V Seminário de Pesquisa

Programa de Pós-Graduação em História Social
Universidade Estadual de Londrina

18 a 20 de Outubro de 2011

Poty Lazzarotto: Curitiba e sua gente. Painel em azulejo Largo da Ordem,

Anais
Volume 2: História e Ensino

Organização

Silvia Cristina Martins de Souza
Gilberto da Silva Guizelin

Anais V Seminário de Pesquisa Programa de Pós-Graduação em História Social da Universidade Estadual de Londrina Volume 2: História e Ensino

18 a 20 de Outubro de 2011

Londrina (PR) – Brasil

Reitora
Nádina Aparecida Moreno

Vice-Reitora
Berenice Quinzani Jordão

Pró-Reitor de Pesquisa de Pós-Graduação
Mário Sérgio Mantovani

Pró-Reitora de Extensão
Cristiane Cordeiro de Nascimento

Diretora do CLCH
Mirian Donatt

Vice-Diretor do CLCH
Ariovaldo de Oliveira Santos

Chefe do Departamento de História
Edméia Aparecida Ribeiro

Vice-Chefe do Departamento de História
Rogério Ivano

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em História Social
Silvia Cristina Martins de Souza

Vice-Coordenador do Programa de Pós-Graduação em História Social
Gabriel Giannattasio

Comissão Organizadora do V Seminário de Pesquisa do PPGHS/UEL
Silvia Cristina Martins de Souza
Ana Heloísa Molina
Rogério Ivano
Gilberto da Silva Guizelin
Juliana Aparecida de Lima Arruda

Comissão Científica do V Seminário de Pesquisa do PPGHS/UEL
Alfredo Oliva
Angelita Marques Visalli
Ana Heloísa Molina
Claudia Eliane Parreiras Marques Martinez
Maria de Fátima da Cunha
Regina Célia Alegro
Rogério Ivano
Gabriel Giannattasio
Gilmar Arruda
Silvia Cristina Martins de Souza

Sumário

Apresentação 07

Mulheres Pioneiras de Apucarana: Projeto de Pesquisa no Ensino Médio
Carla Michele Ramos 09

O Livro Didático de História: Escolhas e Usos dos Professores
Carolina Penafiel de Queirós 21

Parâmetro Curricular de História: Do Discurso Oficial sobre a Explicação Histórica às Elaborações de professores das Séries Iniciais
Denise Martins Américo de Souza 35

Estudo de Caso do Modelo de Escola em Tempo Integral no Município de Apucarana – PR, 2001-2009
Diego Favaro Soares 48

A Escola e o Aluno na Sociedade Contemporânea
Estela de Fátima Camata 64

Memória, História e Identidade: Algumas Reflexões para a Prática de Pesquisa
Fabiane Luzia Menezes 85

A Aprendizagem em Sala de Aula Através de Filmes Históricos: Uma Abordagem Teórica
Fernando Rossi 99

Representações de Futuros Professores de História sobre o Negro no Pós-Abolição: Um Estudo em meio da Lei 10.639/03
Gláucia Ruivo Murinelli 113

A escrita em Torno dos Cristãos-Novos nos Livros Didáticos: Um Estudo Comparativo (1980 e 2007)
Helena Ragusa 126

Ideias sobre Escravidão Negra no Brasil na Disciplina de História no Ensino Básico
Janaína S. Correia 138

Patrimônio Cultural no Interior Matogrossense: Analisando Práticas Cotidianas escolares
Janaína R. Pitas 151

A “Credibilidade” como Produção de Sentidos no Ensino de História: Professores, Alunos e Livro Didático entre Práticas Míticas Modernas
Jéferson Rodrigo da Silva 165

A Juventude em Cena: A Condição Juvenil nos Filmes “Juventude Transviada” e “Coração Rebelde”
Márcio Santos de Santana 177

As Indagações sobre o Museu Construtivista. Estudo de Caso: Centro Português de Fotografia
Patrícia Manchini Silva 190

Consciência Histórica e Ensino de Alunos Jovens e Adultos: Apontamentos Iniciais de Investigação
Willian Bonete 206

Apresentação

Os trabalhos que constam destes Anais foram apresentados no V Seminário de Pesquisa do Programa de Pós Graduação em História Social da Universidade Estadual de Londrina realizado entre os dias 18 e 29 de outubro de 2011, no Centro de Letras e Ciências Humanas (CLCH/UEL).

Tomando por base as três linhas de pesquisas do Mestrado, a saber, Territórios do Político; Cultura, Representações e Religiosidades, e História e Ensino, os trabalhos aqui disponibilizados representam uma fotografia do momento atual de produção do conhecimento histórico no Mestrado em História Social da UEL, assim como de programas de pós-graduação de outras instituições de ensino superior – nacionais e internacionais -, através de seus discentes e docentes que participaram do Seminário a exemplo da Universidade Estadual de Maringá, Universidade Federal de Curitiba, Universidade Estadual do Paraná, Universidade Estadual Paulista, Universidade de São Paulo, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Universidade Federal do Mato Grosso, Pontifícia Universidade Católica do Rio e da Faculdade de Letras da Universidade do Porto (Portugal).

A apresentação dos Anais em meio digital, iniciada no ano de 2010, foi um avanço em dois sentidos. Primeiramente, porque possibilitou um meio econômico de registro dos artigos que foram apresentados sob forma de comunicação ao longo do encontro. Em segundo lugar, porque a viabilidade econômica proporcionada pela mídia eletrônica permitiu dar conta da totalidade dos textos enviados à coordenação do evento, democratizando o acesso aos mesmos e possibilitando uma interlocução continuada de seus autores com profissionais de outras instituições e regiões do país.

Gostaríamos de sublinhar que este evento não teria sido realizado sem a participação efetiva dos membros da Comissão Organizadora e da Comissão Científica; dos professores do programa, que contribuíram de diferentes formas para sua realização; do apoio institucional da Universidade Estadual de Londrina; do apoio financeiro concedido pela Fundação Araucária bem como do apoio do Instituto de Tecnologia Desenvolvimento Econômico Social (ITEDES) e da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro.

Por fim, mas não em último lugar, gostaríamos de registrar que a tarefa que se cumpre com a entrega desses Anais só foi possível graças ao empenho de Gilberto da Silva Guizelin, responsável pela editoração dos mesmos.

Profª Drª Silvia Cristina Martins de Souza

Coordenadora do PPGHS/UEL

MULHERES PIONEIRAS DE APUCARANA:
PROJETO DE PESQUISA NO ENSINO MÉDIO

Carla Michele Ramos[1]

RESUMO: O processo de ensino-aprendizagem por meio da pesquisa é uma das estratégias metodológicas utilizadas pelo Colégio SESI de Apucarana no nível educacional de ensino médio. Dessa maneira os estudantes são instigados a ter uma postura investigativa capaz de condicioná-lo como construtor do seu próprio conhecimento. Durante o segundo bimestre de 2011, principalmente após o início das atividades da oficina de aprendizagem intitulada Grandes Mulheres, os alunos passaram a se interessar por assuntos relacionados aos sujeitos e espaços femininos. A fim de suscitar um estudo dirigido às mulheres locais, a professora de história desafiou as turmas a participar de um projeto de pesquisa extracurricular sobre as pioneiras de Apucarana, não no sentido daquelas que chegaram com seus maridos à região na época do povoamento, mas sim as desbravadoras de espaços com predominância masculina, como por exemplo, a primeira: médica, diretora de jornal, professora, universitária, presidente rotaryana, religiosa, bioquímica, entre outras profissões e campos. A intenção do projeto, além de levar os alunos a conhecer as vivências pessoais e coletivas dessas pioneiras e as lembranças que as mesmas possuem acerca da evolução do município, tem como proposta contribuir para uma revisão histórica da memória da cidade até então fundamentada em discursos masculinos. Os estudos com foco no feminino podem contribuir para a igualdade entre os sexos e uma maior valorização do tema na historiografia, e devido à ausência de uma obra que ressalte a história das pioneiras apucaranenses, acreditamos ser necessária a elaboração desse tipo de empreendimento. O projeto, financiado pela instituição educacional citada, procura contribuir para análises futuras a partir da criação de um acervo com todos os materiais coletados e também com a elaboração de uma obra de cunho científico. No presente momento estamos na fase de coleta de dados em fontes bibliográficas, documentais e questionários. Dessa maneira, este trabalho procura apresentar quais os papéis do estudante nas diferentes etapas do projeto de pesquisa apresentado e como este pode contribuir para a aquisição de diversas competências cognitivas e relacionais.

PALAVRAS-CHAVE: Mulheres, Pioneiras, Apucarana.

1 INTRODUÇÃO

O ensino de história tem que estar focado no educando e para isso precisa estar atrelado às suas necessidades e vivências, somente assim nosso estudante será estimulado a aprender a aprender. Na busca por um processo educacional em que o aluno possa se tornar crítico e construtor do seu próprio saber o Colégio SESI de Apucarana trabalha com a metodologia de oficinas de aprendizagem, em que uma das estratégias é o trabalho de pesquisa. Esta forma de educar exige uma mudança por parte dos professores, dos alunos e

[1] Professora Colaboradora da UNESPAR/FECEA e do Colégio SESI de Apucarana.

também dos pais, pois os primeiros devem priorizar as diversas fontes de estudos, os segundos precisam se responsabilizar pelo material escolar e os últimos a compreender que não se pode exigir um conhecimento pronto e acabado das áreas de conhecimento.

Com a intenção de verificar quais as contribuições da educação pela pesquisa, este estudo pretende apresentar quais foram os papéis das alunas do ensino médio do Colégio SESI de Apucarana durante as diferentes etapas do projeto de pesquisa intitulado "Mulheres Pioneiras de Apucarana" e como este pode contribuir para a aquisição de diversas competências cognitivas e relacionais por parte dos estudantes.

Analisar metodologias educacionais que avançam em relação às estratégias tradicionais pautadas no conteúdo, pode contribuir para repensar as práticas docentes e promover uma renovação no processo de ensino-aprendizagem com foco no aluno e nas competências, transformando-os em agentes participativos e formadores de opiniões.

2 AS OFICINAS DE APRENDIZAGEM E A EDUCAÇÃO PELA PESQUISA

O Serviço Social da Indústria (SESI) Paraná implantou em 2005 a educação em nível de ensino médio. O projeto começou com duas instituições e atualmente a Rede de Colégios SESI-PR consta com 44 unidades, com uma média de 5000 alunos e considerada a maior rede de ensino médio do estado paranaense. Segundo a instituição mantenedora a proposta de ensino foi assim definida:

> Almejando participar da missão universal de ensinar, o SESI projetou o Ensino Médio, a fim de fornecer a instrumentação educacional-tecnológica dos saberes da educação básica, capaz de responder à responsabilidade social do ensino, que se define pela igualdade de oportunidades, pluralismo de idéias, pela liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber[2].

A educação concebida pelo SESI-PR prioriza a liberdade de aprendizado e entre as suas manifestações se encontra o método da pesquisa. Sabemos que os acontecimentos, conceitos e saberes estão relacionados entre si, por isso o ambiente escolar precisa estimular nos alunos a construção de um pensamento sistêmico. Portanto, é de fundamental importância fazer com que o estudante possa compreender a dinâmica que envolve os

[2] SESI-PR. *Proposta Pedagógica*. Colégio SESI Apucarana-Ensino Médio. 2009. p.7.

conhecimentos e assim perceber que estes são obtidos por meio de um processo, e que o saber não é definitivo.

A metodologia de ensino utilizada pelo Colégio SESI de Apucarana é a oficina de aprendizagem. Esta consiste numa sala de aula com equipes de cinco alunos que, durante o bimestre, serão instigadas a responder ao desafio proposto. Nas oficinas alunos de diferentes séries do ensino médio (1ª e 2ª/ 2ª e 3ª) e sexos são agrupados e realizam coletivamente as atividades geradoras de competências e conhecimentos.

A educadora Márcia Rigon, criadora da metodologia citada, expressa que por meio das oficinas de aprendizagem a escola torna-se um espaço de produção de conhecimento, sendo este centrado no educando. Já a educação é pensada como processo de desenvolvimento e superação de potencialidades, baseado no prazer de aprender e na partilha de informações. Sendo assim cabe ao professor o papel de mediador e facilitador, orientando e lançando questionamentos geradores de posicionamentos críticos[3].

Uma das habilidades desejadas pelo Colégio SESI de Apucarana, através das oficinas de aprendizagem, é saber pesquisar e selecionar informações, neste sentido os professores ao levar para a sala de aula determinados conteúdos estabelecem como bibliografia básica três referências, permitindo ao aluno apreciar diferentes pontos de vista e ter flexibilidade de pensamento. A pesquisa não consiste em uma ação exclusiva da sala de aula, mas pode ser inserida como tarefa de casa e atividade extra-curricular. Foi pensando nesta última estratégia que no segundo bimestre de 2011 foi iniciado o projeto de pesquisa “Mulheres Pioneiras de Apucarana”.

3 PROJETO DE PESQUISA “MULHERES PIONEIRAS DE APUCARANA”

No segundo bimestre de 2011, uma das oficinas de aprendizagem do Colégio SESI de Apucarana tinha como tema “Grandes Mulheres” e o seu desafio era compreender a importância dos papéis realizados pelas mulheres em diferentes culturas e sociedades ao longo da história e oportunizar aos estudantes uma visão mais abrangente quanto às mudanças e permanências das funções femininas.

Sabemos que em cada cultura e época a mulher é representada de distintas maneiras e desempenhando diversas ações. Por exemplo, no Egito algumas assumiram

[3] RIGON, Márcia C. *Prazer em aprender*. Curitiba: Kairós, 2010.

funções administrativas, em Atenas era dedicada às funções do lar, enquanto nos feudos medievais e na China trabalhavam em atividades agrárias. No mundo pós-revolução industrial, principalmente durante as guerras, tornaram-se operárias e hoje em alguns setores e regiões dividem o mercado de trabalho com o sexo oposto. Durante as aulas de história os alunos tiveram a oportunidade de conhecer os ofícios das mulheres nas civilizações antigas; os costumes em relação ao casamento entre os povos orientais; o tratamento dado às judias na Alemanha nazista; as lutas empreendidas por brasileiras em prol da justiça social e as manifestações feministas ocorridas em diferentes países durante o século XX.

A justificativa para a elaboração de uma oficina que contemplasse o tema feminino é que ao longo da história a mulher tem conquistado espaços de fundamental importância e sua participação no mundo pode ser vista na sociedade, na política, na cultura e até mesmo na ciência. Contudo, em muitos campos ainda não estão em igualdade em relação ao gênero masculino e por isso se faz necessário nos ambientes educacionais esta discussão. E toda essa concepção acabou estimulando a professora de história e algumas alunas a resgatar as vivências de mulheres no âmbito local a fim de valorizar as personagens – vivas ou não – do município de Apucarana. A direção e a coordenação pedagógica assumiram, juntamente com os interessados, esse projeto e iniciamos os trabalhos no mês de maio de 2011.

Estudar a história de mulheres apucaranenses pareceu fácil no início, devido ao pouco tempo de existência da cidade. Entretanto, o primeiro desafio foi determinar os sujeitos a serem pesquisados. Seriam as primeiras mulheres que chegaram à região? Ou aquelas que desbravaram espaços até então dominados por homens?

A opção pela segunda alternativa ocorreu pelo fato de considerarmos a história como a ciência que além de apreciar o passado tem como foco compreender o presente. O antes e o agora não devem estar desassociados, portanto, ao resgatar os desafios dessas mulheres que foram pioneiras ao adentrar em campos predominantemente masculinos podemos identificar a evolução feminina e observar as alterações e constâncias ao longo dos anos.

Estudos que retratam o papel da mulher na sociedade podem contribuir para uma maior igualdade entre os sexos e uma maior valorização do tema na historiografia.

