “um *produto*, já que os modelos a serem alcançados estão pré-estabelecidos” (Mizukami, 1986: 11).

O pensamento historiográfico positivista, associado à Pedagogia Tradicional deu origem ao que chamamos de *Ensino Tradicional de História*. Criou-se uma forma de ensinar a História que pregava a memorização de datas, fatos e personagens históricos considerados “importantes”. O bom aluno seria aquele que conseguisse reproduzir o maior número de informações possíveis. Segundo esse modelo, a História ensinada era linear, causal, evolutiva, política, com ênfase nos vencedores (os chamados “heróis”), alienante e acrítica, baseada “na construção de um tempo histórico homogêneo, determinado pelo eurocentrismo e sua lógica de periodização baseada no sujeito histórico Estado-nação” (Bittencourt, 1998: 23). Os *conteúdos* eram transmitidos de forma oral, para serem reproduzidos pelos(as) alunos(as) por meio de “questionários”, onde a aprendizagem se verificava através da comparação das respostas dos(as) alunos(as) com as respostas consideradas “corretas” de acordo com os manuais do professor, e com provas bimestrais com base em questões de memorização.

Mais tarde, da mesma forma que os historiadores da escola positivista, o marxismo pretendeu recusar as filosofias da história e fundar a “história científica”. Para o materialismo histórico de Marx, o material histórico é passível de análise, de observação, de objetivações e de quantificações. O marxismo tinha por objetivo a criação de uma ciência da História. Marx criou uma “teoria geral” do movimento das sociedades humanas e sua teoria obedece, segundo Reis (1996), às seguintes idéias: a produtividade é a condição principal para o estabelecimento de uma transformação histórica; as classes sociais se definiriam por suas situações no processo produtivo, e suas lutas são a trama da história; a correspondência entre as forças produtivas e as relações de produção é o principal objeto da história-ciência. Tal correspondência é abordada através dos conceitos de “modo de produção” e “formação social”.

Para os marxistas, “a história-ciência trata da luta de classes no quadro do desenvolvimento das forças produtivas” (Reis, 1996: 42). A estrutura econômico-social “limita e circunscreve a ação do sujeito individual ou coletivo” (Idem, 42). Os homens fazem a história sem saber que a fazem. Para Marx, os homens só podem ser explicados através das relações sociais que mantêm, pelas organizações sociais as quais pertencem e que os constituem como eles são. “Cada modo social de produção criaria os indivíduos de que necessita. Não haveria um homem ‘universal’ mas o concretamente ‘produzido’ pelo conjunto das relações sociais de produção” (Idem, 43). O ser social marxista é materialista, objetivo e concreto. Não uma “coisa”, mas sim relações históricas determinadas. Segundo Reis (1996), enquanto “ciência” histórica, podemos apresentar como hipóteses principais do marxismo: ênfase nas “contradições”, com prioridade para o estudo dos “conflitos sociais”; o marxismo constituiu-se como uma teoria “estrutural” da sociedade, onde segundo ele, as contradições presentes na estrutura levarão à transição para uma outra estrutura. A estrutura econômico-social, invisível, abstrata, porém real, constitui-se como o objeto da história-ciência; os homens transformam o mundo e a si mesmos pela práxis. A emancipação da humanidade seria fruto da luta de classes.

Com base em perspectivas muito contraditórias, excludentes e surpreendentes, podem-se apontar duas formas de compreensão do marxismo: uma com visão “evolutiva” da história e a outra com uma visão “repetitiva” da história. A primeira, presente no Manifesto Comunista, sustenta a tese de que a história de todas as sociedades, até os nossos dias, é a história da luta de classes. Ou seja, as fases da história humana são evolutivas, cada uma superior à outra e rumam para constituição de

uma sociedade justa, livre e comunitária. O sentido da história seria a libertação dos homens pela ação do proletariado, que seriam os responsáveis pelo fim das lutas de classe. Na visão repetitiva, existe uma ruptura entre o modo de produção capitalista e os modos de produção pré-capitalistas, não havendo uma continuidade e sim uma “repetição” do mesmo modelo estrutural entre os modos de produção pré-capitalistas. (Reis, 1996).

Segundo Gadotti, “o pensamento socialista formou-se no seio do *movimento popular* pela democratização do ensino. (1997: 119). Tais idéias educacionais vão se opor à concepção burguesa, propondo uma educação igualitária para todos. Entretanto, a problemática da educação nunca foi o ponto mais importante na obra de Marx, tendo sido enunciada de modo ocasional em suas obras, dentro do contexto das críticas às relações sociais (Gadotti, 1997).

Segundo o pensamento marxista, o professor seria considerado um conselheiro, os métodos escolares deveriam ser ativos e vinculados ao trabalho manual e o aluno deveria se sentir participativo dentro do processo produtivo. As crianças deveriam ser treinadas no método dialético, que seria assimilado por meio da prática. “Todas as crianças deviam passar pelo mesmo tipo de educação, com direitos iguais de alcançarem os graus mais elevados, dando-se preferência aos filhos dos trabalhadores mais pobres” (Gadotti, 1997: 124). Visava-se transformar o trabalho em um meio pedagógico criativo que não exercesse “uma ação violenta sobre a criança” (Idem). A educação socialista tinha como núcleo programático central a *consciência de classe*, de forma tal que a tornava uma *pedagogia da práxis*.

No ensino de História, a centralidade nos grandes heróis e suas proezas dá lugar ao processo histórico e as categorias de análise tais como modos de produção e classes sociais. Desconsidera-se a visão da História como uma sucessão de acontecimentos. Mas mesmo assim, apesar de se enfatizar como objeto central a luta de classes, sendo essa a responsável por conduzir a sociedade a um estado sem exploração, o marxismo não rompeu com a pedagogia tradicional, pois mesmo apesar de ter alterado o antigo esquema quadripartite<sup>2</sup>, não alterou sua essência. Temos uma continuação da periodização por seqüências, etapas e a presença de relações causas/efeitos como norteadoras dos acontecimentos (Caimi, 1999).