Acreditamos que devido à ausência de uma obra que ressalte a história das pioneiras apucaranenses é que se faz necessário a elaboração do projeto em pauta. Entre suas contribuições podemos ressaltar a criação de um acervo histórico sobre as pioneiras de Apucarana a fim de contribuir para novos estudos; a elaboração de uma obra acerca das ações dessas mulheres, algo que representa a própria história da cidade; e por último o resgate dos sujeitos femininos que se encontram no ostracismo por causa da predominância de memórias masculinas.

O objetivo geral da pesquisa sobre as pioneiras de Apucarana é reconhecer as mulheres apucaranenses que marcaram diferentes épocas ao desbravar espaços de predomínio masculino e em particular verificar quais os desafios vivenciados por elas, conhecer as lembranças que possuem do município e identificar os legados deixados pelas mesmas.

Entre as hipóteses acerca dos possíveis desafios enfrentados pelas pioneiras de Apucarana acreditamos que muitos deles estão relacionados à discriminação frente ao avanço das liberdades femininas advindas das transformações culturais que marcaram o século XX. Essa aversão pode ter ocorrido tanto por elementos externos (dirigentes do mercado de trabalho, leis, mídias) como por internos (valores familiares, condições financeiras, inaptidão intelectual e física). Em relação às marcas deixadas por estas mulheres na história do município, presumimos que muitas delas tiveram a coragem de reconhecer o seu potencial, outras possivelmente receberam o apoio familiar e algumas foram influenciadas pelas mudanças sociais no que diz respeito à aquisição de direito.

A Escola dos Annales (1929-1989) revolucionou os rumos da historiografia durante o século XX, seja ao resgatar a história de todas as ações humanas, de aproximar a ciência história com outras áreas do conhecimento e também ao dar voz às fontes não escritas. Mas foi na Terceira Geração dos Annales, em fins da década de 1960, que as mulheres ganharam espaço. Peter Burke destacou alguns trabalhos sobre essa temática, entre eles estão *A história da família na Toscana durante a Idade Média e o Renascimento* de Christiane

Klapisch; *O mundo social nas ruas de Paris no século XVIII* de Arlette Farge; e *A história do trabalho e a história da mulher* de Michele Perrot[4].

Na década de 1960 a história das mulheres esteve ligada ao movimento feminista e por isso a narrativa foi marcada pelo elemento político; enquanto que nos anos de 1970 os estudos foram influenciados pela teoria marxista e o mundo do trabalho. Foi somente em 1980 que as análises voltaram para a questão do gênero[5]. No Brasil os primeiros estudos históricos sobre as mulheres começaram na década de 1980 e foram marcados "*pela preocupação com a dialética da dominação versus opressão*"[6].

No projeto "Mulheres Pioneiras de Apucarana a teoria aplicada parte da visão de Joan Scott ao definir que a história das mulheres é sempre uma narrativa política, no sentido de uma atividade apelativa à identidade coletiva e as relações de poder. Pois segundo a autora "*não tem jeito de se evitar a política – as relações de poder, os sistemas de convicção e prática – do conhecimento e dos processos que o produzem; por essa razão, a história das mulheres é um campo inevitavelmente político*"[7].

A metodologia utilizada está baseada em pesquisa bibliográfica, documental e estudo de campo. Num primeiro momento, na intenção de verificar o papel das mulheres na sociedade atual e as lutas que tiveram que enfrentar no decorrer do século XX para alcançar seus direitos, foi realizado um levantamento de textos científicos que fazem parte da historiografia brasileira. Após esse levantamento os materiais encontrados foram fichados pelas alunas com o objetivo de sintetizar as principais informações.

Com base no livro *Norte do Paraná: Apucarana* e no acervo particular do jornalista Francisco Soares Dias Sobrinho, foram selecionadas as pioneiras a serem investigadas e além do levantamento documental sobre essas mulheres em seus acervos pessoais e em instituições que as representavam, estão sendo feitas entrevistas com aquelas que

---

[4] BURKE, Peter. *A Escola dos Annales (1929-1989):* a Revolução Francesa da historiografia. São Paulo: Editora da UNESP, 1997, p. 79-80.

[5] SANTOS, Vania da Silva Fontes; OLIVEIRA, Maria da Piedade Santos. *Mulheres na historiografia.* Publicado em 21/11/2010. Disponível em: <http://www.webartigos.com/articles/52661/1/Mulheres-na-historiografia/pagina1.html>. Acesso em: 07 jun. 2011.

[6] SILVA, Tânia Maria Gomes da. Trajetória da historiografia das mulheres no Brasil. *Politeia: História e Sociologia*, Vitória da Conquista, v.8, n.1, p.223-231. 2008. p. 227.

[7] SCOTT, Joan. História das mulheres. In: BURKE, Peter. *A escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo: Editora UNESP, 1992. p. 95.

estiverem em condições de nos receber e também com familiares e amigos das pioneiras falecidas. As entrevistas são constituídas por questionamentos que nos levam a atingir os objetivos propostos. Outras fontes analisadas foram a mídia impressa de diferentes épocas (jornais, folhetos, revistas), obras de comemoração dos aniversários da cidade e do dia da mulher e publicações referentes à história do município.

Os estudantes do Colégio SESI de Apucarana receberam o convite para participar do projeto, mas por se tratar de um tema relacionado ao gênero feminino os alunos não se interessaram. O fato de muitos fazerem curso técnico também foi outro obstáculo de acesso ao projeto. Por isso a professora fez o convite para alunas do primeiro e segundo ano do ensino médio e oito jovens se interessaram e começaram as atividades de leitura de textos relacionados ao tema mulher. A leitura foi uma das etapas da pesquisa e neste sentido proporcionou para as estudantes conhecimento extra, pois os textos eram provenientes de livros e artigos específicos de diferentes autores e épocas.

Vale ressaltar que o objetivo do projeto de pesquisa foi realizado coletivamente, ou seja, as alunas participaram ativamente do processo que gerou a finalidade da proposta de trabalho. Neste momento o educando torna-se sujeito da aprendizagem, pois tem autonomia crítica e criativa ao elaborar juntamente com sua equipe o caminho a ser trilhado e o objeto a ser alcançado. Pedro Demo enfatiza que ao trabalhar com pesquisa é necessário desfazer a ideia de aluno ignorante, subalterno e desprovido de ação, mas pensar o aluno como parceiro de trabalho, em que sua experiência seja valorizada[8].

Na etapa do projeto que consistiu em elaborar as perguntas constantes no formulário das entrevistas com as pioneiras, as alunas também puderam expor suas concepções e colaborar na realização dos questionamentos. Esta estratégia de interação com o professor leva o educando a se manter em projetos escolares, pois o mesmo percebe que não há subordinação em relação ao docente e que sua função naquele momento não é somente de ouvinte. Para Zóboli a pesquisa tem por objetivo:

> desenvolver a independência mental e a curiosidade do intelecto, a qual se caracteriza pela constante procura de explicações para os fenômenos com os quais o indivíduo se depara durante toda a sua vida.

[8] DEMO, Pedro. Educar pela pesquisa. 8. ed. Campinas,SP: Autores Associados, 2007. p. 15.

> estimular a perseverança no trabalho, ou seja, estimular no sentido de dar prosseguimento ao trabalho mesmo quando o indivíduo encontra obstáculos e obtém insucessos[9].

Quando o aluno colabora com a equipe de pesquisa e observa essa contribuição sendo colocada em prática, se sente como construtor do próprio conhecimento e neste caso uma das habilidades desenvolvidas é a capacidade de se auto-organizar diante da busca dos saberes.

Na proposta pedagógica de 2009 o Colégio SESI de Apucarana define competências como sendo "*a capacidade que o indivíduo tem de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um determinado tipo de situação*"[10]. Para esta instituição educacional o desenvolvimento das competências é tão importante quanto os conteúdos aplicados e por isso devem ser reavaliadas conforme a necessidade e as mudanças.

Quando a aluna do projeto "Mulheres Pioneiras de Apucarana", tem a autonomia de ir à sua fonte oral, no caso a entrevistada, e realizar com a mesma um diálogo gerador de informações acaba por desenvolver a competência relacional de auto-organização, se responsabilizando pelo próprio processo de aprendizado. Das competências relacionais desenvolvidas durante a entrevista com a pioneira, podemos citar a habilidade de analisar, sintetizar e interpretar dados e aplicar conhecimentos; e a capacidade de aplicar conceitos diversos a fim de compreender fenômenos e situações.

Na fase de divulgação do projeto em meios de comunicação (rádio e internet) as jovens estudantes mais uma vez tiveram a oportunidade de aprender a conhecer, por meio da competência cognitiva de expor o próprio pensamento, seja oral ou por escrito e se expressar seguindo a norma culta da língua portuguesa. As estudantes criaram redes sociais para divulgar o estudo sobre as pioneiras, mantém as mesmas atualizadas com fotos, informações pertinentes e recados; também participaram de entrevista na rádio comunitária da cidade expondo sobre a pesquisa.

---

[9] ZÓBOLI, Graziella Bernardi. *Práticas de ensino*: subsídios para a atividade docente. 11. ed. São Paulo: Àtica, 2007. p. 28

[10] SESI-PR. *Proposta Pedagógica*. Colégio SESI Apucarana-Ensino Médio. 2009. p. 25.

Para Demo, a educação pela pesquisa requer algumas habilidades, entre elas o autor cita o desenvolvimento da capacidade de saber pensar; de cultivar o aprender a aprender; de saber avaliar e avaliar-se; e por último a de unir a prática e a teoria[11]. Todas estas competências citadas podem produzir um aluno de potencialidades diferenciadas para enfrentar as dificuldades do mercado de trabalho e de ingressar nos cursos universitários e consequentemente optar por uma formação continuada.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As maiores dificuldades enfrentadas pela escola é a evasão escolar e a desmotivação de alunos frente aos estudos. Em relação à disciplina de história o que mais chama a atenção é quando deparamos com estudantes sem criticidade e sem perfil de liderança e autonomia, acostumados a serem meros ouvintes. Como profissionais da educação, os professores precisam estar estimulados para transformar os sujeitos da sala de aula em agentes ativos e construtores do próprio saber. Para tanto, é necessário e urgente criarmos estratégias para modificar a realidade existente e entre as estratégias a educação pela pesquisa pode produzir desdobramentos bastante produtivos.

O projeto de pesquisa “Mulheres Pioneiras de Apucarana” desenvolvido no Colégio SESI de Apucarana em 2011 tem como finalidade permitir aos participantes uma educação consolidada nas competências de aprender a conhecer, de aprender a fazer, de aprender a ser e de aprender a conviver. Percebemos pelo que foi relatado no decorrer deste estudo que em várias fases do projeto as alunas compartilharam concepções, interpretaram diferentes pontos de vistas, tiveram autonomia, expuseram conhecimentos, decidiram em equipe e se responsabilizaram por diversas tarefas.

A maior contribuição deste projeto não é o reconhecimento das mulheres apucaranenses que desbravam espaços de domínio masculino e sim o reconhecimento de que alunos e professores podem trabalhar coletivamente, unindo a prática e a teoria e reconstruindo a história.

---

[11] DEMO, Pedro. *Educar pela pesquisa*. 8. ed. Campinas,SP: Autores Associados, 2007. p. 32.

4 REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

BURKE, Peter. *A Escola dos Annales (1929-1989):* a Revolução Francesa da historiografia. São Paulo: Editora da UNESP, 1997.

DEMO, Pedro. Educar pela pesquisa. 8. ed. Campinas,SP: Autores Associados, 2007.

DIAS SOBRINHO, Francisco Soares. *Norte do Paraná:* Apucarana. Apucarana: Editora Gráfica Diocesana de Apucarana, 2007.

RIGON, Márcia C. *Prazer em aprender*. Curitiba: Kairós, 2010.

SANTOS, Vania da Silva Fontes; OLIVEIRA, Maria da Piedade Santos. *Mulheres na historiografia.* Publicado em 21/11/2010. Disponível em: <http://www.webartigos.com/articles/52661/1/Mulheres-na-historiografia/pagina1.html>. Acesso em: 07 jun. 2011.

SCOTT, Joan. História das mulheres. In: BURKE, Peter. *A escrita da história:* novas perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 1992.

SESI-PR. *Proposta Pedagógica*. Colégio SESI Apucarana-Ensino Médio. 2009.

SILVA, Tânia Maria Gomes da. Trajetória da historiografia das mulheres no Brasil. *Politeia: História e Sociologia*, Vitória da Conquista, v.8, n.1, p.223-231. 2008.

ZÓBOLI, Graziella Bernardi. *Práticas de ensino*: subsídios para a atividade docente. 11. ed. São Paulo: Àtica, 2007.

O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA: ESCOLHAS E USOS DOS PROFESSORES

Carolina Penafiel de Queiróz[1]

RESUMO: Através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), os livros são avaliados por uma equipe de especialistas, e recebem a classificação de recomendados ou excluídos. Todos os recomendados entram no guia do PNLD, que chega às escolas com resenhas sobre os mesmos. Depois, os professores das escolas públicas de todo o país escolhem os livros que querem adotar. A partir de suas escolhas, o Governo Federal envia os livros às escolas, onde se espera que os mesmos sejam usados por três anos consecutivos. Este trabalho busca aprofundar o conhecimento sobre as escolhas e os usos do livro didático pelos professores de história, tentando responder as seguintes perguntas: Qual o grau de conhecimento dos docentes sobre o programa? Como é o processo de escolha dos livros didáticos em cada escola? Quais são os critérios dos professores em suas escolhas? O que eles levam em consideração ao selecionar um livro didático? Como são os livros atualmente e, caso ele tenha vivido o período pré-avaliação, que diferenças ele poderia apontar? Qual o lugar ocupado pelo livro na aula? Quais problemas o professor enfrenta na utilização do livro? Quais estratégias o professor constrói para a utilização do livro? Que aspectos poderiam melhorar nos livros e no PNLD? Através de uma pesquisa qualitativa em escolas municipais da cidade do Rio de Janeiro, busco encontrar respostas às perguntas acima através da entrevista semi-estruturada com professores da rede. Além disso, também faço um levantamento na própria página do MEC, dos livros mais escolhidos na cidade do Rio de Janeiro e busco entender a razão de alguns serem verdadeiros fenômenos editoriais. Por último, partindo da concepção de que cada leitor se apropria diferentemente do texto, busco conhecer as diversas interpretações produzidas pelos professores acerca do mesmo livro e, de que forma, essas interpretações se conectam com o parecer do guia. Os resultados preliminares apontam que os professores consideram o PNLD uma política pública extremamente importante. Apesar disso, quase não usam o guia em suas escolhas, afirmando que só avaliam os livros que são enviados às escolas pelas próprias editoras. Além disso, consideram os textos dos livros difíceis para os alunos da rede municipal, com raras exceções. Outros acham complicado tanto dinheiro público ser injetado no ramo editorial, sendo que as editoras de livros didáticos são, geralmente, empresas multinacionais

PALAVRAS-CHAVE: Livro Didático, PNLD, Professores.

O objetivo deste trabalho é conhecer as escolhas e usos dos livros didáticos de História pelos professores da rede municipal da cidade do Rio de Janeiro. Através de entrevistas semi-estruturadas com professores, busco conhecer o processo de escolha dos

[1] Mestranda em Educação Brasileira / PUC-Rio.

livros nas escolas, compreender o que o professor valoriza nos livros e como é o trabalho realizado com o mesmo em sala de aula. Além disso, busco compreender o maior uso de alguns livros em detrimento dos outros e comparar a avaliação que os professores dão aos mesmos com a feita pelo PNLD.

Reconheço os limites de uma pesquisa que pretende captar o uso que se faz do livro didático dentro da sala de aula a partir de entrevistas. Logo, falarei aqui de como os professores dizem que utilizam o livro e não da forma como o utilizam concretamente.