---

<sup>2</sup> Idealizado pela historiografia francesa, dividia a História humana em quatro fases: Idade Antiga, Idade Média, Idade Moderna e Idade contemporânea.

Em fins do século XIX, a partir de críticas à Pedagogia Tradicional, surgiu uma nova teoria da educação que acreditava no valor da escola e em sua função de equalização social (Saviani, 2002). Desenvolveu-se assim um movimento reformador que ficou conhecido como “escolanovismo”, no qual forjou-se uma pedagogia que pregava um tratamento diferencial por meio do reconhecimento das diferenças. A educação era tratada como um instrumento de correção da marginalidade, ajustando e adaptando os indivíduos à sociedade. Para o escolanovismo, o importante não era aprender, “mas aprender a aprender” (Idem: 09). Nesse meio, o professor seria um estimulador e orientador da aprendizagem, mas a iniciativa principal seria de responsabilidade dos alunos.

Entretanto, em fins da primeira metade do século XX, o escolanovismo mostrava sinais de esgotamento. Articulou-se então uma nova teoria educacional: a Pedagogia Tecnicista que, inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, pretendia tornar o processo educativo objetivo e operacional (Saviani, 2002). Buscou-se minimizar as interferências subjetivas na educação que pudessem por em risco a sua eficiência. Desenvolveram-se, então, por exemplo, propostas pedagógicas, como o enfoque sistêmico, o microensino, o telensino, a instrução programada e as máquinas de ensino. (Idem) Professor e aluno passam ao segundo plano, tomando os seus lugares especialistas habilitados, neutros e imparciais. O processo definia o que professores e alunos deveriam fazer, bem como o que e quando fariam. Os marginalizados da sociedade seriam os ineficientes improdutivos e “incompetentes”. A base de sustentação teórica do tecnicismo foi o *behaviorismo*, a engenharia comportamental, a cibernética, com inspiração filosófica neopositivista e o método funcionalista, bem como a informática (Saviani, 2002).

Ainda no século XX, por volta da década de 1970, surgiu na historiografia a “Nova História”. “Uma boa parte dessa nova história é o produto de um pequeno grupo associado à revista *Annales*, criada em 1929” (Burke, 1997: 11), que questionava as abordagens da historiografia tradicional. Nos anos contidos entre 1946 e 1972, Braudel desenvolveu para os *Annales* um paradigma reconhecido e maduro, bem como uma matriz disciplinar autônoma (Reis, 1996).

Para Stoianovitch, o paradigma dos *Annales* é o estrutural-funcionalista. Dessa forma, a ação humana deixa de ser “exemplo” e passa a ser “função”. A mudança não é vivida como progresso, mas sim como uma nova função, advinda de um processo de estruturação, desestruturação e reestruturação (Apud Reis, 1996).



Braudel diz que a construção teórica do “modelo” dos Annales se deu em 1929. Para ele, ao combaterem a história tradicional, Febvre e Bloch não tiveram a impressão de estarem criando um novo paradigma historiográfico. Eles propuseram somente uma aproximação da história com as demais ciências sociais. Para Braudel, os Annales nunca se constituíram como uma escola, ou seja, “um modelo de pensamento fechado em si mesmo” (Reis, 1996: 57).

Com o novo paradigma historiográfico, surge uma história mais ligada às outras ciências sociais, de forma que se abrem novas fronteiras, novas perspectivas. Buscam-se respostas de interesse do presente, diversificam-se as fontes históricas, pluralizam-se os métodos de investigação. Adota-se a interdisciplinaridade. O tempo histórico passa a ser tratado como de longa duração. Amplia-se a gama de objetos de estudo e de horizontes temáticos, de forma que hoje o historiador tem bem mais liberdade para trabalhar assuntos como sexualidade, infância, cotidiano, vida privada, dentre outros. Vemos o surgimento de uma história multicultural, plural, que se manifesta na sala de aula por meio de linguagens para o ensino da História como a televisão, documentos, vídeos, músicas, visitas programadas a museus, teatros e também por meio da informática.

Sabendo-se que os modelos de ensino de História são formados pela junção dos conhecimentos específicos à disciplina e de teorias pedagógicas, ou seja, dos conhecimentos historiográficos e dos conhecimentos pedagógicos, e tendo ciência que os *softwares* educativos são instrumentos onde podemos verificar as apropriações desses dois conhecimentos, nosso trabalho presta-se a tecer uma análise dessas apropriações do conhecimento por tais *softwares*, bem como a concepção de prática pedagógica para o ensino de História que os mesmos revelam.

De forma resumida, o avanço no campo das telecomunicações (desenvolvimento de roteadores e comutadores eletrônicos), das novas conexões (tecnologias de transmissão) e da optoeletrônica (transmissão por fibra ótica e laser), deu às linhas de transmissão uma maior capacidade de comunicação. “Cada grande avanço em um campo tecnológico específico amplifica os efeitos das tecnologias da informação conexas” (Castells, 2001: 63). Tais avanços tecnológicos não demorariam a exercer uma influência no campo educacional, pois na sociedade atual, onde se desenvolve cada vez mais o que Lévy chama de Cibercultura<sup>3</sup>, em algumas escolas já se utilizam ferramentas como o computador (com acesso à Internet), onde se torna mais fácil aos alunos

---

<sup>3</sup> LÉVY, Pierre: “Cibercultura”. São Paulo, Ed. 34: 1999.

conseguir informações, bastando acessar qualquer site de busca na Internet e em poucos minutos de pesquisa obter a(s) informação(ões) de que necessitam, bem como outros recursos da informática associados ao ensino (softwares educativos).

Dentre as dez competências<sup>4</sup> que Perrenoud atribui como sendo necessárias à formação dos professores da atualidade, está a de “utilizar novas tecnologias” (2000: 124). Segundo ele, entre as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), em meio às transformações que elas realizam, está a que modifica nossas formas de trabalhar, pensar e decidir. Torna-se difícil, entretanto, saber se estamos frente a propostas transparentes ou a estratégias do mercado. (Perrenoud, 2000). Perrenoud aponta ainda, como eixos base para uma aproximação dos professores com as TIC,

Quatro entradas bastante práticas: ▪ Utilizar editores de textos. ▪ Explorar as potencialidades didáticas dos programas em relação aos objetivos do ensino. ▪ Comunicar-se à distância por meio da telemática. ▪ Utilizar as ferramentas multimídicas no ensino (2000: 126).

De acordo com as possibilidades apontadas acima, o foco central de nossa pesquisa volta-se para a análise dos conteúdos que estão sendo dispostos nos softwares educativos de História (encarados por nós como novos recursos didáticos), buscando verificar as apropriações do conhecimento historiográfico e as concepções de prática pedagógica que os mesmos revelam.

As aplicações dos *softwares* educativos derivam do Ensino Assistido por Computador (EA) e da Aprendizagem Assistida por Computador (AA). Tais *softwares* “derivam do ensino programado dos anos 1960-1970” (Perrenoud, 2000: 132), e tinham a finalidade de transformar em um diálogo aluno-máquina a parte mais cansativa dos diálogos professor-aluno.

Os CD-ROMs evoluíram no que concerne à formulação das perguntas e processamento das respostas e no que diz respeito à gestão das progressões (análise de respostas e dedução de estratégias). Acrescenta-se aos programas de automação do

---

<sup>4</sup> Em seu livro “*10 Novas Competências para Ensinar*”, Philippe Perrenoud coloca como competências necessárias ao ofício do professor: 1) organizar e dirigir situações de aprendizagem; 2) administrar a progressão das aprendizagens; 3) conceber e fazer com que os dispositivos de diferenciação evoluam; 4) envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho; 5) trabalhar em equipe; 6) participar da administração escolar; 7) informar e envolver os pais; 8) *utilizar novas tecnologias*; 9) enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; 10) administrar a própria formação contínua.

trabalho escolar os simuladores de ações complexas. Muitos desses *softwares* criados para auxiliar no ensino são evoluções de outros de uso mais geral. Nesta evolução apontamos como fator positivo o fato de tais *softwares* se tornarem acessíveis a crianças de idade menos avançada. Perrenoud aponta que os *softwares* educativos “ajudam a construir conhecimentos ou competências porque tornam acessíveis operações ou manipulações impossíveis ou muito desencorajadoras se reduzidas ao papel e lápis” (2000: 133).

Resumiríamos então nossas questões nas seguintes: como estão sendo dispostos nos *softwares* educativos os conteúdos de História? Quais apropriações do campo historiográfico eles revelam? Que concepções de prática pedagógica eles divulgam? Que modelos de ensino de História eles nos mostram? Estão estes *softwares* trazendo a ênfase para a construção do conhecimento histórico ou apenas para a memorização de informações?

Voltamos nosso foco para a prática pedagógica, que entendemos como uma relação onde “teoria e prática não existem isoladas, uma não existe sem a outra, mas encontram-se em indissolúvel unidade. Uma depende da outra e exercem uma influência mútua, não uma depois da outra, mas uma e outra ao mesmo tempo” (Veiga, 1989: 17).

Inicialmente, será realizada uma seleção dos documentos (CD-ROMs) que servirão para a nossa análise, tomando como referência os softwares mais utilizados pelos professores de ensino fundamental e médio, tanto de escolas públicas como privadas da Rede de Ensino do Recife/PE. Em seguida procederemos com a análise documental, considerando-se que a mesma “pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (Lüdke & André, 1986: 38). Ao final, apontaremos os dados de nossa análise, visando contribuir para a construção do conhecimento acadêmico e para a reflexão sobre o tema proposto.

Finalizamos ressaltando que, mesmo trabalhando com Tecnologias de Informação e Comunicação adequadas ao ensino, o professor não pode deixar de ser um profissional alerta, crítico, questionador e seletivo com relação aos softwares que escolhe e que deve obter ao menos um mínimo conhecimento com relação aos CD-ROMs educativos, para evitar se desviar de seu uso profissional.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- BITTENCOURT, Circe (Org.). *O Saber Histórico na Sala de Aula*. São Paulo: Contexto, 1998.
- BURKE, Peter. *A Escola dos Annales (1929 – 1989): a Revolução Francesa da Historiografia*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997.
- CAIMI, Flávia Eloísa. *Os Paradigmas da História*. In: Diehl, Astor Antônio (Org.). *O livro Didático e o Currículo de História em Transição*. Passo Fundo: Ediupf, 1999.
- CASTELLS, Manuel. *A Sociedade em Rede (A Era da Informação: economia, sociedade e cultura – Vol. I)*. 5 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 36 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- GADOTTI, Moacir. *História das Idéias Pedagógicas*. 5 ed. São Paulo: Ática, 1997.
- LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo, Ed. 34: 1999.
- LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: E.P.U., 1988.
- MIZUKAMI, Maria da Graça N. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: E.P.U., 1986.
- MORAN, José Manuel. *Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica*. 5 ed. Campinas: Papirus, 2002.
- PERRENOUD, Philippe. *10 Novas Competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- REIS, José Carlos. *A História entre a Filosofia e a Ciência*. São Paulo, Ática, 1996.
- SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*. 34 ed. Campinas: Autores Associados, 2001.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *A Prática Pedagógica do Professor de Didática*. Campinas: Papirus, 1989.