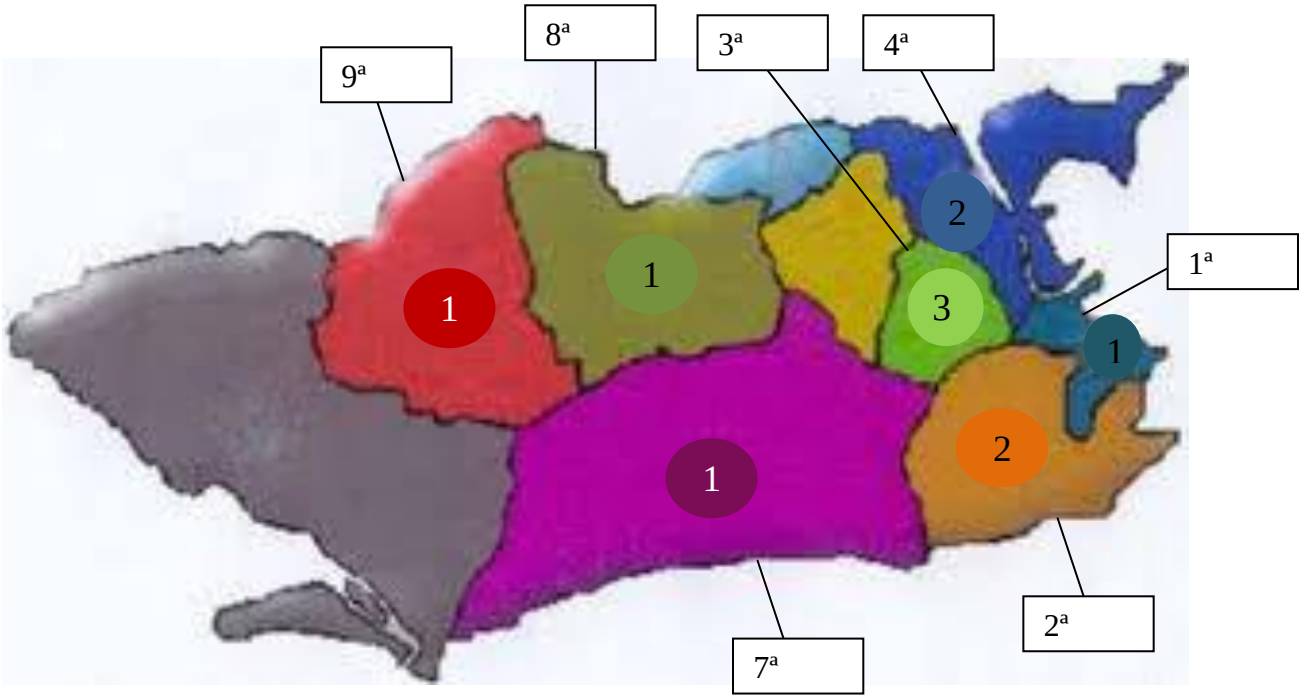
Apresentarei primeiro o critério de escolha dos professores e a localização geográfica das escolas em que trabalham. Depois, abordarei rapidamente o processo de escolha dos livros nas escolas. E, por último, tratarei dos livros utilizados.

OS PROFESSORES E AS ESCOLAS

Foram dois os critérios de busca dos professores. No mestrado, estou vinculada desde agosto de 2010 ao Grupo de Pesquisas em Sociologia da Educação (Soced) [2], coordenado pela professora Zaia Brandão, minha orientadora. Desde 2009 o grupo já vinha realizando pesquisas em quatro escolas municipais da cidade. Logo, comecei minhas entrevistas por elas. Como o grupo tem como foco a produção da qualidade de ensino, essas escolas foram escolhidas com base em bons resultados obtidos na Prova Brasil, além de reconhecida reputação em seus bairros de entorno. Já que o foco da minha pesquisa não era esse, combinamos que eu não me restringiria a essas escolas, principalmente porque entrevistar professores que trabalham em realidades heterogêneas enriqueceria a minha pesquisa, o que foi muito acertado. Na medida em que ia entrevistando os professores, pedia para me indicarem outros. Além disso, enviei um email a um grupo de professores da rede municipal, obtendo algumas poucas respostas. Também pedi a conhecidos que trabalham em escolas municipais que falassem com seus pares sobre a possibilidade de serem entrevistados. Até o momento, foram realizadas onze entrevistas, com previsão de haver mais quatro.

[2] http://www.soced.pro.br/

O mapa abaixo representa o município do Rio de Janeiro e a sua divisão em Coordenarias Regionais de Educação (CREs). Os números dentro de cada CRE correspondem aos professores entrevistados.



Fonte: http://www.cnotinfor.pt/inclusiva/pdf/Mobiliario_escolar_pt.pdf

A 1ª CRE corresponde à zona central da cidade; a 2ª CRE à zona sul; a 3ª e a 4ª CREs, à zona norte; a 7ª, 8ª e 9ª CREs, à zona oeste. Podemos perceber que, apesar de algumas CREs não terem sido contempladas, todas as regiões da cidade foram abarcadas[3]. Esse fato me proporcionou uma visão bem distinta nas entrevistas, pois cada entrevistado trabalha em realidades muito diferentes. Apesar da grande maioria dos bairros do Rio de Janeiro terem favelas, nenhuma dessas escolas está situada dentro de uma, como acontece com muitas escolas da prefeitura. O fato de não estar localizada em favela não quer dizer que não receba alunos das mesmas. Todas as escolas pesquisadas recebem alunos oriundos do "asfalto" e da favela.

Foram entrevistados professores que estão há muitos anos na rede e outros que estão há pouco mais de dois anos apenas. Para este trabalho, analisei quatro entrevistas, pois não caberia aqui a análise de todas elas.

[3] Para uma maior caracterização de cada CRE e seus respectivos bairros, acessar http://webapp.sme.rio.rj.gov.br/jcartela/publico/pesquisa.do?cmd=listCres.

A ESCOLHA DOS LIVROS

O processo de escolha é muito diferenciado de escola para escola. Algumas recebem os livros e o guia com antecedência e oferecem um tempo para o professor analisá-los. Também propiciam momentos de encontro dos professores da disciplina. Já outras recebem os livros e o guia (quando recebem) em cima da hora e os professores tem que fazer suas escolhas "a toque de caixa". Como o depoimento a seguir: "Qual que é? Tem quatro, cinco, seis, sei lá quantos eram. Ó, tem que escolher dois. Pô, mas... é hoje, tem que sair hoje".[4] O professor citado atribui essa correria à falta de organização da escola.

Um depoimento que me chamou muito a atenção foi de uma professora que está há muitos anos no município e não sabia que cada escola tinha seu próprio livro. Acreditava que após as escolas enviarem suas opções, a prefeitura elegia um livro para todas as escolas. Esse fato demonstra um profundo desconhecimento quanto ao programa e a sua organização na cidade do Rio de Janeiro, pois sabemos que isso é uma prática adotada em outros municípios, mas aqui nunca foi.

OS LIVROS E OS USOS

Grande parte dos professores disse que valorizam os seguintes aspectos nos livros didáticos: tamanho e complexidade dos textos, exercícios, imagens e mapas. Apenas uma professora se disse preocupada com a forma como as histórias indígena e africana são abordadas. O mais importante de constatar é que todos os professores afirmaram que escolhem o livro pensando em qual aluno o utilizará. Dizem que um livro pode ser bom para uma realidade e ruim para outra. Uma entrevista muito elucidativa foi a do professor D[5], quando ele afirma:

---

[4] Professor JR. Entrevista concedida em 27/09/2011. Para preservar a intimidade dos entrevistados, utilizarei aqui apenas a inicial do primeiro nome.

[5] Entrevista concedida em 04/10/2011.

> "Eu gosto muito do livro que consegue, numa linguagem simples, simples no sentido de acessível, não o simples de uma linguagem menos rebuscada. Um livro que faça sentido pensando na questão do aluno. Eu penso num livro que consiga trabalhar a história como algo que tem muito a ver com as questões presentes, não a historia como coisa do passado, como museu. Então um livro que consegue fazer esse movimento, eu valorizo muito".

Sobre os exercícios, ele afirma:

> "Que consigam trabalhar mais com a capacidade do aluno de comparar um período e outro, trabalhar a questão do tempo histórico, trabalhar a questão da formação e menos exercícios que busquem fixar o conteúdo de forma a decorar, só. Esse tipo de exercícios já não me agrada. Agora, exercício que o aluno consiga analisar uma fonte, consiga perceber, tirar informações sobre um texto de época, sobre uma pintura, enfim. Quando o livro consegue trazer esse tipo de exercícios é uma outra coisa que me agrada muito".

Podemos perceber a clareza que este professor tem quanto ao que ele espera de um livro, além de estar muito versado nas discussões sobre o ensino de história.

Através de uma pesquisa na página do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)[6], foi feita uma lista dos livros utilizados nas escolas de 6º ao 9º ano. Nela, percebi como alguns livros são verdadeiros sucessos entre os professores e outros, quase não são utilizados. Nas entrevistas, tento compreender as razões dessas escolhas.

Os livros utilizados pelos professores podem ser vistos no gráfico a seguir:

[6] http://www.fnde.gov.br/distribuicaosimadnet/pesquisar. O método de pesquisa foi: PNLD 2001 – esfera municipal –escolas urbanas – rio de janeiro (estado e município) – escolas de 1º ao 9º ano. Só foram classificadas as escolas a partir do 6º ano.

Após a realização da pesquisa, percebi que posso não ter classificado todas as escolas, pois no espaço onde poderia selecionar escolas urbanas ou rurais, sempre coloquei escolas urbanas. Apenas no final experimentei colocar escolas rurais e percebi que um número maior de escolas aparecia. Segundo a página da Secretaria de Educação do Município do Rio de Janeiro, a rede conta com 1.065 escolas[7]. Mas não há distinção de quais segmentos atendem. Como há mais alunos matriculados no primeiro segmento do Ensino Fundamental, suponho que existam mais escolas para essa faixa etária. Futuramente, saberei o número exato das que atendem ao segundo segmento do Ensino Fundamental. No entanto, dado o número expressivo já existente na tabela (393 escolas), creio que os resultados não serão afetados.

Como podemos perceber, o livro mais pedido, estando muito a frente de vários outros, é o *Projeto Araribá*, da Editora Moderna. O livro *História, Sociedade e Cidadania*, da Editora FTD, também é bastante pedido. Após esse, os números são pouco expressivos. Em

[7] Informação obtida na página http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo?article-id=96310

pesquisa para o MEC em 2005, Batista[8] também concluiu que havia uma grande concentração de pedidos em um número reduzido de títulos. Também Oliveira[9] et al afirmaram que, em Sergipe, 75% das escolhas recaíam sobre três editoras apenas. Tento compreender essas escolhas e compará-las à avaliação do PNLD através de conceito de apropriação, de Roger Chartier[10], ou seja, há uma diversidade muito grande nas formas de leitura, de acordo com as competências, expectativas e disposições dos leitores. Além disso,

> "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" [11].

No caso dos livros didáticos, a complexidade fica ainda maior, já que são destinados a dois tipos de leitores: os professores e os alunos. Esses dois grupos são completamente diferentes entre si com relação às expectativas, competências e disposições. É o professor que escolhe o livro de acordo com o seu aluno e tenta organizar um protocolo de leitura, ainda que o aluno possa subvertê-lo de diversas formas. Da mesma forma, no caso do PNLD, a leitura autorizada se dá em dois níveis: o dos autores/editores e o do governo, que avalia e seleciona os livros que poderão ser utilizados nas escolas públicas de todo o país, organizando um protocolo oficial de leitura materializado no Guia de Livros Didáticos elaborado pelo Ministério da Educação (MEC).

Os dois livros citados não receberam uma avaliação muito positiva no guia[12]. Apesar de não existir mais a classificação de livros por estrelas, nas resenhas e no quadro síntese das coleções, conseguimos perceber quais são os livros mais bem avaliados. Os tópicos de

---

[8] BATISTA, Antonio Augusto Gomes**.** "Política de materiais didáticos, do livro e da leitura no Brasil". In MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Materiais didáticos: escolha e uso*. Boletim 14, ago/2005.

[9] OLIVEIRA, Itamar Freitas de. et al. "A ação do PNLD em Sergipe e a escolha do livro didático de História (2005/2007): exame preliminar". In OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; STAMATTO, Maria Inês Sucupira (Orgs.). *O livro didático de história: políticas educacionais, pesquisas e ensino*. Natal: EDUFRN, 2007.

[10] CHARTIER, Roger. "Textos, impressos, leituras". In: CHARTIER, Roger. *A história cultural*: *entre práticas e representações*. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difel, 1990.

[11] Op.Cit. p. 123

[12] Guia de livros didáticos: PNLD 2011: História. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

análise em que me baseio para tal afirmativa são: 1) Manual do professor (formal, contextualizado, reflexivo); 2)Tratamento temporal (linearidade ou complexificação); 3) Proposta pedagógica da obra – texto base e estratégias didáticas (Informativo, Procedimental ou Complexificação de Pensamento); 4) Proposta pedagógica da obra – Exercícios (Informativo, Procedimental ou Complexificação de Pensamento); 5) Tratamento da temática indígena e africana (informático ou crítico-reflexivo); 6) Orientações ao professor sobre o Tratamento da temática indígena e africana (informativo ou crítico-reflexivo). Por razões espaciais, não vou me aprofundar na explicação de cada tópico, mas é possível apreendermos que os livros com mais pontos presentes nos critérios reflexivo, complexificação e complexificação de pensamento, são os mais bem avaliados[13].

Em relação ao Manual do Professor, o "História, Sociedade e Cidadania" está referido como contextualizado e o "Projeto Araribá", como reflexivo. No tratamento temporal, ambos estão avaliados como lineares. Para a proposta pedagógica, tanto no quesito texto base e estratégias, como no quesito exercícios, os dois livros estão classificados como informativos. Quanto ao tratamento da temática indígena e africana e suas respectivas orientações, o primeiro está enquadrado como crítico-reflexivo e o segundo como informativo. Podemos perceber que, na maior parte dos quesitos, os dois não receberam uma boa avaliação. Apesar disso, nas resenhas alguns aspectos positivos dos livros são ressaltados. Em minha opinião, os livros estão mais positivados nas resenhas do que no quadro síntese.

O fato dos professores escolherem os livros menos recomendados não é novo. Inúmeros trabalhos anteriores já demonstraram isso, como Batista[14], que já em 2005 afirmou que havia uma escolha sistemática dos professores sobre livros com avaliações mais baixas. Poderíamos citar muitos outros trabalhos que chegaram ao mesmo dado. Porém, seria falar mais do mesmo. Todos eles, inclusive o trabalho de Batista, justificam esse descompasso através da má formação dos professores no Brasil, além do tempo reduzido destinado à escolha do livro nas escolas. Sem desconsiderar esses fatos já referenciados em pesquisas e na grande imprensa, me parece muito simplista atribuir somente a isso. Apesar do pequeno número de entrevistas realizadas para este trabalho, não encontrei professores

[13] Para isso, basta consultar o Guia do PNLD 2011, disponível na página do FNDE no seguinte endereço: http://www.fnde.gov.br/index.php/pnld-guia-do-livro-didatico/2349-guia-pnld-2011.
[14] BATISTA, Op. Cit.

mal formados. Muito pelo contrário. O que vi foram pessoas muito competentes, que versavam sobre conteúdos históricos e pedagógicos com facilidade. Por isso, concordo com Cassiano quando afirma "o que, realmente, os professores quiseram dizer com suas escolhas, ao nosso ver, não chegou a ter um tratamento adequado pelo governo".[15]

O que leva os professores da rede municipal do Rio de Janeiro optarem por livros mal avaliados no Guia do PNLD? Primeiramente, se deve a não utilização do guia no processo de escolha nas escolas. Esse fato já foi amplamente demonstrado em outras pesquisas e esta veio corroborar ainda mais o dado.[16] A totalidade dos professores afirma que praticamente não o consultou. Os que o fizeram, foi apenas após a escolha do livro. Ou seja, com vários livros à sua disposição, como ocorreu em todas as escolas, os professores os analisavam. Após esse processo, alguns poucos foram ao guia ver o que este falava sobre o livro escolhido. Outros professores não o analisaram e um deles, novo no magistério, nem sequer sabia da sua existência e só foi vê-lo depois de todo o processo, como podemos atestar no trecho a seguir:

> "O guia do PNLD, eu só fui vê-lo na escola depois da escolha. Ele estava junto com uma pilha de livros. Esse eu até levei pra casa depois do processo. Então não teve uma análise do guia, pelo menos por mim. Não sei se outros professores chegaram a consultar".[17]

Mas não podemos pensar que as escolhas diferenciadas se devem a apenas esse fato. Pelo que pude apreender até agora, os dois livros mencionados são os que os professores consideram mais adaptados à realidade em que trabalham. Como a professora S explica: "eles têm muita dificuldade. E eu acho que a dificuldade é em português. Eles têm muita dificuldade para escrever. Muita dificuldade".[18] Assim, quando ela diz o que acha do texto do livro *Projeto Araribá*, afirma:

> É que eu acho o texto bom, mas como os nossos alunos lêem mal e escrevem mal, eles tem dificuldade de compreensão não só no

---

[15] CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. "O mercado do livro didático no Brasil: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital espanhol (1985-2007)". *Tese de Doutorado*, PUC-SP, 2007, p. 74

[16] Como a pesquisa já citada de Oliveira et al, na qual de 60 professores, apenas 4 afirmaram terem consultado o guia.

[17] Professor D.

[18] Professora S. Entrevista concedida em 08/06/2011.

> Araribá, mas em qualquer livro. Porque por mais que o literato seja uma pessoa que compreenda essa situação, ele não consegue escrever mais simples do que ele escreve, entendeu? Para mim, dos livros que andam por aí, o que chega mais próximo é justamente esse.

Já o professor D, que tinha como primeira opção o livro *História, Sociedade e Cidadania*, mas recebeu o Projeto Araribá porque este que venceu a votação em sua escola, tem uma opinião diferente sobre ele, afirmando que traz texto extensos. Além disso, critica os exercícios: "eu olho aquele conjunto de exercícios e consigo tirar dois ou três que interessam". Gosta apenas dos exercícios do final do capítulo, quando não tem tanto compromisso com o conteúdo. E afirma: "se tem algum exercício que ele tem que buscar a leitura no texto, o aluno tem muita dificuldade. Tem dificuldade às vezes no entendimento da leitura, mas também por um hábito que é de procurar uma resposta no texto, assim; onde está a resposta?"... e complementa "eu não vejo o aluno tendo uma relação de autonomia com o livro didático. Depende muito, muito mesmo da maneira como a gente vai lidar".

Sobre o *História, Sociedade e Cidadania*, o professor J demonstra uma avaliação completamente distinta dos avaliadores do PNLD, tanto em relação aos exercícios, quanto ao texto: "as questões dele de aprofundamento né? Elas são interessantes. Elas não são só pergunta e responda. Você tem quadros, atividades, você tem trabalho com imagem".[19] No momento em que me falava sobre o livro adotado, disse:

> J: é, posso pegar depois pra você. É o Boulos. Aquele, excelente, muita imagem, muito texto.
> C: Os textos que você fala que passa, são daqui?
> J: geralmente são. Porque a gente escolheu esse livro pela parte gráfica dele, tem uma riqueza de imagens. E os textos são diminutos.
> J: texto, imagem, letras grandes, espaçamento bom.

Da mesma forma o professor D fala sobre a diagramação do livro: "Eu sei qual é o meu aluno, eu sei que isso vai fazer diferença, vai atrair ou não no momento de abrir o livro para ler alguma coisa, sabe, têm livros que assustam só no primeiro olhar".

[19] Professor J. Entrevista concedida em 03/05/2011.

A professora F afirma que não usa o livro adotado por ser muito distante da realidade dos seus alunos. Sobre o livro que tinha escolhido, justifica de uma forma parecida com os professores acima, mas com um elemento novo:

> É um livro que tem pouco texto. Que eu acho que para eles não pode ser muito texto. Ah, o livro é um calhamaço, esgota o assunto. Não tem que esgotar o assunto. Essa é uma crítica que eu faço ao livro didático, que não é para o aluno. ... parece que é uma política do MEC pra formação de professores. ... O professor é mal formado, então ele vai se formar na prática. Ele vai ler o livro e o que ele não sabe, ele aprende no livro. Então, você pega os livros e eles são extremamente acadêmicos. Você vai olhando assim, ah, o Caio Prado Junior, Sérgio Buarque. Para o ensino fundamental? O aluno não sabe nem ler direito, aluno do município. Ele vai ficar lendo a fonte? Sabe? Dá para fazer um trabalho de fonte, dá, mas não com essa quantidade, não é essa a proposta. Ele tem que saber o que é a fonte, ele tem que ler a fonte? Tem. Mas qual o objetivo ao fazer isso? Não dá para ser esse, não dá para pedir esse tipo de análise, essa complexidade.[20]

CONCLUSÃO

A partir da análise das entrevistas, podemos concluir que, em sua maioria, os professores consideram os livros bons e que eles melhoraram muito após o início das avaliações do PNLD. Porém, os consideram distantes da realidade da maioria dos seus alunos. Talvez suas escolhas recaiam sobre os livros com piores avaliações, pois acabam escolhendo livros que os avaliadores consideram mais simples. Os professores afirmam que consideram os livros escolhidos mais próximos da realidade dos seus alunos, mas parecem ter uma avaliação muito distinta da feita pelo MEC, o que merece melhor análise nas futuras avaliações.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

[20] Professora F. Entrevista concedida em 30/08/2011.

BATISTA, Antonio Augusto Gomes. “Política de materiais didáticos, do livro e da leitura no Brasil”. In MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Materiais didáticos*: escolha e uso. Boletim 14, ago/2005.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. “O mercado do livro didático no Brasil: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital espanhol (1985-2007)”. *Tese de Doutorado*, PUC-SP, 2007.

CHARTIER, Roger. “Textos, impressos, leituras”. In: CHARTIER, Roger. *A história cultural*: entre práticas e representações. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difel, 1990.

Guia de livros didáticos: PNLD 2011: História. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

OLIVEIRA, Itamar Freitas de. et al. “A ação do PNLD em Sergipe e a escolha do livro didático de História (2005/2007): exame preliminar”. In OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; STAMATTO, Maria Inês Sucupira (Orgs.). *O livro didático de história*: *políticas educacionais, pesquisas e ensino*. Natal: EDUFRN, 2007.

PARÂMETRO CURRICULAR DE HISTÓRIA:
DO DISCURSO OFICIAL SOBRE A EXPLICAÇÃO HISTÓRICA ÀS ELABORAÇÕES DE PROFESSORES DAS SÉRIES INICIAIS

Denise Martins Américo de Souza[1]
Universidade Estadual de Londrina

RESUMO: Com o objetivo de pautar o mínimo necessário para os sistemas escolares em termos de currículo, a educação brasileira foi marcada na década de 1990 pela produção da Lei de Diretrizes e Bases – nº. 9394/96 e pela formulação dos Parâmetros Curriculares Nacionais. No contexto das discussões educacionais o Parâmetro Curricular de História repercute sobre seu ensino, ao trazer pressupostos que geram interpretações que se efetivam ou não como mudanças. Assim, visamos neste estudo, o reconhecimento da repercussão dos pressupostos teóricos relacionados à explicação histórica contidos no PCN de História. Tendo como sujeitos três professores da 3ª série (4º ano) do Ensino Fundamental, buscamos por meio da elaboração de narrativa a compreensão que expressam e neles os aspectos que se coadunam ou não com os pressupostos do PCN de História. Para a análise da narrativa explicativa nos apoiamos em autores como Rüsen (1992), Rüsen (2001), Ramos(2003), Ricoeur (1995), André (1995).

PALAVRAS-CHAVES: Parâmetro Curricular, explicação histórica e saberes

INTRODUÇÃO

Este estudo é parte da dissertação que analisa como três professoras municipais da terceira série do ensino fundamental (atual 4º ano), estruturam as relações temporais entre presente, passado e futuro em narrativas para a explicação histórica em sala de aula relacionada a eventos históricos como: *Imigração e Escravidão*. O Parâmetro Curricular de História é o documento base para o reconhecimento em análise comparativa da apropriação realizada pelas professoras da abordagem e fundamentos teóricos que preconiza. A opção por ter este documento como referência para contraposições na análise realizada ocorreu pelo fato de que o mesmo foi amplamente divulgado nos espaços escolares como via para a

[1] A dissertação intitulada "PARÂMETROS CURRICULARES DE HISTÓRIA: do discurso oficial sobre a explicação histórica às elaborações de professoras das séries iniciais" concluída em julho de 2009 sob a orientação da Profª Drª Magda Madalena Tuma do Programa de Mestrado em Educação Escolar - Departamento de Educação / Universidade Estadual de Londrina.

promoção de diálogo entre a prática existente e os encaminhamentos nele apresentados. Também os 10 anos de existência dos PCN repercutiram para esta investigação da assimilação de seus pressupostos pelos professores.

Inserido em contextos de diferentes tradições e concepções educacionais as investigações sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais (no caso - História) adquirem importância no âmbito dos estudos curriculares por também caracterizar para Ramos[2] (2003, p.) a interação entre a "esfera institucional e oficial e a esfera educativa com sua multiplicidade de práticas culturais".

Para Ricoeur[3] (1995, p.15) a narrativa "[...] é sempre um mundo temporal" que tem na sua estrutura a configuração dos elementos temporais, que permitem abordar não só questões teóricas, mas também os valores, idéias, conhecimentos, decisões pessoais e coletivas. A narração não é um simples ato de "contar" algo sobre o qual se experienciou, viu ou escutou. Há uma relação direta da narração com a temporalidade, sendo que, para Ricoeur (1994, p.15) "[...], o tempo torna-se compreensão, a narrativa é significativa na medida em que esboça os traços da experiência temporal". Nessa perspectiva, a linguagem entra como o discurso no qual se constrói articulações entre elementos do contexto de vida. Dessa forma, a narrativa ultrapassa o sentido do ato da fala, compreendendo que está além do presente e pode conquistar autonomia em relação ao seu autor e ao mundo em que surgiu.

Todas essas ações, discursos e elaborações corroboram o que autores como Rüsen[4] (2001) apontam como intrínseco na relação entre o conhecimento histórico e a vida prática.

---

[2] RAMOS, Marcia Elisa Teté. ***A "alma do negócio": o ensino de qualidade total nos Parâmetros Curriculares Nacionais***. Revista Histórica Hoje: São Paulo, 2003.

[3] RICOEUR, Paul. ***Tempo e narrativa (Tomo 1)***. Campinas-SP: Papirus Editora, 1994.

[4] RÜSEN, Jörn. ***Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica***. Brasília-DF: Editora da Universidade de Brasília, 2001.

São estas assertivas, sucintamente apresentadas, que nos remeteram à opção de dialogar com as professoras por meio de suas narrativas.

Para tal, optamos por iniciar com um período de convívio no espaço de três escolas municipais para a observação das aulas. Após este tempo realizamos uma entrevista e posteriormente solicitarmos a elaboração de narrativas. Estes procedimentos estão adequados ao que André[5] (1995, p.52) indica como necessário nas pesquisas qualitativas de cunho etnográfico "[...] a observação participante, a entrevista intensiva e análise de documentos" e também pela valorização das expressões contidas em opções, falas e ações dos professores.

As observações aconteceram em três escolas municipais, da área urbana do município de Londrina, na terceira série (4º ano) das séries iniciais do ensino fundamental. O Município de Londrina está situado na região do norte do Paraná, com população em torno de 500 mil habitantes e, em 2008, registrava o número de 21.984 matrículas distribuídas em 93 unidades escolares, localizadas nas áreas urbana e rural. Deste total, o número de 6.203 corresponde às matrículas da 3ª série.

Participaram da pesquisa três professoras do sexo feminino, sendo da escola Alegria as professoras **A1** (licenciada em Ed. Física) e **A2** (licenciada em Pedagogia)e da escola Coração a professora **C** (licenciada em letras). Todas atuando no período matutino, com uma média de 30 alunos em cada turma. Cada turma foi observada de acordo com o estabelecido pela escola, ou seja, uma vez por semana, nas aulas de História, com duração de 60 até 120 minutos, totalizando sete observações por professora.

A etapa da elaboração da narrativa contou com a participação das três professoras, em situação na qual procuramos possibilitar tempo para que as estas acontecessem.

Nessa etapa, cada professora elaborou uma narrativa de como proporia o trabalho em sala de aula com o tema *imigração* e *escravidão*. Foi uma fase que causou preocupação para as professoras **A2** e **C**, pois afirmavam que a escravidão não era conteúdo de terceira série, sendo difícil, então, elaborar uma explicação sem pesquisa, o que mesmo assim não impediu que respondessem. O motivo da escolha dos dois temas foi observar se a narrativa dos temas elaborados para as aulas seguia ou não uma relação passado/presente/futuro na

---

[5] ***ANDRÉ*,** Marli Elisa D.A. Etnografia *da* Prática Escolar, Papirus,. Campinas, SP, 1995

perspectiva do PCN de História para o entendimento de quais elementos estão presentes na narrativa do professor.

DIALOGANDO COM NARRATIVAS DE PROFESSORAS

Na análise da estruturação de relações temporais realizadas por professoras em narrativa para a explicação em sala de aula nos deparamos com os embates sobre a argumentação e a interpretação da narrativa que Rüsen (2001, p.154) interpreta como prática de linguagem dentro da qual a consciência histórica realiza sua função de orientação.

A narração histórica para Rüsen (2001, p. 104-109) apresenta em sua estrutura a explicação analítica, como processo de construção da narrativa articulada a um contexto temporal, que é mais do que factual. A concepção temporal também como parte desta estrutura é o conteúdo significativo que as histórias buscam em seus objetivos com respeito ao futuro, sendo o momento em que a História tem relação com a vida prática do indivíduo na articulação entre o presente e passado. Será a competência narrativa (conteúdo, forma e função) que completará esta estrutura realizando as projeções para o futuro ao inserir na narrativa a "orientação futura do agir" que tornará "*o presente aberto ao passado e o passado, articulável com o presente*". Em síntese, esta estrutura se estabelece a competência narrativa, que de acordo com Rüsen[6] (1992, p. 30), estará relacionada com a habilidade da consciência humana em dar sentido ao passado. Essas categorias indicam que a narração histórica vai além de um simples relato de acontecimentos, já que envolvem o sentido que as pessoas atribuem à vida na forma 'narrativa' que constróem.

A construção da "narrativa" esta relacionada com a consciência histórica , que Rüsen (1992, p. 31) apresenta assim: consciência "tradicional" aquela que consiste em recordar as tradições do passado com atos no presente, para manutenção, no futuro, do

---

[6] RÜSEN, Jörn. ***El desarrollo dela competência narrativa em el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral***. Revista Educativa nº. 7, p. 27 a 36, Buenos Aires, Flacso, 1992.

modelo a ser vivido. Esse modelo mantém, no grupo social, o sentimento de origem comum.. Passando para a "consciência exemplar", percebemos que, nessa modalidade, a História se configura como uma recordação do passado, relacionada com o presente, no formato de lição ou mensagem. Ela traz a moralidade de um valor e de um sistema de valores materializados na vida social, em que os argumentos morais são ensinados por meio de exemplos concretos e específicos considerados como válidos pela História.