# **HISTÓRIA DA HISTÓRIA NÃO ENSINADA NA ESCOLA: A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO**

*Libânia Xavier\**

## **1. APRESENTAÇÃO:**

Quero chamar a atenção para um aspecto da história da história ensinada na escola básica. Para tanto, parto de uma constatação: o currículo de história no ensino fundamental e médio não incorpora os avanços alcançados no âmbito da história da educação. Em seguida, argumento a favor da inclusão de temas relacionados ao estudo da história da educação, particularmente da educação escolar e da conformação das idéias e políticas educacionais, procurando revelar o potencial formativo do estudo dessa temática, não apenas na formação de crianças e adolescentes, como também na educação de adultos. Por fim, apresento, resumidamente, as principais linhas de investigação abertas no âmbito da história da educação, com base no conhecimento adquirido como pesquisadora da área e como membro da Diretoria da Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE). A experiência de 14 anos como professora de história do ensino fundamental, na rede pública e privada do Rio de Janeiro, é que fornece suporte aos argumentos em favor da presença da história da educação no ensino de história.

## **2. POR QUE ENSINAR A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO**

O currículo de história do ensino fundamental e médio é amplo e abrangente, a história de sua configuração sob a forma de um elenco de conhecimentos específicos é rica e repleta de debates a respeito dos conteúdos necessários à compreensão do mundo e das possibilidades de adequação desses conhecimentos às condições de aprendizagem dos nossos alunos. Muito se falou, também, sobre as necessidades e possibilidades inerentes ao trabalho do professor, reconhecendo-se a importância de sua adesão a um programa de ensino de história coerente, pertinente e relevante.

---

\* Professora Adjunta da Faculdade de Educação – UFRJ; Pesquisadora do Programa de Estudos e Documentação Educação e Sociedade – PROEDES / UFRJ.

Contudo, à primeira vista, parece-me que ainda há muito que avançar no que tange à incorporação dos avanços alcançados no âmbito da História da Educação, particularmente dos estudos que enfocam a experiência escolar e redimensionam as políticas educacionais, abrindo a compreensão de novos conteúdos, novas abordagens e novos objetos inscritos no universo das práticas educativas construídas no interior da escola, assim como no seu entorno.

Pelo que foi dito, justifica-se proposta que ora apresento, qual seja a de trazer a esse encontro de Professores de História os avanços produzidos no campo da história da educação, defendendo a sua incorporação ao currículo do ensino de história nos níveis fundamental e médio e destacando o seu potencial formativo, cognitivo e auto-reflexivo.

Alguns estudos de história da educação enfocam aspectos das práticas escolares e dos processos de constituição dos campos disciplinares que são ensinados na escola. Outros abordam o tratamento (especializado ou não) dado à infância e à juventude em diferentes tempos e espaços. Encontramos, também, trabalhos que investigam as concepções e diretrizes adotadas pelos governos no que tange à educação do povo. Outro campo de investigação bastante profícuo é a análise das táticas de recepção, adesão e resistência que emergem na escola e na vida social, a favor ou contra as determinações do poder político na esfera educacional.

Por trabalhar com temas dessa natureza, a história da educação aborda assuntos que constituem parte integrante da realidade do aluno, de uma experiência em fluxo, presente no cotidiano do grupo reunido na intimidade da sala de aula e no espaço mais amplo da escola. Dessa forma, o estudo da história da educação apresenta-se como um dado comparável – no tempo e no espaço – aberto a uma auto-identificação direta e imediata. Assim, se a experiência escolar é valorizada pela aquisição de conhecimentos racionais que ela pode proporcionar, uma outra função, menos alardeada, evoca o seu papel, mais que fundamental nos dias atuais, como instância de socialização.

Destacamos, ainda, o fato da escola constituir-se em agência do Estado e, como tal, funcionar como veículo de afirmação de um determinado modelo de educação adequado ao projeto político do Governo. Nessas condições, a instituição escolar acaba por assumir uma estrutura x e exercer uma influência tal que, a despeito da imensa diversidade que marca a população brasileira, a experiência escolar acaba criando um sentimento comum, mesmo entre pessoas muito diferentes.

Esse sentimento comum é um dos elementos constitutivos daquilo que os estudiosos chamam de *identidade nacional*. A educação escolar apresenta-se como um

dos pilares da construção da identidade nacional na medida em que atua na disseminação de uma língua própria, de uma história comum e de alguns valores consensuais por meio dos quais emerge a consciência de que partilhamos gestos, modos de falar, crenças e opiniões semelhantes. Fruto de um projeto de homogeneização cultural requerido para a construção do Estado Nacional, a escola mantém viva essa função, que vem sendo constantemente atualizada.

E a comprovação desse fato é demonstrada pela identificação que usualmente se estabelece entre pessoas de uma mesma geração e, por vezes, de gerações diferentes ou entre habitantes de espaços geográficos próximos ou distantes. A memória da experiência escolar confunde-se com a memória de nossas lutas individuais e coletivas. Como observou Yan Michalski (1982), ao comentar a peça “A Aurora de Minha Vida”, o aprendizado que tecemos na escola extrapola a aquisição do conhecimento formal, pois na escola, nós aprendemos, também, a (...) lutar pela sobrevivência, a lutar contra as pressões do *stabilishment*, a competir com os pares, *a resistir (se for o caso, com maldade) à maldade que nos ameaça constantemente por todos os lados*.

Nessa perspectiva, a experiência escolar, que faz parte da vida de quase todos nós, remete-nos a múltiplos contextos que se entrecruzam na história de cada indivíduo, que faz parte da história de seu grupo social, que, por sua vez, carrega as condições e contradições decorrentes da configuração da própria história nacional. Assim, se a história da escolarização de nossos antepassados nos remete ao esforço coletivo de ampliação do nosso conhecimento do mundo, é mais do que legítimo - considero mesmo ser urgente - incluir o ensino da história da educação no currículo do ensino fundamental e médio.