Por sua vez, o entendimento da História, como conceito de totalidade temporal que envolve e, ao mesmo tempo, rompe com a continuidade, é denominada por Rüsen como "consciência crítica". É a narrativa em que há critica aos valores e desafios à moral, apresentando o seu contrário e injetando elementos de argumentação para a razão moral. Mas, será na "consciência do tipo genética" que teremos a História no sentido em que o passado é sobrepuja em seu presente, de modo dinâmico, encontrando o sujeito histórico em si mesmo a mudança.

Ao buscar entender as questões acerca da temporalidade presente nas narrativas elaboradas pelas professoras, os modelos teóricos que emergem permitem pontuar referências que se tornaram marcantes em seu processo de formação. Ao associar a elaboração dessas narrativas com a explicação histórica para a prática em sala de aula, teremos o que Rüsen (1992) aponta os sentidos que constituem a consciência histórica que expressam. Essa perspectiva nos remete ao reconhecimento de que não podemos enquadrar o pensamento das professoras a um ou outro tipo de consciência histórica, como se ela fosse conformada de maneira fechada, o que nos levou a relacionar a um e/ou a outro tipo de consciência histórica.

Na análise da narrativa escrita, com base nos temas escolhidos - por pertencerem aos conteúdos da série, como é o caso da *Imigração* e o da *Escravidão* - verificamos que a professora **A1** estabeleceu uma seqüência na qual ela inicia pela definição tanto do termo "imigração" como da "escravidão". Na abordagem da *imigração* inicia diferenciando de *migração*. No debate com os alunos relaciona o tema com a atualidade, demonstrando reconhecer como necessário iniciar os estudos pelo tempo presente ao inserir pesquisa sobre os sobrenomes e origem da família dos alunos. Só após este momento apresentou informações sobre o passado com base em documento que denominou de "*imigrantes registrados em Londrina na década de 30 e 40*". Neste contexto aponta as causas para a imigração de pioneiros e de suas famílias e explica em sua narrativa que tal opção visava

trazer "*a contribuição que cada um deu para nossa sociedade, primeiro como um todo Brasil, depois* [...] *Paraná e aí então relacionar lojas, ruas, sobrenomes em Londrina*".

Neste aspecto, a professora **A1** revela a permanência do mito de que se atribui à 'civilização européia' a condição de ensinar. Não atribuindo reciprocidade no encontro entre diferentes realidades socioculturais ao afirmar que os " *que chegam ensinam*" e os que estavam aqui aprendem e, assim, vão nascendo novos hábitos e tradições;" a professora se remete ao passado buscando exemplos e modelos que relaciona com o presente. Ela expressa elementos que podemos relacionar aos da "consciência exemplar" ao compreender que as relações entre presente e passado estão articuladas com modelos buscados no passado.

Por sua vez, *escravidão* foi considerada como "*tema muito delicado que, quando abordado, deve deixar claro o termo escravidão*"; a professora A1 manteve a discussão no passado, enfatizando o '*sofrimento e maus tratos'* aos quais os escravos eram submetidos, sem demonstrar aproximação aos estudos que discutem conceitos como os de resistência e situações de autonomia das pessoas escravizadas. Não foram apresentados aos alunos os diferentes comportamentos, formas de opressão e resistência e outros padrões de sociabilidade nas relações escravocratas. No aspecto temporal, ao deixar de estabelecer relações com o trabalho escravo atual, confina a escravidão à sua configuração no passado, indicando pretender trabalhar a "*escravidão na história, através dos tempos em relação às conquistas*", confinando tais relações ao passado, a docente apresenta elementos da "consciência tradicional".

Prosseguindo com a análise, passamos à narrativa da professora A2. Na aula do dia 3/09/08, **A2** trabalhou o mesmo conteúdo que **A1** (*Imigração e Escravidão*). Isso ocorreu em razão dos conteúdos pertencerem ao mesmo planejamento, referente ao 3º bimestre. A docente, relacionando *imigração* com *escravidão*, iniciou com a utilização do livro didático, material disponível para o trabalho em sala de aula. A professora solicitou que os alunos acompanhassem a leitura que faria do texto. No encaminhamento, fez a seguinte observação: "*Lembram que já estudamos sobre isso? Então, os negros trabalhavam na lavoura e após esse período vieram os imigrantes.*" Para **A2** ressaltar esse acontecimento (escravidão) é necessário para destacar o motivo da vinda dos imigrantes, e enfatizar, no decorrer da aula, o quanto contribuíram para a nossa cultura. A menção sobre escravidão aparece apenas como informação, sem relação com imigração.

A professora A2 demonstra avanços, mesmo iniciando o estudo com dados referentes ao passado: enumerando possibilidades de trabalhos, articula comércio, trabalho, café, cana de açúcar e sofrimento dos escravos no tempo passado. No entanto, ao esboçar preocupação do tema *escravidão* com o presente, relaciona-o com a questão do trabalho infantil como objeto de comparação com o do trabalho escravo, apresenta equívoco pelos contextos em que se realizam. O que não parece constar como intenção da professora é situar a realidade infantil do trabalho escravo na colônia brasileira em suas diferenças com a atualidade e possibilidades futuras, também em relação a esse tipo de exploração nos trabalho dos adultos. Não fica explícito se nas discussões buscará superar o anacronismo, mas entendemos que a intenção de relacionar o presente e o passado é preocupação constante nas elaborações das duas professoras, observamos, no entanto, a ausência de projeções para o futuro.

Rüsen (1992, p. 31) nomeia esse tipo de consciência como sendo a exemplar, quando, na narrativa, a História aparece como lição. Esse tipo de narrativa possui uma temporalidade, que mantém o foco no passado *"la experiência del passado em la forma de casos que representan y personifican reglas generales del cambio temporal y la conducta humana [...] Em esta concepcion se ve la historia como um mensaje e leccion para el presente [...]".*

Estamos nos referindo ao que Rüsen (1992) aponta como a "competência de interpretação", elemento que consiste em diferenciar as dimensões temporais (presente/passado/futuro) e relacionar com a compreensão da realidade presente. O que sentimos, apesar de consideramos os avanços nas relações temporais entre presente e passado, foi que as professoras se preocupam, nesta elaboração, em indicar as possibilidades trazidas pelas atividades.

Por sua vez, verificamos que a narrativa da professora **C** foca o passado e a História local da forma apresentada no livro didático que pressupõe avanços em suas atividades A relação temporal com o presente acontece na verificação do que os alunos conhecem, na conversa para a introdução do tema. Esse procedimento se repete na abordagem da "escravidão" e, em narrativa centrada no passado, não esboça encaminhamento para relações com o tempo presente.

Também a ausência de relações entre os espaços parece não fazer parte de suas preocupações, conforme observamos na aula do dia 8/05/08, sobre os índios em Londrina.

Nesta aula, com base em leitura de texto (realizada ora de forma coletiva, ora por um aluno escolhido, ora pela professora) do livro didático, o aluno pergunta: ”*Na nossa região não tem índio Guarani*?”, ao que a docente responde que não, e pergunta se alguém tem mais perguntas. Sem maiores explicações ou provocações para desencadear discussões, **C** continuou a leitura. O mesmo aluno perguntou: “*Professora, não tem mais Kuiãn* (curandeiro da tribo)?”. Ela respondeu: ”*Não, hoje eles vão para o posto de saúde*” e continua a leitura e a explicação restrita ao texto.

A postura da professora **C** nos indica que esta não atribui ao diálogo com os alunos a possibilidade de trazer elementos de mudanças, assim como de permanências, no que se refere ao processo histórico. A docente nos indica que a concepção que coloca a História apenas no passado mesmo havendo uma tentativa de articulação entre a História local com a História nacional apresentada no texto, as temporalidades permanecem apenas no passado e não há aproximação com o presente. Trabalhando dessa forma, a professora **C** evidencia que o discurso apresentado na aula está distante de uma articulação temporal. A sua narrativa se mantém no passado e a aproximação com o presente é tênue.

Para Rüsen[7] (2007, p. 31), as explicações históricas apresentadas nesse modelo, não contemplam as “*conexões legítimas entre as situações dos fatos da vida prática humana [...] que servem para esclarecer o acontecimento documentado [...] tanto pela fonte como em termos de tempo e espaço.”*

No modelo de narrativa histórica apresentada pela professora **C,** não há elementos que sustentem uma teoria histórica plausível, o que leva os ouvintes a estabelecerem uma relação de que aprender História significa saber o passado e manter os acontecimentos cristalizados em forma de verdade inquestionáveis.

Para Rüsen (2007), o sentido da História acontece quando no processo de formação da consciência histórica há a sua apreensão

> [...] pela linguagem e pela metáfora, como campo de experiência, como supra-sumo do que é interpretável historicamente. Essa apreensão se dá no domínio global da experiência do tempo, antes de serem elaboradas

---

[7] RÜSEN, Jörn. ***Reconstrução do passado (Teoria da História II: os princípios da pesquisa histórica)***. Brasília-DF: Editora da Universidade de Brasília, 2007.

em forma de teorias, conceitos elementares ou categorias.(p.63).

Poderíamos afirmar que isso possibilitaria a formação de uma consciência crítica, capaz de agregar mudanças acerca da visão sobre os fatos históricos. No entanto, isto só não ocorre porque não basta apontar uma postura acerca do que se deve ou não estabelecer a fim de que um tipo de narração aconteça independente da teoria. Para uma consciência crítica, os elementos do conteúdo, forma e função formam a base desta narrativa, ou seja, a capacidade do individuo estabelecer uma narrativa envolvendo a experiência, interpretação e orientação que tem acerca dos fatos históricos. Para Rüsen (2001. p. 154), a narrativa histórica significa *"[...] que o passado é interpretado, com relação à experiência, no constructo próprio a uma "história" e que essa interpretação passa a ter uma função na cultura contemporânea".*

Não há construção do saber histórico sem que se considere a questão das relações temporais e Matozzi[8] (2008, p. 7) esclarece acerca dos textos históricos que *"[...] desconstruir o discurso [é] entender como ele funciona, para transmitir as representações que queremos"*. Nesse intento, observamos que as professoras **A1** e **A2** se prendem aos fatos históricos, buscando manter uma relação em que há uma aproximação do fato histórico (imigração) com o cotidiano. Mas, fazendo essa aproximação, não há uma clareza quanto à temporalidade, o que reforça, também, o modelo de "consciência exemplar", valorizando a importância do acontecimento histórico. A professora **C** mantém sua narração no passado, em relação ao tema "imigração", e faz uma pequena aproximação com o presente ao abordar o tema "escravidão" quando diz: "*Nos tempos atuais muitos negros sofrem preconceito racial*". Apresentando o ensino de História em um discurso tradicional, mantém o foco numa temporalidade passada, reforçando um modelo distante do apregoado pelos PCN.

CONCLUSÃO

---

[8] MATOZZI, Ivo. ***A História ensinada: educação cívica, educação social ou formação cognitiva?***. Revista o Estudo da História 3.

As perspectivas das professoras nos trouxeram elementos significativos que repercutiram na constituição da consciência histórica que expressa e que em análises que os envolvem temos que considerar questões mais amplas as quais Tuma[9] (2008, p.196) explica como componentes do processo e decorrentes de relações afetivas e socioculturais *"[...] aliadas à presença de normas, regras e diretrizes próprias do processo global de formação que [...] como força implicativa sobre o contexto prefigurado por meio de variadas estratégias irão repercutir na concretização da carreira docente".*

O que entendemos é que o PCN de História como presença na escola pode ser relacionado a um fosso entre o que é estabelecido e o que é realizado na prática dos professores, pois onde vivem e convivem não há contexto que reforce a superação da "consciência tradicional" e "exemplar".

Os PCN[10] (Brasil, 1997, v.5, p.39) como norteadores, poderiam ter influído para apontar a escolha metodológica das professoras ao orientarem para os trabalhos "com a realidade presente, relacionando-a e comparando-a com momentos significativos do passado". Entretanto, essa relação com a prática do professor não aconteceu, mas permanece como necessária para que as comparações temporais possibilitem o que Rüsen (1992, p.31) considera como o desenvolvimento e/ou fortalecimento de uma consciência do tipo critica.

Por outro lado, os PCN pressupõem o professor como conhecedor da teoria do campo histórico presente no documento e que as utilizam em sua prática. Mas, o que constatamos é que nem uma coisa e nem outra acontece, já que as ações do professor se voltam para modelos tradicionais nos quais as relações temporais ora pontuam o acontecimento no passado ora mostram algumas relações desse passado com algo do presente.

---

[9] TUMA, Magda Madalena Peruzin. ***A escola e o tempo.*** Londrina-PR: Ed. UEL, 2001.

[10] SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. ***Parâmetros curriculares nacionais: história, geografia***. Vol.5, Brasília-DF: MEC/SEF, 1997.

O que se evidenciou neste diálogo com as três professoras que permaneceram solidariamente nesta jornada, é o fato de que na construção da narrativa para a explicação histórica ainda permanecem nas relações temporais abordagens que se enquadram entre aquelas que a historiografia e o Ensino de História buscam superar.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

ANDRÉ, Marli Elisa D.A. *Etnografia* da *Prática Escolar*, Papirus,. Campinas, SP, 1995

MATOZZI, Ivo. **A História ensinada: educação cívica, educação social ou formação cognitiva?**. Revista o Estudo da História 3.

RAMOS, Marcia Elisa Teté. **A "alma do negócio": o ensino de qualidade total nos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Revista Histórica Hoje: São Paulo, 2003.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa (Tomo 1)**. Campinas-SP: Papirus Editora, 1994.

RÜSEN, Jörn. **El desarrollo dela competência narrativa em el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral**. Revista Educativa nº. 7, p. 27 a 36, Buenos Aires, Flacso, 1992.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica**. Brasília-DF: Editora da Universidade de Brasília, 2001.

RÜSEN, Jörn. **Reconstrução do passado (Teoria da História II: os princípios da pesquisa histórica)**. Brasília-DF: Editora da Universidade de Brasília, 2007.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros curriculares nacionais: história, geografia**. Vol.5, Brasília-DF: MEC/SEF, 1997.

TUMA, Magda Madalena Peruzin. **A escola e o tempo.** Londrina-PR: Ed. UEL, 2001.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS DE PESQUISA: ESTUDO DE CASO DO MODELO DE ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL NO MUNICÍPIO DE APUCARANA – PR, 2001-2009[1]

DIEGO FÁVARO SOARES
Mestrando do Programa de Pós-Graduação em História Social
da Universidade Estadual de Londrina

RESUMO: O artigo tem como escopo o processo de implantação do projeto de escolas de Educação em Tempo Integral no município de Apucarana, no norte do Estado do Paraná. O trabalho é circunscrito ao período contemporâneo, compreendido entre os anos de 2001 e 2009. O texto será desenvolvido nos seguintes eixos: perspectivas históricas sobre escola de Tempo Integral; as escolas de Tempo Integral no município de Apucarana e as discussões curriculares. Salienta-se que o presente artigo desenvolveu-se através de uma pesquisa que esta em andamento, portanto, o que se apresenta aqui, é o que se pôde ser constatado até o presente momento.

PALAVRAS – CHAVES: História, Ensino, Currículo, Tempo Integral, Apucarana.

INTRODUÇÃO

No ano de 2001, na posse do seu segundo mandato, como prefeito do município de Apucarana, o então prefeito eleito, Valter Aparecido Pegorer[2], discursou para o povo apucaranense no sentido de instaurar como marca de sua gestão a defesa da educação, inaugurando assim a era no município que seria representada pelo slogan como "Apucarana Cidade Educação". O que o prefeito acenava, na verdade, era com a implantação do projeto de escola em Tempo Integral, que a seu ver (e de sua equipe), iria revolucionar toda a comunidade apucaranense.

---

[1] O presente texto se refere ao projeto de pesquisa, "Escola em tempo integral: perspectivas históricas: Estudo de caso do modelo de escola em tempo integral no município de Apucarana – PR", apresentado como pré-requisito para seleção no Mestrado em "História Social" na Linha de Pesquisa "História e Ensino" da Universidade Estadual de Londrina.