Feito o convite, apresento, a seguir, alguns apontamentos no intuito de descrever o estado da produção em história da educação. A idéia é divulgar, de forma resumida e direta, os principais avanços alcançados pela pesquisa produzida no âmbito da história da educação brasileira de forma a contribuir para a sua divulgação entre os professores aqui reunidos.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Ao descrever as grandes linhas de investigação da História da Educação, incluo algumas notas com indicações de livros e publicações a elas relacionadas. Contudo, cabe fazer a advertência de que tais indicações partiram de uma seleção pessoal e não sistemática, o que comporta o risco de que alguns estudos relevantes sejam omitidos. Contudo, assumimos o risco e contamos que outros trabalhos possam suprir as lacunas existentes no presente ensaio.

### **3. ASPECTOS DA PRODUÇÃO ATUAL EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO**

Nessa seção, procuro indicar alguns instrumentos de reflexão e análise que permitam perceber como a história da educação, constituída em campo de conhecimento especializado, pode fornecer subsídios para a compreensão das relações sociais, políticas, econômicas e culturais que permeiam os processos educativos, as práticas escolares e a organização das instituições de ensino.

Por entender que não há condições, nesse curto espaço de tempo, de apresentar o debate que se trava no interior da historiografia da educação brasileira, opto por indicar as principais tendências presentes em pesquisas recentes que tomam a educação como objeto de estudo, privilegiando a exploração de novas fontes de pesquisa e de novos métodos e procedimentos de análise provenientes da *ciência* da história.

Privilegiamos as tendências temáticas, mas também abordamos a renovação das fontes e das abordagens que emergem nos estudos apresentados em Congressos e Encontros de pesquisadores da área,<sup>2</sup> no intuito de montar um quadro abrangente, ainda que abreviado e provisório, do estado da produção em história da educação desenvolvida por pesquisadores de instituições situadas em diferentes regiões do país e no exterior.<sup>3</sup>

#### **A Renovação das Fontes de Pesquisa em História da Educação**

Como já observamos em trabalho anterior (Xavier,2000:229) as pesquisas na área de história da educação seguem com base na ampla utilização de fontes documentais oficiais como séries legislativas, relatórios, pareceres, projetos de Governo, discursos de autoridades políticas, entre outras. Esse aspecto confirma a centralidade do Estado e de suas instituições para a compreensão dos processos educativos em seus aspectos formal, institucional ou oficial. Sem dúvida, podemos

---

<sup>2</sup> Refiro-me ao conjunto de trabalhos apresentados no I Congresso Brasileiro de História da Educação (RJ/2000) e, particularmente, às Conferências apresentadas no II Congresso Brasileiro de História da Educação (Natal/2002), promovidos pela Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE).

<sup>3</sup> Existe, atualmente, um profícuo intercâmbio entre pesquisadores brasileiros e estrangeiros interessados no estudo da história da educação em perspectiva comparada. A existência de uma rede latino-americana de historiadores da educação (Rede IberoAmericana de História da Educação Latino-Americana) e a realização conjunta de Congressos com pesquisadores portugueses (Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação), europeus, africanos e de outros continentes (Congressos anuais realizados pela Associação Internacional de História da Educação - International Standing Conference for History of Education / ISCHE) comprovam essa tendência.



afirmar que, na história dos países ocidentais, o Estado tem sido o grande organizador da esfera educacional, o que justifica a centralidade que o mesmo ocupa nos estudos sobre o tema.

Contudo, sem questionar o potencial contido neste conjunto de fontes assim como a importância dos dados que revelam, queremos destacar a emergência de uma variada e original gama de fontes documentais. A renovação do olhar que investiga e interpreta temas e questões educacionais tem sido redimensionado pela incorporação de fontes antes não imaginadas. Desequilibrando a objetividade pretensamente contida nos documentos escritos e nas fontes oficiais, estes novos mananciais de apreensão do específico educacional estão permitindo o deslocamento do olhar do pesquisador para a amplitude de processos individuais e coletivos, racionais e subjetivos, ao incluir no repertório da pesquisa novas fontes como a fotografia, a iconografia, as plantas arquitetônicas, o material escolar, o resgate da memória por meio de fontes orais, sermões, relatos de viajantes e correspondências, os diários íntimos e as escritas autobiográficas, ao lado de outros produtos culturais como a literatura e a imprensa pedagógica.<sup>4</sup>

Outra fonte bastante explorada no âmbito da História da Educação tem sido a obra literária, ao lado dos impressos, tais como as revistas especializadas, os boletins informativos as coleções dirigidas à formação de professoras, dentre outros.<sup>5</sup> Para além da informação / descrição de contextos amplos e integrados, a utilização da obra literária como fonte de estudo amplia a percepção de questões situadas na esfera de interseção entre o individual e o coletivo, o oficial e o cotidiano, o formal e o informal, o artístico e o científico, o público e o privado, ampliando o leque de questões relativas ao contexto em estudo. Por sua vez, o estudo do impresso especializado tem levantado importantes questões a respeito da circulação de idéias pedagógicas e de seu intercâmbio em nível nacional e internacional, assim como tem revelado aspectos relevantes do debate intelectual e da visão oficial, no que tange à educação e sua articulação a projetos de reforma social e de (re)construção da nacionalidade.

Os estudos baseados na renovação de fontes históricas estão contribuindo, entre outros aspectos, para dar a conhecer formas diferenciadas de se conceber o papel da esfera pública (representada pela escola pública) e o da esfera privada (representada

---

<sup>4</sup> Sobre educação, história e escrita autobiográfica, ver: Mignot; Bastos e Cunha.(2000).

<sup>5</sup> Sobre história da educação, imprensa periódica e impresso pedagógico ver a coletânea organizada por Catani e Bastos (1997).

pela família e outras instituições) na educação dos indivíduos e na conformação da sociedade brasileira, revelando a estreita relação entre as formas de intervenção dos governantes no espaço público e a produção de subjetividades no interior do mesmo.