[2] Eleito pelo Partido da Frente Liberal (PFL), depois trocou de partido, por solicitação do atual Governador Roberto Requião, ido para o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB).

Segundo o prefeito em seu discurso:

> Eu gostaria que esse sonho se concretizasse e que Apucarana fosse lembrada por toda nação como uma cidade que tem educação, uma cidade que se compromete em formar o povo, em preparar as suas crianças, os seus jovens, para que eles tenham uma vida compatível com a dignidade humana[3].

Desta forma, o referido prefeito buscava firmar sua atuação política na "concretização" de representações produzidas, provavelmente, ao longo de sua campanha política. Quando diz que a cidade poderia ser "lembrada" pela sua qualidade educacional, demonstra que, mais do que "concretizar sonhos", uma *imagem* da cidade precisa ser construída, mantida e divulgada, e consequentemente, associada à sua gestão.

Onze dias após o discurso, o prefeito de Apucarana se reunia com a comunidade e apresentava o projeto de implantação do Ensino em Tempo Integral. O objetivo era contemplar cerca de doze mil crianças, que estavam matriculadas nas trinta e oito escolas municipais existentes. Segundo o prefeito a medida visava ampliar a carga horária dos alunos, dando-lhes maiores oportunidades profissionais e tirando-os das ruas.

Após quatro anos de mandato e, consequentemente quatro do programa de Escola de Tempo Integral, o atual prefeito foi reeleito no processo eleitoral de 2004, sendo possível, assim, dar continuidade ao seu projeto de implantação de escola de Ensino em Tempo Integral e continuidade ao seu mandato, que neste caso viria a ser seu terceiro mandato. Nove anos após estabelecer o Ensino de Tempo Integral nas escolas do município de Apucarana, o Ministério da Educação (MEC), divulga um estudo elaborado no ano de 2008, intitulado de "Série mais Educação", onde acena com a proposta de implantação de escolas de Ensino em Tempo Integral em todo o Brasil. Neste documento, o município de Apucarana é apresentado como referencia de modelo de sucesso na implantação deste projeto (SÉRIE MAIS EDUCAÇÃO: 2009).

O material sobre educação integral, cita o município de Apucarana como um modelo referência para um amplo debate nacional. O documento-base chega num momento em que uma Proposta de Emenda à Constituição, que visa implantar o regime

---

[3] SOUZA, Vanderlei de. Pegorer toma posse defendendo o governo. **Tribuna do Norte**. Apucarana, 22 de janeiro, 2001. Caderno Política,p.3.

Escola de Tempo Integral no Ensino Fundamental em todo o país, foi aprovado na Comissão de Constituição e Justiça da Câmara de Deputados.

Segundo este mesmo documento, o caderno “Série mais Educação”, a implantação em tempo integral demanda, ou exige muito mais do que compromissos: impõe principalmente projeto pedagógico, formação de seus agentes, infra-estrutura e meios para sua implantação (SÉRIE MAIS EDUCAÇÃO: 2009). Para que a Educação em Tempo Integral seja implantada, é necessário possuir toda uma estrutura suficiente para atender a uma demanda. Além disso, acreditamos que, quando se pensa tempo integral, não deve ser somente limitado ao tempo de permanência do aluno na escola, ou seja, é necessária também uma reforma, ou alteração curricular, criando novas disciplinas, que possam fazer sentido na vida desse aluno.

Seria esta proposta de implantação de escolas de Ensino em Tempo Integral, somente uma estratégia de marketing para políticos explorarem em seus projetos políticos ou de governo? De onde surgiram essas propostas pedagógicas e curriculares de Escolas em Tempo Integral?

Recorrendo a François Hartog, inferimos que para um trabalho histórico mais acurado, é necessário levar em consideração as múltiplas temporalidades históricas que Fernand Braudel organizou: primeiramente, a base da longa duração, depois a conjuntura, e enfim, o tempo curto do acontecimento (HARTOG: 2006). Mesmo que estejamos realizando um estudo de caso, este deve ser visto como construção histórica, e como tal, em suas múltiplas temporalidades. Diante disso, primeiramente, iremos retornar ao século XIX, mais precisamente no continente europeu, onde se localiza o gênesis do pensamento de Escola em Tempo Integral. Segundo, quando que essas ideias, concepções chegaram ao Brasil e por fim retornaremos as discussões curriculares que se deu no processo de implantação do Ensino em Tempo Integral no município de Apucarana.

1 SOBRE A HISTÓRIA DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

1.1. TRAJETÓRIA

O tema Escola de Tempo Integral, até o inicio do século XXI era um tema pouco investigado no Brasil, mas apesar do pouco interesse despertado pelos pesquisadores, é justamente no século XXI que este mesmo tema começa a aparecer como propostas educacionais idealizadas por políticos e gestores educacionais, se configurando como uma tendência da educação contemporânea.

É importante ressaltar, que aqui no Brasil o tema Escola de Tempo Integral foi forjado e misturado no binômio Escola de Tempo Integral/Educação Integral temas distintos, mas que se confundiram ao longo do tempo e de contextos diferentes em que tivemos modelos de escolas de tempo ou educação integral no Brasil.

O conceito de Educação Integral surge no século XIX, no contexto das revoluções burguesas, decorrente da ideia de emancipação humana buscada no socialismo, em que se daria o fim da exploração e dominação capitalista.

Se seguirmos a analise da professora Lígia Marta Coelho, ela afirma que o germe do que se denomina hoje de Educação Integral, nasceu na Antiguidade, mais precisamente na Paidéia grega, que já se preocupava com a formação do corpo e do espírito[4] para a formação humana.

Depois disso, segundo Coelho, a concepção "formação humana" deixou de ser ponto de reflexão e/ou debate mais aprofundado, voltando a cena somente no final do século XVIII no contexto da Revolução Francesa.

A origem da Educação de Tempo Integral esteve bem marcada no movimento operário, desde a Revolução Francesa, a partir de quando os trabalhadores passaram a lutar para que o Estado fornecesse um sistema educacional que propiciasse melhores oportunidades e condições de educação para eles e para seus filhos (FERREIRA: 2007).

Em 1868, na cidade de Bruxelas, a Educação Integral foi tema de uma moção escrita pelo pedagogo francês Paul Robin (1837-1912) e aprovada por Marx, no I Congresso Internacional dos Trabalhadores, que passou a ser a proposta oficial do marxismo (GALO:2002).

Embora, oficialmente assumida pelos marxistas, a concepção de Educação Integral foi estruturada em sua prática pedagógica, por um anarquista com bases e objetivos

[4] COELHO, Lígia Martha C. da Costa. História(s) da educação integral. In.: MAURICIO, Lúcia Velloso (org.). Em aberto. Educação Integral e tempo integral. INEP, 2009.

libertários para a educação (GHIRALDELLI JR: 1990). Sobre isso, Bakunin (1814 – 1876), revolucionário e anarquista russo, escreveu:

> [...] para que os homens sejam morais, isto é, homens completos no sentido lato do termo, são necessárias três coisas: um nascimento higiênico, uma instrução racional e integral, acompanhada de uma educação baseada no respeito pelo trabalho, pela razão, pela igualdade e pela liberdade, e um meio social em que cada individuo, gozando de plena liberdade, seja realmente, de direito e de fato, igual a todos os outros.[5]

Nessa perspectiva libertadora, a proposta de Educação Integral propunha a integração do trabalho manual e do trabalho intelectual numa verdadeira superação da dicotomia. Sua realização prática no mundo da produção significava a superação da alienação, dando ao trabalhador a consciência da realização de seu trabalho.

É com espírito democrático, na concepção anarquista, que a prática da Educação Integral desenha-se como articulação de três instâncias básicas: a educação intelectual, a educação física – que se subdivide em esportiva, manual e profissional – e a educação moral. A Educação Integral, nesse contexto, concebia a escola como uma comunidade que deveria estruturar-se, segundo os valores da igualdade, liberdade e solidariedade (GALO: 2002).

No Brasil, no final do século XIX, na recém nascida república brasileira que, com a necessidade de uma nova forma de mão de obra para o trabalho recorria há algum tempo no Brasil às imigrações européias para contribuir para a formação da sociedade pluriétnica no país, é com esses imigrantes europeus que a concepção de Educação Integral chega ao país. Esses imigrantes, que vieram incentivados pelo governo brasileiro e pelos senhores de café, com o objetivo de trabalhar na cafeicultura, trouxeram as ideias da Pedagogia Libertária.

---

[5] BAKUNIN, Mikhail. **O socialismo libertário.** São Paulo: Global, 1979.

Segundo Coelho, faziam parte desse grupo, os católicos que, por meio de suas instituições escolares, efetivavam uma cncepção de educação integral calacada em atividades intelectuais, físicas, artísticas e ético-religiosa, aliadas a uma disciplina rigorosa.[6]

O Movimento Integralista Brasileiro – organizado em 1932 e transformado em partido político em 1935 – apresentava a Educação Integral, alinhada ao conservadorismo elitista, congregando os defensores dos movimentos de ultradireita europeus do nazismo e fascismo. Essa era uma forma de ampliar o controle social, por meio dos processos de distribuição criteriosa dos indivíduos, nos segmentos hierarquizados da sociedade, envolvendo o Estado, a família e a religião (FERREIRA: 2007).

Os integralistas defendiam a educação integral, tanto nos escritos de Plínio Salgado, seu chefe nacional, como naqueles elaborados por militantes representativos do Integralismo. As bases dessa educação integral eram a espiritualidade, o nacionalismo cívico e a disciplina.[7]

Já nos anos 1930, Anísio Teixeira que, logo após a sua viagem no ano de 1927 aos Estados Unidos, onde participou de cursos na *Columbia University* e visitou várias instituições de ensino. Seria o primeiro a formular uma reflexão sobre as instituições escolares públicas e as implementava tendo como um de seus propósitos o de constituir uma formação completa. Esta concepção é compreendida como uma aproximação a de uma Escola em Tempo Integral no Brasil.. Durante os cursos, tomou contato com as obras de Dewey e Kilpatrick, que marcaram profundamente sua formação teórico-filosófica, como pensador e político, tendo como referencia a realidade educacional brasileira (FERREIRA: 2007).

A autora continua dizendo que, a ideia da Educação em Tempo Integral ganhou solidez teórica por meio de Anísio Teixeira, e foi influenciada pela corrente filosófica pragmatista do pensamento de John Dewey, e sua concepção de educação como "reconstrução da experiência".

No Brasil, a primeira experiência de Escola em Tempo Integral que ocorreu, data da década de 1950, no Estado da Bahia, cidade de Salvador, com Anísio Teixeira, implantando sua concepção ou ideia de escola de horário integral, no Centro Educacional

---

[6] COELHO, Lígia Martha C. da Costa. História(s) da educação integral. In.: MAURICIO, Lúcia Velloso (org.). Em aberto. Educação Integral e tempo integral. INEP, 2009.

[7] COELHO, Lígia Martha C. da Costa. História(s) da educação integral. In.: MAURICIO, Lúcia Velloso (org.). Em aberto. Educação Integral e tempo integral. INEP, 2009.

Carneiro Ribeiro (CECR), que consistia em um complexo de quatro escolas e uma escola – parque, com o propósito de resgatar a qualidade de ensino (FERREIRA: 2007). Depois dessa experiência a discussão sobre esse modelo de escola no Brasil "esfriou".

Somente trinta anos depois, com o fim do regime da ditadura militar no Brasil, é que esta concepção de escola retorna como foco de debate. Na década de 1980, houve algumas experiências de escola pública de tempo integral, com iniciativas governamentais que ocorreram após longo período de ditadura militar, quando grupos políticos progressistas passaram a influir na administração pública, estabelecendo novos rumos para as políticas sociais brasileiras e, dentre elas, as educacionais.

Nesse período, os governadores de partidos de oposição ao governo federal, eleitos em 1982, começaram a reorganizar o sistema educacional de seus respectivos estados, com o objetivo de estabelecer uma nova visão sobre o papel de escola pública. A título de exemplo, podemos destacar a implantação: no Rio de Janeiro, dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs); que era governado na época pelo político Leonel Brizola e seu vice, o antropólogo e educador Darcy Ribeiro.

Em 1984, Darcy Ribeiro publicou "Nossa escola é uma calamidade" denunciando a crítica situação do ensino, buscando resgatar fatores histórico-culturais numa tentativa de explicar o fracasso da educação brasileira. Sua ideologia influenciada grandemente pela teoria do movimento escolanovista, em especial pelas idéias do educador Anísio Teixeira, apontaram as metas discutidas por professores e intelectuais, que deram origem ao PEE- Programa Especial de Educação- marcando a fase de planejamento e construção do Projeto CIEPs. Posteriormente, deu-se a fase de implantação do projeto, com a inauguração de cento e cinqüenta CIEPs em todo estado do Rio de Janeiro, no período de abril de 1985 à março de 1987. O projeto CIEP é retomado em 1991, quando Leonel Brizola retorna ao governo do estado do Rio de Janeiro e através do 2º PEE, também sob orientação de Darcy Ribeiro, inaugura novos CIEPs quase chegando ao número de quinhentas unidades em todo estado.[8]

No Paraná temos das Escolas de Tempo Integral em Curitiba-PR, pelo governador Requião, com o projeto de educação Integrada da Criança (PROFIC); e, em Porto Alegre, dos Centros Integrados de Educação Municipal (CIEMs), (FERREIRA: 2007)

---

[8] OLIVEIRA, Thaís Cristine Chagas de. Escola Pública de Tempo Integral: a experiência dos CIEPS em Americana – SP. 2006. 63f. TCC (graduação em Pedagogia) Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas.

Posteriormente, na década de 1990, as experiências de escola de tempo integral ficaram sob a responsabilidade do governo federal. Em 1991, o presidente Collor anunciou o Projeto Minha Gente, que previa a implantação de 5.000 escolas de Ensino Fundamental em horário integral no país: o Centro Integrado de Apoio à Criança (CIAC). Com o impeachment do Presidente Collor, Itamar Franco assumiu a presidência e, em 1993, o Ministério da Educação (MEC) editou o documento "Linhas programáticas da educação brasileira", com o qual lançou o Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (PRONAICA). Para viabilizar esse programa, o governo federal apresentou uma nova versão dos CIACs, dando origem aos Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (FERREIRA: 2007).

E assim, chegamos em nosso estudo de caso: no norte do Estado do Paraná, no município de Apucarana, o prefeito eleito para o mandato de 2001 a 2004, no dia 01/01/2001 toma posse de seu mandato defendendo a educação no município. Tanto Pegorer quanto Alceni Guerra, Secretário Chefe da Casa Civil, e representante do governador Jaime Lerner, centralizam seus discursos em torno da chamada "revolução do ensino", mais precisamente a criação do ensino nas Escolas de Tempo Integral.

As expressões "revolução do ensino" ou "revolucionar o ensino", foram muito utilizadas quando, no século XIX se pensava a emancipação humana. "Revolucionar o ensino" significava dar condições para que se formasse pela escola o sujeito capaz de mudar a história. No século XXI, o discurso pautado na ideia de "revolução" permanece, talvez agora de forma banalizada, sob outros parâmetros, pois sob outra contextualização histórica.

A concepção de Escola em Tempo Integral pode ser entendida em duas direções entrecruzáveis, mesmo considerando nosso estudo de caso: 1) pode ser uma proposta pautada em uma agenda política, embasada em um projeto social construído conforme uma visão de mundo, de determinado grupo social – em nosso trabalho representado na figura do referido prefeito –, ou seja, considera-se um perfil humano para uma sociedade desejável e infere-se que a escola deveria formá-lo e 2) pode ser um discurso político, no sentido dos agentes políticos – no nosso caso, do prefeito e dos grupos que representa – procurarem a legitimação de suas plataformas e/ou gestões, visando convencer o eleitor que seus propósitos fundamentam-se em ideais e ações democráticas e/ou bem-intencionadas. Nos dois casos, a educação, a escola, é enfatizada na sua significação política.

DISCUSSÕES CURRICULARES

A Escola de Tempo Integral, como projeto, como conceito, pode indicar em termos globais, a necessidade: de “tirar a criança da rua” na tentativa de reduzir o índice de marginalidade ou ainda de evitar a dependência química; de “formar desde cedo o trabalhador do novo mundo do trabalho”; de “dar condições de formação do sujeito capaz de transformar o mundo”; de “formar integralmente o cidadão”, etc. Interessa-nos pesquisar essa fundamentação que move os discursos e as ações políticas na direção da Escola de Tempo Integral, mas também, como a Escola de Tempo Integral se estrutura. Fundamental, para nós, é compreender quais saberes estão sendo prescritos para esta Escola e quais saberes estão sendo ensinados nesta Escola. Enfim: qual o currículo oficial e o qual o currículo praticado.

As primeiras preocupações com o currículo, no Brasil, datam dos anos 1920. Desde então, até praticamente a década de 1980, este campo foi demarcado pela transferência instrumental de teorizações externas, principalmente americanas. Na assimilação de modelos para a elaboração curricular de viés funcionalista, viabilizada por acordos bilaterais entre os governos brasileiros e norte-americanos dentro do programa de ajuda à América Latina (LOPES & MACEDO: 2002).

O currículo há muito tempo deixou de ser vista apenas como uma área meramente técnica, voltada para questões relativas a procedimentos, técnicas, métodos. Já se pode falar agora em uma tradição crítica do currículo, guiada por questões sociológicas, políticas, epistemológicas (MOREIRA & SILVA: 1995).

O currículo escolar tem grande importância na vida de uma escola, de um aluno e de uma comunidade. Pois pode definir o perfil da escola, do aluno e do professor. É importante ressaltar também que este mesmo currículo é alvo de disputas ideológicas e políticas, com bem dizem Antonio Moreira e Tomaz Tadeu da Silva (MOREIRA & SILVA: 1995). Nessa perspectiva, o currículo é considerado um artefato social e cultural. Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual. O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, produzindo

identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada às formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação. (MOREIRA & SILVA: 1995)

Ao se analisar os debates, as propostas educacionais, ao escolher focar no transformação curricular, pode-se concordar com o que Gimeno Sacristan entende:

> Ao analisar as transformações curriculares como um processo, deve-se atentar para as variáveis formas de currículo, ou seja: o currículo Prescrito e o Regulamentado, que pertence ao âmbito de decisões políticas e administrativas; o currículo Planejado – para alunos e professores, como práticas de desenvolvimento, modelos em materiais, guias, etc; o currículo Organizado – no contexto da escola; currículo em Ação, a transformação no pensamento e no plano dos professores e por fim o currículo Avaliado que significa as práticas de controle internas e externas.[9]

Nos primeiros anos da implantação do Ensino de Tempo Integral nas escolas do município de Apucarana, é marcado por um "silêncio" ou "vazio" no debate, no que diz respeito às propostas curriculares. Existe um discurso sobre a necessidade da Escola de Tempo Integral, mas não há um interesse em detalhar quais são os saberes que devem ser ensinados nesta Escola, para além daqueles que já existem e integram a grade curricular da escola pública em geral. Apenas posteriormente, no momento da elaboração do Projeto Político Pedagógico da Escola de Tempo Integral, se organiza em grade curricular, o que deve ser ensinado.

Em termos de currículo, apresenta-se como indicativo, a utilização do programa "Amigos da Escola"[10], que consiste em pais de alunos, ex-alunos ou moradores vizinhos a escola, que colaboram com alguma atividade extra-curricular, no contra-turno dos alunos[11]. Segundo afirma o próprio prefeito do município de Apucarana: "*este é o ano do voluntariado*

---

[9] SACRISTAN, J.G. e GOMEZ,AI.P. **Compreender e transformar o Ensino**. Porto Alegre, Artmed:2000,p131-132

[10] *Amigos da Escola* é um projeto criado pela Rede Globo (TV Globo e emissoras afiliadas) que diz ter como objetivo contribuir para o fortalecimento da educação e da escola pública de educação básica. O projeto estimula o envolvimento de todos (profissionais da educação, alunos, familiares e comunidade) nesse esforço e a participação de voluntários e entidades no desenvolvimento de ações educacionais – complementares, e nunca em substituição, às atividades curriculares/educação formal – e de cidadania, em benefício dos alunos, da própria escola, de seus profissionais e da comunidade. O projeto é implementado em parceria com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), além de instituições e empresas comprometidas com a educação de qualidade para todos.

[11] O que é desenvolvimento como atividade extra-curricular, não significa que esteja "fora" das discussões sobre currículo, já que também compreendem saberes ensináveis.

e vamos contar com o apoio da comunidade, o cadastramento de voluntários deve começar na semana que vem com a oficialização da Secretaria de Tecnologia e Ensino Superior" (PEGORER: 2001). Interessante perceber que embora integre a plataforma política, a Escola de Tempo Integral não é pensada para ser um custo a mais ao município, contratando mais professores municipais. Não se considera os saberes a serem ensinados, mas se tem em vista que esta Escola, como tem sua carga horária ampliada, vai requerer mais disciplinas escolares na grade curricular. A "solução" encontrada é recorrer aos "Amigos da Escola", para dar conta do currículo que então deverá ser expandido.

Segundo o secretário de educação da época, Roberto de Oliveira Santos, os primeiros anos não seria possível uma remodelação da grade curricular, mas que o objetivo era incluir no currículo disciplinas como: literatura, teatro, xadrez, artesanato e música. Além disso, outra novidade era que o programa de Ensino em Tempo Integral não seria voltado somente para o Ensino Fundamental, o objetivo era estender o programa para outras frentes como: ensino profissionalizante, educação a distancia e alfabetização de adultos.

Seguindo a concepção de que: os currículos corporificam os nexos entre saber, poder e identidade; é no currículo o espaço onde se concentram e se desdobram as lutas em torno dos diferentes significados sobre o social e sobre o político; o currículo é um elemento discursivo da política educacional, que os diferentes grupos sociais, especialmente os dominantes, expressam sua visão de mundo, seu projeto social, sua "verdade"; as políticas curriculares, como texto, como discurso são, no mínimo, um importante elemento simbólico do projeto social dos grupos no poder (SILVA: 2001), indagamos sobre a possibilidade de analisar um currículo escolar, tanto o prescrito como o praticado, levando em conta o debate de propostas de Escolas de Tempo Integral no Ensino.

É neste movimento tensional que envolve práticas e representações curriculares, que a presente pesquisa pretende explorar, partindo de uma concepção de currículo que exige do historiador um "projeto da reconceptualização alargada dos estudos que o tomam como objecto de análise" (GOODSON, 2001, p. 88). Este autor, além de concluir que o currículo é, como construção social, elaborado e processado em uma diversidade de áreas e níveis, na prescrição, na prática, no discurso (GOODSON, 1995, p. 187), visualiza os embates pela representação e/ou significação nos diferentes lugares de currículo, ou seja, entende que a seleção dos saberes ensináveis é gerada em um processo conflituoso que envolve relações de poder. Assim, se o currículo acontece em diferentes níveis, quando a proposta

de Escola de Tempo Integral de Apucarana, engloba uma Escola da Gestante, ou uma Escola de Pais, ou ainda as Células-comunitárias, etc., consideramos que existe a noção de que determinados saberes devem ser ensinados às gestantes, determinados saberes devem ser ensinados aos pais e determinados saberes devem envolver a formação das células-comunitárias. Se tais saberes devem ser ensinados, "alguém" (um grupo social) está considerando que um "Outro" (gestantes, pais, comunidade), não detém tais saberes. Por sua vez, acredita-se que tais saberes que devem ser ensinados, então compõem o currículo ou a discussão curricular. Ao se analisar o currículo Planejado ou Prescrito, este, não foi ainda sistematizado/organizado, porém, se formos considerar as disciplinas tidas como extra-curriculares, estas também compreendem uma seleção – de interesse de um grupo social –, de saberes a serem ensinados, portanto, também envolvem os debates sobre currículo. Quanto ao currículo em Ação ou Praticado, o procuraremos no próprio "chão da escola", nas representações e ações pedagógicas desenvolvidas pelos professores, por intermédio do contato direto com estes, por entrevista e questionários. Desta forma, buscaremos apreender como o currículo Planejado e as discussões curriculares relacionadas à Escola em Tempo Integral são apropriadas, empreendidas, pelos agentes escolares. Se este currículo ou se esta discussão curricular é assimilada, reproduzida, reinterpretada, reinventada ou ainda, transgredida na prática.

Assim, a presente proposta de pesquisa procurará responder sobre o currículo Planejado e o currículo em Ação, no que diz respeito à Escola de Tempo Integral do município de Apucarana (2001-2009).

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA:

ARIAS, Jose Miguel Neto(org.). Dez anos de Pesquisas em Ensino de História. Londrina: AtritoArt, 2005, In: MORAIS, Stela Pojuci Ferreira. **Histórias de professores de história: as imbricações da memória na prática de ensino de professores de história em Belém.**

BAKUNIN, Mikhail. **O socialismo libertário.** São Paulo: Global, 1979.

CAIMI, Flávia Eloisa.**Conversas e controvérsias. O ensino de história no Brasil (1980-1998).**UPF

CAVALIERE, Ana Maria Villela . A Educação Integral na obra de Anísio Teixeira. In: Jornada de pesquisadores do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da UFRJ, 6., 2004, Rio de Janeiro. **[Anais...].** Rio de Janeiro: UFRJ, 2004.

EDUCAÇÃO, Série Mais. **Educação Integral.** Texto referencia para o debate nacional. MEC, Brasília, 2009.

FERREIRA, Cássia Marilda Pereira dos Santos. **Escola em tempo integral:** possível solução ou mito em busca da qualidade? 2007. 139f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da História ensinada.** São Paulo: Papirus, 1993

FURET, François. **A oficina da História.** Trad. Adriano Duarte Rodrigues, Lisboa.

GALLO, Silvio. A Educação Integral numa perspectiva anarquista. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; CAVALIERE, Ana Maria Villela (org.). **Educação Brasileira e(m) tempo integral.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002

GASPARELLO, Arlete Medeiros. **Construtores de identidade: a pedagogia da nação nos livros didáticos da escola secundária brasileira**. São Paulo, 2004.

GHIRALDELLI JR, Paulo. **História da Educação.** São Paulo: Cortez, 1990.

GOODSON, Ivor. **História del Currículum. La construccion social de las disciplinas escolares.** Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor, S. A.1995.

_____. **O currículo em mudança**. Estudos na construção social do currículo. Lisboa: Porto Editora, 2001.

HARTOG, François. Tempos do mundo, História, Escrita da História. In: GUIMARÃES, Manoel Luiz S. (org). Estudos sobre a escrita da história. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006, p.15-25

JULIA, Dominique. **A cultura escolar como objetivo Histórico**.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **O pensamento curricular no Brasil**. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (org.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARX, Karl e ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista**. Rio de Janeiro, Zahar, 1978.

MONTEIRO, Ana Maria. **Ensino de História e História Cultural**: diálogos possíveis.

MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomas Tadeu da. (orgs.) **Currículo, Cultura e Sociedade**. Trad. Maria Aparecida Baptista, 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 1995

NADAI, Elza. **O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva**. Revista de História, no. 25/26. São Paulo: ANPHU, 1993, p.143-162.

RIBEIRO, Renilson Rosa. **O saber (histórico) em parâmetros: o ensino da história e as reformas curriculares das últimas décadas do século XX**. Revista Virtual de Humanidades. Campinas, 2004.

RÜSEN, Jörn. **História viva: formas e funções do conhecimento histórico**. Trad. Estevão Rezende Martins.Unb,2007.

SACRISTAN, J.G. e GOMEZ,AI.P. **Compreender e transformar o Ensino**. Porto Alegre, Artmed:2000

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche**.Belo Horizonte: Ausência, 2001.

THOMPSON, E.P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros** – uma crítica ao pensamento de Althusser. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

A ESCOLA E O ALUNO NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

Estela de Fátima Camata
Universidade Estadual de Londrina-UEL

RESUMO: Este texto faz parte do que consideramos que será, inicialmente, o segundo capítulo de nossa dissertação de mestrado que tem por objetivo pesquisar a Formação Continuada oferecida aos professores da Rede pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná-SEED, através do Programa de Desenvolvimento Educacional-PDE, em especial dos professores PDE de História orientados por professores do Departamento de História da UEL, uma Formação Continuada que vem despertando o interesse dos profissionais da educação. Avaliamos que o PDE seja um processo historicamente inovador na Formação Continuada para professores oferecendo ao profissional a oportunidade de afastar-se de suas atribuições, e dedicar-se exclusivamente aos estudos, com o compromisso de no final do programa aplicar seu projeto junto aos professores ou alunos da Rede, tendo como objetivo final a qualidade do Ensino. O grande desafio do programa é gerar mudanças nas práticas pedagógicas, com inserção às tecnologias educacionais, valorização dos profissionais, e desenvolver um diálogo e aproximação da educação básica com as Universidades.

PALAVRAS CHAVES: Formação continuada, professor PDE, ensino de História.

ABORDAGENS SISTÊMICAS E O "CHÃO DA SALA DE AULA"

> Ainda estamos cegos ao problema da complexidade [...] Ora, esta cegueira faz parte de nossa barbárie. Precisamos compreender que continuamos na era bárbara das ideias. Estamos ainda na pré-história do espírito humano. Só o pensamento complexo nos permitirá civilizar nosso conhecimento.
> Edgar Morim

A seguir para melhor entendimento apresentamos "Um quadro de referência para a transformação paradigmática da ciência", a partir das ideias de Vasconcelos.[1]

---

[1] Cf. VASCONCELLOS, M. J. E. de. *Pensamento sistêmico: o novo paradigma da ciência*. 7º Ed. Campinas, SP: Papirus, 2002, p 102.

CIÊNCIA TRADICIONAL	CIÊNCIA NOVO-PARADIGMÁTICA EMERGE
-Simplicidade análise relações causais linear	**-Complexidade** contextualização relações causais recursivas
-Estabilidade determinação – previsibilidade Reversibilidade - controlabilidade	**-Instabilidade** indeterminação – imprevisibilidade irreversibilidade - incontrolabilidade
-Objetividade subjetividade entre parênteses uni-verso	**-Intersubjetividade** Objetividade Multi-versa

Para iniciar esta reflexão, podemos observar e analisar a tabela acima, e nos atentarmos para a mudança de paradigma na ciência, esta relação nos dá clareza dos fatos e melhor entendimento dos relacionamentos nesta nova ciência novo-paradigmática emergente, acreditando também, que a mudança de paradigma na ciência nos leva refletir sobre a complexidade da sociedade em que estamos inseridos, como no processo educacional ao qual, este objeto de discussão pretende ater-se.

Parto do pressuposto que para compreendermos a atual crise educacional é de relevante importância se fazer uma reflexão sobre a modernidade e assim compreendermos o contexto pós-moderno ao qual nos encontramos na educação.

Temos clareza que a instituição escola e suas características é um projeto da sociedade moderna ao qual não se enquadra mais na realidade vivida na sociedade contemporânea. Pois como afirma Bauman:

> A atual crise educacional é, antes e acima de tudo, uma crise de instituições e filosofias herdadas. Criadas para um tipo diferente de realidade, elas acham cada vez mais difícil absorver, acomodar e manter as mudanças sem uma revisão meticulosa dos marcos conceituais que empregam [...]. A crise pós-moderna aflige, de cima para baixo, todas as instituições educacionais[2].