### **O Foco na Educação Escolar**

É crescente o número de estudos interessados em compreender as ações educativas empreendidas na sociedade Imperial em suas diversas formas e esferas de intervenção. Identificando a existência de uma extensa rede de escolarização doméstica que chegou a ultrapassar a rede de escolas públicas no século XIX, tais estudos têm identificado a *desimportância* da educação escolar para grande parte população que, se não era escravizada, encontrava-se subordinada à luta pela sobrevivência, em uma sociedade na qual era extremamente diminuto o espaço de ação do homem comum, livre, porém expropriado.

Observam, ainda, que mesmo a educação ministrada pelo Estado apresentava um caráter restrito, seja por permanecer limitada a um grupo privilegiado, seja por não contar, ainda, com um espaço próprio para seu funcionamento, efetivando-se no âmbito doméstico. Nessa época, os colégios confessionais, masculinos e femininos, constituíam as maiores exceções no que diz respeito à existência de um local específico para a educação.

Porém, como demonstrou Faria Filho (2000), ao lado da normatização legal, que foi o ponto forte da ação estatal no âmbito da educação, no período, as discussões propriamente pedagógicas promoveram, paulatinamente, a definição de espaços específicos, equipados com materiais adequados à educação de um grupo mais amplo de alunos. Isso vai exigir uma organização particular do espaço físico, de distribuição do grupo de alunos neste espaço e de dimensionamento do tempo destinado às atividades de ensino. O controle estatal sobre a educação do povo interferiu, também, sobre a definição dos conteúdos que deveriam figurar no currículo e na escolha dos métodos pedagógicos considerados como os mais adequados. Tais ações e intervenções consubstanciaram os passos fundamentais para a organização da instituição escolar, preparada para receber um coletivo de alunos, organizados em classes seriadas, equipadas com carteiras, quadros de giz e outros materiais específicos, e assistidas por um professor contratado pelo poder público.

Abre-se, assim, um vasto campo de estudos sobre o universo escolar, focalizando o seu funcionamento interno e observando o processo de configuração de uma cultura específica: a cultura escolar. Outros estudos de história da educação convergem no sentido de captar as especificidades da gênese e do desenvolvimento da instituição escolar, observando como este modelo articula-se ao processo de constituição da esfera pública em nosso país, de secularização da cultura e de progressiva profissionalização do campo pedagógico. Nessa vertente temática, situam-se, também, as investigações que giram em torno do processo de materialização da educação em prédios escolares destinados a difundir o conhecimento a um grupo maior de alunos, consoante um projeto de construção da nacionalidade que alcançará plena visibilidade a partir da proclamação da República.

Um conjunto representativo de estudos pode ser enquadrado em um movimento de revalorização da escola e de seu estudo no contexto teórico contemporâneo. O intuito de desvendar a chamada “caixa preta” da sala de aula, assim como a perspectiva de que existe uma “cultura escolar” ou seja, uma forma de funcionamento específico das relações sociais travadas no interior da escola, tem estimulado o estudo da história dos métodos de ensino, das formas de organização escolar configuradas em espaços e tempos diversos. Incluem-se, nessa vertente, os estudos sobre a constituição e o estado atual das disciplinas escolares, assim como as análises de manuais didáticos e a observação de instrumentos pedagógicos diversos, explorando-se nestes o potencial revelador das materialidades e dos mecanismos simbólicos que vem conformando a história das práticas e dos processos educativos em nosso país. Em geral, estes têm sido entendidos como processos sócio-culturais, reveladores da imbricação entre escola e sociedade, entre educação e cultura. A leitura de tais estudos revela certos processos por meio dos quais a *escola* se autoproduz como uma *cultura particular e original*, ao mesmo tempo em que, por meio da difusão de um *saber específico* —o saber escolar— atua e se modifica em interação com a vida social.<sup>6</sup>

### **A Educação como Política de Estado e o Movimento da Escola Nova**

Outra linha significativa de estudos se volta para a análise dos processos

---

<sup>6</sup> Dentre os estudos representativos dessa vertente temática destacamos os de Souza; Valdemarin e Almeida (2000), Vidal (2001) e Faria Filho (2000), assim como os estudos desenvolvidos pelos membros do grupo de pesquisa da FE-UFMG Cf: [www.fae.ufmg.br/gephe](http://www.fae.ufmg.br/gephe)

educativos que extrapolam a ação institucional da escola, alargando a visão acerca das complexas relações presentes nos movimentos políticos, sociais e intelectuais associados à educação em seu sentido mais abrangente, ou seja, entendida como política pública, como campo de produção de saberes e, também, como prática social.<sup>7</sup>

O ponto de convergência dessa linha de investigação recai sobre a apreciação dos processos de formação e desenvolvimento do campo educacional como um campo específico de atuação político-institucional, como área de produção de saberes e de disseminação do sentimento de identidade nacional. Dentre os temas abordados, destacam-se aqueles que tratam a educação como objeto do exercício intelectual de refletir e de formular propostas de intervenção sobre a formação e reconstrução do país, sobre a constituição e recomposição do Estado, ou, ainda, sobre questões relativas ao caráter e psicologia do povo brasileiro, em sua diversidade e especificidade.<sup>8</sup>

Os estudos sobre o movimento da escola nova e as estratégias de difusão e implementação de seus princípios e práticas tem permitido um profícuo exercício de reflexão em torno das questões que permearam o processo histórico de montagem do sistema público de ensino no Brasil. Tais estudos são reveladores da luta que se travou em torno da organização do ensino em nosso país, colocando em relevo a defesa da incorporação dos métodos ativos no ensino, da articulação do currículo à realidade do aluno e da articulação da escola com o meio social. Revelam, também, as reações e resistências postas à consolidação de um sistema público de ensino, fundado na idéia de uma escola comum ou única (igual para todos), assumida como de responsabilidade do Estado.

Essa linha temática nos tem permitido perceber, ainda, como se deu a constituição de um corpo de saberes inerente ao conhecimento dos problemas da educação em nosso país, assim como de um elenco de medidas para o seu enfrentamento. Em suma, o foco recai sobre a ação que determinados indivíduos e grupos exerceram sobre a organização do campo educacional, dotando-o de um conjunto de instituições, de normas legais, de regras de conduta e de preceitos pedagógicos que definem a identidade deste campo de atuação político-profissional.

---

<sup>7</sup> O Centro de Documentação e Apoio à Pesquisa em História da Educação, por meio da Editora da Universidade São Francisco (Bragança Paulista - SP) publicou vários estudos concernentes à história e à historiografia da educação brasileira, bem como sobre o pensamento educacional, cultura e sociedade. Cf : [www.saofrancisco.edu.br/cdaph](http://www.saofrancisco.edu.br/cdaph)

<sup>8</sup> Dentre os estudos que articulam pensamento social e educacional, destaco os de Monarcha (1998) e Freitas (2001).

Inscribe-se, ainda, nesse contexto teórico, a reflexão em torno da relação memória / história e o balizamento da herança que nos foi legada pela geração dos *pioneiros da educação nova*,<sup>9</sup> seja no que se refere aos processos de institucionalização e de modernização da educação pública em nosso país, seja no que concerne à construção de uma *memória monumento* da educação brasileira. Muitos desses estudos empenham-se em identificar em que medida a memória construída por agentes como Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, por exemplo, influenciou um conjunto significativo de interpretações acerca de nossa história educacional, produzindo a desmontagem desta memória monumento.<sup>10</sup>

### **A Educação Comparada em Perspectiva Histórica**

Atualmente, alguns pesquisadores estão empenhados em promover estudos comparados entre a realidade brasileira e as realidades de outros países, buscando compreender as maneiras pelas quais o modelo de escola universal desenvolveu-se em âmbito mundial, com relativa homogeneidade, desde o século XIX. Este é o caso de estudos desenvolvidos por pesquisadores brasileiros e portugueses, como Denice Catani e António Nóvoa (2000).

A possibilidade de realização do estudo histórico-comparado de realidades educacionais distintas da brasileira, mas que, contudo, preservam afinidades quanto ao que alguns autores chamaram de *mundialização do modelo escolar* constitui um ponto de destaque nos estudos comparados em história da educação. A perspectiva de captar as formas de *externalização do conhecimento educacional* (Schriever, 2001) tem sido tomada como uma chave de análise por meio da qual a Rede Européia de Investigação e Formação (PRESTiGE) tem levado a cabo uma série de estudos comparados das realidades de países como o Brasil, Japão e Alemanha,

---

<sup>9</sup> Estamos nos referindo ao grupo de intelectuais que a partir dos anos 1920 / 1930 atuaram nas reformas do ensino nos estados, relacionando o processo de reconstrução nacional à *renovação educacional* em moldes modernos. Leia-se *moderno* a partir da bandeira de luta expressa no *Manifesto Educacional de 1932* que defendia a democratização das relações sociais enfatizando a organização de um sistema de *ensino público, leigo e gratuito*.

<sup>10</sup> Atualmente, existem muitos estudos que abordam o desenvolvimento e as repercussões do movimento *escolanovista* em nível regional, nacional e internacional, de modo que não será possível indicá-los em seu conjunto sem um trabalho prévio de levantamento, localização e registro dos mesmos. Porém, podemos destacar como representativos dessa tendência os estudos de Marta Maria Chagas de Carvalho (1998), Clarice Nunes(2000) e Ana Waleska Mendonça (2002).

Tais estudos buscam ultrapassar os limites das comparações tradicionais que, muitas vezes, limitam-se a constatar o que ocorre em cada país, apontando similaridades e diferenças, envidando esforços no sentido de criar categorias analíticas que conduzam a apreensão das peculiaridades dos processos de disseminação dos saberes e das práticas no campo educacional.

Cabe destacar, com Saviani (2001:13) que, em nosso país, há um grande espaço para o desenvolvimento da pesquisa comparada em história da educação, cujo foco central seria o estudo das realidades educacionais predominantes em regiões, estados e instituições espalhadas pelo território nacional. Esse espaço também pode ser preenchido por meio do desenvolvimento de estudos comparados no tempo, levando à percepção não só das nuances que marcam a gênese e o desenvolvimento de instituições e sistemas educativos, como, também, o desenrolar de movimentos educacionais em suas trajetórias, evidenciando os aspectos de continuidade, rupturas e permanências.<sup>11</sup>

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Conhecer a complexidade do universo educacional em suas diversas formas de expressão é tarefa que suplanta o trabalho de uma geração e exige a sensibilização das novas gerações para o empenho por fazer desse conhecimento a base para a construção de um modelo de educação escolar condizente com as necessidades e os direitos daqueles que dela usufruem. Para tanto, é necessário, dentre outras ações, dar vez e voz à história da educação, que é a história da maneira pela qual cada um de nós se formou e construiu a sua própria identidade pessoal e social.

A história da educação e de sua forma de expressão institucionalizada — a educação escolar — nos permite reconstituir em escala macro, ou seja, do ponto de vista das políticas de Estado e dos grupos de poder, os caminhos pelos quais se estruturaram o aparato estatal e, também, as instituições privadas devotadas ao ensino. Possibilita, também, recuperar em escala micro, a dimensão afetiva e individual da experiência escolar, presente na memória resguardada nos Centros de Documentação, nos álbuns de fotografia, nos relatos auto-biográficos e em outras fontes marcadas pela subjetividade de quem as conservou para a posteridade. Acrescentamos a grande contribuição que

---

<sup>11</sup> Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil" – HISTEDBR, é uma iniciativa bem sucedida de articulação de grupos de pesquisa de cunho histórico-educacional em nível nacional. Para maiores detalhes, cf: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/>

educadores, alunos e pesquisadores da área tem prestado ao desenvolvimento de estudos sobre a história da educação, realizando um esforço - solitário, algumas vezes, em outras, um esforço heróico, pela falta de apoio institucional - de preservação dos vestígios da educação do passado.<sup>12</sup>

Trabalhar essa memória e sua construção como história permite que a criança, o adolescente ou o aluno adulto aprenda a ler a sua própria experiência através do estudo e pelo conhecimento da experiência dos outros, particularmente das gerações passadas em articulação com o contexto social, político e cultural de seu tempo.

É por meio do contraste que as crianças e os adolescentes tornam-se capazes de desnaturalizar a sua própria experiência, adquirindo instrumentos passíveis de propiciar uma visão crítica sobre o momento presente, particularmente do significativo espaço de tempo em que passam no interior da instituição escolar. Munidos dos instrumentos que lhes habilitam lançar um olhar crítico sobre a própria organização da escola, sobre os conteúdos e métodos de ensino e as práticas que regem o universo escolar, os alunos (crianças, adolescentes ou adultos) alcançam a percepção de si não só como objeto passivo da intervenção dos adultos ou dos homens de poder, mas também, se vêem como agente ativo dessa construção que é a vida escolar.

Podem, assim, apreciar as suas ações no ambiente escolar como parte da construção de sua própria história, que também é parte da história de cada um dos colegas e professores. Se conseguirem verificar que a sua experiência histórica e a de seu grupo etário guarda relação com as experiências de pessoas de outras gerações, poderão perceber, enfim, que são parte ativa da história do país.

## 5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Carvalho, Marta Maria Chagas de (1998). *Molde Nacional, fôrma cívica*. Bragança Paulista – SP, EDUSF.

Catani, D. e Bastos, M.H. (1997). *Educação em Revista: a imprensa periódica e a história da educação*. São Paulo, Escrituras.

Faria Filho, Luciano Mendes de (2000). A Instrução Elementar no Século XIX in Lopes, Eliane Marta Teixeira; Faria Filho, Luciano Mendes de e Veiga, Cynthia

---

<sup>12</sup> Existem vários Centros de Memória e Documentação organizados no país, dentre os quais, podemos destacar: o Centro de Referência do Professor (SEE-MG); o Centro de Memória da UNICAMP; o Centro de Memória da USP; o Programa de Estudos Documentação Educação e Sociedade – PROEDES/UFRJ, dentre outros.

- Greive (orgs.) *500 anos de Educação no Brasil*. Belo Horizonte, Autêntica (pp.135-150).
- Freitas, Marcos Cezar (2001). *História, Antropologia e a Pesquisa Educacional: itinerários intelectuais*. São Paulo, Cortez.
- Gondra, José G. (2000). Medicina, Higiene e Educação Escolar. in Lopes, Eliane Marta Teixeira; Faria Filho, Luciano Mendes de e Veiga, Cynthia Greive (orgs.) *500 anos de Educação no Brasil*. Belo Horizonte, Autêntica (pp.519-550).
- Magaldi, Ana Maria Bandeira de Melo (2003). A quem cabe educar? Notas sobre as relações entre a esfera pública e a privada nos debates educacionais dos anos 1920-1930 in *Revista Brasileira de História da Educação – SBHE*, vol. 5, jan./junho São Paulo, Autores Associados (pp.213-232).
- Mendonça, Ana Waleska (2002). *Anísio Teixeira e a Universidade de Educação*. Rio de Janeiro, EDUERJ.
- Michalski, Yan (1982). “A Aurora de minha vida ou a infância não muito querida”. *Jornal do Brasil*. 18/08/1982.
- Mignot, A.C.; Bastos, M.H.C.; Cunha, M.T.S. (2000). *Refúgios do eu: educação, história e escrita autobiográfica*. Florianópolis, Editora Mulheres.
- Monarcha, Carlos (1997). *A reinvenção da cidade e da multidão*. São Paulo, Cortez.
- Nóvoa, Antonio e Catani, Denice (2000). Estudos comparados sobre a escola : Portugal e Brasil nos séculos XIX e XX. In *Anais do I Congresso Brasileiro de História da Educação – SBHE*. Rio de Janeiro.
- Nunes, Clarice (2000). *Anísio Teixeira, a poesia da ação*. . Bragança Paulista – SP, EDUSF.
- \_\_\_\_\_ (2003). Memória e História da Educação: entre práticas e representações. *Educação em Foco*. Vol. 7, nº 2, set./fev. 2002/2003 (pp.11-27).
- Saviani, Dermeval (2001). História da Educação: algumas aproximações. In *História da Educação – Associação Sul-riograndense de História da Educação (ASPHE)*. Pelotas, Editora UFPel, n. 10, outubro (pp.05-17).
- Schriever, Jürgen (2001). Formas de externalização do conhecimento educacional. In *Cadernos Prestige 5*. Educa, Lisboa.
- Souza, R.F.; Valdemarin, V.T.; Almeida, J.S.de ((1998). *O legado educacional do século XIX*. Araraquara:SP, UNESP.
- Xavier, Libânia Nacif (2000). Particularidades de um campo disciplinar em consolidação: balanço do I Congresso Brasileiro de História da Educação –



SBHE (RJ / no. 2000). In *Educação no Brasil: história e historiografia*. São Paulo, Autores Associados (pp.233-252). [www.sbhe.org.br](http://www.sbhe.org.br)

---

(2003) Oscilações do público e do privado na história da educação brasileira in *Revista Brasileira de História da Educação – SBHE*. vol. 5, jan./junho. São Paulo, Autores Associados. (pp.233-252).