Portanto, analisar a escola pública no seu contexto moderno se faz necessário, pois a educação é um projeto da sociedade moderna, a qual defende princípios centrados no Iluminismo onde em nome da Razão, defendeu-se a liberdade, igualdade de direitos, o qual a escola pública sempre foi e "continua sendo" em muitos casos, a principal encarregada de transmiti-los. Princípios estes, que como aponta Tomaz Tadeu da Silva são,

---

[2] BAUMAN, Z. *A sociedade individualizada. Vidas contadas e histórias vividas.* Tradução. José Gradel. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar , 2008, p 164.

> representados num certo momento pelas teorias da reprodução, de certa forma se restringiam a cobrar da educação liberal e moderna suas promessas não cumpridas de acesso universal, de igualdade de tratamento e de não discriminação. A educação liberal e capitalista era condenada não por seus ideais, mas pela falta de sua realização[3].

Percebendo a grande dicotomia, ou seja, o discurso não condiz com a realidade, pois sabemos que, o que se constata na sociedade é o grande abismo social que se construiu a partir da sociedade moderna, todo o discurso de igualdade foi ideologicamente construído para manter a sociedade órfão de "pai e mãe", pois aqueles que não conquistassem seu lugar na sociedade capitalista de oportunidades são por sua própria conta e risco, os únicos culpados.

Portanto, se a educação era a garantia de que todos têm a mesma oportunidade, percebe-se que a realidade não condiz com o discurso, pois bem sabemos que a realidade é bem outra.

> Enfim, a questão relativa ä crise da educação tem a ver com a crise da Razão moderna, do projeto de sociedade planejado no âmbito das transformações socioculturais do "século das luzes" precedido pelo século XVII, o "século científico", e chega aos nossos dias como uma razão fragmentada, emasculada das noções de totalidade, universalidade; enfim, fatigada por tanta responsabilidade em tornar a nossa finitude e efemeridade terrenas em discurso privilegiado da eternidade.[4]

Desta maneira, questionar os princípios iluministas, e a sociedade moderna, é questionar sua instituição por excelência, a escola. A partir do momento que a escola como instituição não consegue cumprir com sua promessa de igualdade social, de progresso eminente, ela passa a perder credibilidade.

Na verdade é o que se pode vivenciar no cotidiano escolar, onde em muitas ocasiões as diferenças se tornam gritantes, os alunos percebem a discrepância, reforçadas pelo

---

[3] SILVA, T. T. O projeto educacional moderno: identidade terminal? In VEIGA-NETO, A. (org) *Critica pós-estruturalista e educação.* Porto Alegre: Sulina, 1996, p 246.

[4] CALLONI, Humberto. A educação e seus impasses: um olhar a partir da noção de pós-modernidade. In: LAMPERT, Ernâni (org*). Pós-modernidade e Conhecimento.* Porto Alegre: Sulina, 2005, p 55.

cotidiano social ao qual estão inseridos, e tornando-se vitimas ou agressores procuram demonstrar sua insatisfação e sua descrenças, em discursos que não podem mais ser sustentados.

Somando-se a esta realidade, a sociedade capitalista apresenta o projeto neoliberal, o qual tem como objetivo "redefinir os propósitos do estado e da política para realinha-lo aos objetivos e interesses do capital. (...) No centro dessa estruturação esta o corte de gastos sociais" [5].

A partir desta constatação, levantamos outra problemática, se pelo discurso moderno a escola pública representa garantia de que todos tem a mesma oportunidade para conquistar igualdade de direitos, cidadania, com a política neoliberal tornam-se mais claro e acirrado as diferenças, pois ocorre uma transferência de obrigações, pois o estado não é mais o único a promover a educação, mas transfere para empresas privadas a mesma responsabilidade. "A educação deixa de ser um direito, destinado a compensar desvantagens hereditárias, para ser um bem de consumo, obtido em níveis compatíveis com o poder de compra dos clientes" [6].

Desta maneira, as diferenças se tornam mais evidentes, pois aqueles com condições financeiras privilegiada podem almejar e conquistar uma educação diferenciada e ao mesmo tempo estar mais preparado para concorrer a posições na sociedade, que de longe a maioria da população tem acesso, alargando definitivamente as diferenças sociais instaladas na sociedade. Para o projeto neoliberal a racionalidade é opressiva e estabelece novas relações de poder.

Refletir sobre a mudança de paradigma na ciência, na sociedade, sobre o mundo globalizado, a revolução tecnológica e a cultura midiática é de vital importância para encaminhar uma discussão sobre cultura escolar e o ensino de história.

Outro fator a ser destacado é o papel que a universidade exercia na sociedade moderna, a qual representava autonomia e centralidade. Neste contexto, a garantia de obter-se conhecimento e consequentemente alcançar o poder, "saber para ter o poder atual", ideia sustentada por Augusto Comte.

A questão não se refere ao fato de que as instituições educacionais perderam seu valor como ícone de conhecimento. Mas deve-se considerar que na sociedade atual as

---

[5] SILVA, T. T. op.cit. p 252.
[6] Idem, p 254

Universidades como também o Ensino Fundamental e Médio perderam seu poder de "sedução", ou seja, nesta sociedade outras agências melhor instrumentalizadas para propagar sua mensagem, ao contrário das instituições educacionais, e como já foi colocado, são mais sedutoras. As novas mensagens representam poder, popularidade, evidência, como aponta Bauman:

> ...ao moldar hierarquias de influência, a notoriedade substitui a fama, a visibilidade pública afastou com os cotovelos as credenciais acadêmicas, e assim o processo não é mais controlado, mas tratado informalmente por agências especializadas no gerenciamento da atenção pública [7].

Nesta realidade desigual, as instituições educacionais, e também nós professores, perdemos terreno para nossa grande rival, a mídia. A partir da revolução tecnológica um novo sujeito se constituiu.

O sujeito pós-moderno, principalmente nossas crianças e jovens, aqueles que todos os dias temos um encontro marcado em nossa sala de aula, e que espera de nós algo a mais, por isso, hoje com a virada pós-moderna precisamos rever nossa pedagogia. A cultura impressa deu lugar a cultura visual, e desta maneira conduzir nossas aulas da mesma forma como vem sendo, é reforçar as diferenças, pois de forma nenhuma estaremos desenvolvendo o interesse dos alunos, para uma reflexão a qual possa levar a despertar interesse, concordando com Bill Grren e Chris Bigum quando coloca que,

> A cultura da mídia, entendida em sentido amplo, produz novas formas de vida e pelo menos algumas são humanas ou reconhecíveis como tal. É compreensível, como Hayles (1990) sugere, que sintamos uma certa ambivalência em relação a essas transformações, porque elas nos obrigam a confrontar a diferença e a ideia de que escolarizar o futuro significa necessariamente ensinar para e com a diferença [8].

Com a virada pós-moderna não podemos deixar de confrontar ideias e opiniões. Não podemos nos esquivar de trazer para o debate questões como a globalização, e os efeitos

---

[7] BAUMAN, Z. op. cit. p 166.

[8] GREEN,Bill ; BIGUM, Chris. Alienígenas em Sala de Aula. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org) *Alienígenas em Sala de Aula- uma introdução aos estudos culturais em educação.* Rio de Janeiro: Vozes, 1995, p 226.

que esta realidade tem provocado no mundo econômico, político e social. Questões como uso de drogas e seus efeitos, o uso indiscriminado da bebida entre os jovens, a sexualidade, não podemos deixar de levar para a sala de aula esses debates.

Enquanto não assumimos nossa parte de responsabilidade, os meios de comunicação de massa têm feito, de forma infame e sem promover uma reflexão dos fatos apresentados, desta maneira concordamos com Ernâni Lampert,

> A televisão tem efeito hipnótico. Entende-se por esse efeito um torpor, uma indiferença, uma inércia, que toma conta do telespectador. A razão desse efeito se deve à forma como o homem percebe o mundo que nos cerca a acreditamos em tudo o que vemos. E reagimos em função disso. Mas nem sempre vemos a realidade" [9].

Esta afirmação nos remete ao questionamento que cada um de nós, em nosso "chão", deve fazer a cada dia: Como utilizar este meio de informação em sala de aula?

Refletindo sobre esse questionamento Foucault, citando Nietzsche, alerta que "não é preciso verdades científicas para fazer história..." [10]. Assim entendemos que o professor, talvez mais do que ninguém, conhece seu aluno e a realidade que o cerca. É este professor que planeja suas aulas, "antenado" na realidade atual. Pois, nunca o acesso à tecnologia esteve tão à disposição tanto do professor quanto do aluno como agora. E deve-se dizer que, malsucedido o professor que não se utilizar de estratégias, metodologias que levem a despertar o interesse de seus alunos pelo conteúdo proposto.

Esta afirmação não quer dizer que o professor deva ser um mago, para despertar, como se fosse possível, como num passe de mágica o interesse do aluno. É a metodologia, a prática, as problematizações, o uso da mídia escrita, falada, a música, um trecho de filme, um enunciado bem elaborado, que se apresenta de forma desafiadora, poderá fazer a diferença no desenvolvimento de um conteúdo, como nos alerta Foucault em "Arqueologia do Saber",

---

[9] LAMPERT, Ernâni. Pós-modernidade e educação. In: LAMPERT, Ernâni (org) *Pós-modernidade e Conhecimento*. Porto Alegre: Sulina, 2005, p 23.

[10] FISCHER, R. M. "A paixão de "trabalhar com" Foucault". In Costa, M. V. (org.) *Caminhos investigativos. Novos olhares na pesquisa em educação.* Porto Alegre, 1996, p 43.

> ...uma afirmação, um conjunto de imagens e sons, todas essas formas de expressão – são atravessados por enunciados, por elementos de uma discursividade que precisam ser complexificados, multiplicados, através de um minucioso trabalho que consiste, basicamente, em colocar as coisas ditas na situação de coisas relacionais [11].

Para que esta prática pedagógica se torne real no cotidiano escolar o professor assumindo a postura de buscar em sua formação continuada conhecimento que lhe assegure competência para o exercício de sua profissão como afirma Elison Paim: "entendemos formação como um processo contínuo que ocorre ao longo de toda uma vida e não apenas num dado momento ou lugar" [12].

Assim, desenvolver o conhecimento sobre a mudança de paradigma tradicional para o novo-paradigma emergente, pensamento sistêmico tem relevante importância na formação do professor.

Estamos inseridos em um mundo globalizado, onde os efeitos políticos, econômicos do outro lado do globo, afetam nossas vidas e até nossa identidade. Em uma sociedade onde as relações são complexas, causais recursivas (os sujeitos fazem a cultura e a cultura os faz), onde a imprevisibilidade esta presente na vida familiar, profissional e as pessoas não possuem controle sob seu futuro, incontrolabilidade, e principalmente a subjetividade, ou seja, o conhecimento depende de outras pessoas, de atitudes de empatia, alteridade, de práticas coletivas.

Esse mundo sistêmico, complexo esta presente em nossas instituições universitárias, escolares, produzindo sua cultura escolar. E no convívio entre alunos e professores, pais e outros sujeitos envolvidos com o cotidiano da escola é que podemos ter clareza desta realidade. Esta mesma realidade que pode ajudar a nos identificarmos como sujeitos de uma prática pedagógica que faça sentido aos alunos e que será o alicerce para o desenvolvimento de uma consciência histórica. Bem como na construção da identidade dos sujeitos que estarão inseridos neste contexto.

Tarefa difícil, mas se torna possível quando encontramos profissionais abertos, disponíveis, comprometidos com a continuidade de sua formação.

---

[11] Idem, p 51.

[12] PAIM, Elison Antonio. "Do Formar ao Fazer-se Professor". In: MONTEIRO, Ana Maria et all (orgs*). Ensino de História – sujeitos, saberes e práticas.* Rio de Janeiro: Mauad/Fapery, 2007, p 162.

PROFESSOR PDE: SEU OLHAR PARA A ESCOLA E O ALUNO

Segundo Laville:

> ...a história [...] não é uma ciência fácil. [...] A história é provavelmente a mais abstrata das disciplinas. Menos do que todas as outras, ela pode se submeter à experimentação. O laboratório do historiador é inteiramente imaginário. Sem contar ainda que a história utiliza uma linguagem e conceitos complexos, mutáveis, frequentemente diferentes em suas concepções históricas e no seu senso corrente. Estes fatores fazem da disciplina história um domínio do saber particularmente difícil ao acesso pelas inteligências dos adolescentes [13].

Pensando desta forma, percebemos que vivemos um tempo de mudanças, onde a Escola com sua estrutura atual deve se adaptar, se organizar de forma a atender as exigências da sociedade contemporânea. Uma sociedade onde predomina a instabilidade, a incerteza do futuro, a complexidade, a subjetividade e conflitos de valores[14], e onde tudo acontece muito rápido e, na maioria das vezes os professores não conseguem mobilizar os seus "saberes docentes" [15], para formar os alunos enquanto sujeitos preparados para acompanhar estas mudanças.

Conhecendo o cotidiano do professor do Ensino Fundamental e Médio, com 40 horas de carga horária semanal, e bem sabemos que o seu trabalho não se restringe apenas a sala de aula. É nos chamados horários "livres" que ele prepara aulas, corrige provas e trabalhos, reconhecemos as dificuldades para se dedicar a uma Formação Continuada.

---

[13] LAVILLE, Christian 1975, p.33-34 Apud SIMAN,Lana Mara de Castro. O Papel dos Mediadores Culturais e da Ação Mediadora no Processo de Construção do Conhecimento Histórico Pelos Alunos. In: ZARTH, Paulo A. e outros (orgs*) Ensino de História e Educação.* Ijuí: Ed. Unijui, 2004, p 33- 34.

[14] GOMEZ, A.P. O pensamento prático do professor. A formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (org*) Os professores e sua formação.* Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

[15] TARDIF, Maurice. "Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários". In: *Revista Brasileira de Educação*, no. 13, Jan/fev/mar/abr/, 2000. Ver também TARDIF, LESSARD e LAHAYE. Os professores face ao saber. Esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria e Educação*. N.4. Porto Alegre: Pannonica Editora, 1991.

Fazer parte desta realidade nos remete a momentos de angústia e ao mesmo tempo, à certeza de que o professor deve sempre estar em sintonia e na busca pela produção do conhecimento. Portanto,

> ...nas condições mais adversas de trabalho, o desejo de se tornarem cada vez mais qualificados (...) vão investindo na melhoria de sua performance e patrocinando, em muitos casos de seu próprio bolso, curso de especialização, mestrado e doutorado.[16]

Assumindo esta postura percebemos a formação continuada do professor como sendo de extrema relevância para o desenvolvimento de práticas pedagógicas condizentes com as exigências da sociedade na qual estamos inseridos. Práticas que torne a aprendizagem significativa na vida de nossos alunos, portanto partindo deste pressuposto o "saber docente" exerce importante papel para tornar real esta prática de Ensino.

A formação continuada do professor pode ocorrer de várias formas, como já citamos, através de especialização, mestrado ou doutorado. Contudo, muitas vezes, o professor do Ensino Fundamental e Médio, somente tem acesso a Formação oferecida pelas Secretarias de Educação, seja Municipal ou Estadual. Neste caso, muitos professores participam imbuídos apenas do desejo de alcançar as elevações no Plano de Cargos e Carreira, o que não pode ser generalizado, mas é uma realidade presente no espaço escolar, como também não pode ser condenado, pois durante anos era a única maneira de o professor obter reajuste em seus vencimentos.

Um exemplo de formação que vem despertando bastante interesse pelos profissionais da educação foi implantado pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná. o Programa de Desenvolvimento Educacional-PDE consiste em:

> "uma política pública que estabelece o diálogo entre os professores da Educação Superior e os da Educação Básica, através de atividades teórico-práticas orientadas, tendo como resultado a produção de conhecimento e mudanças qualitativas na prática escolar da escola pública paranaense. O Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, integrado às atividades da formação continuada em Educação, disciplina a promoção do professor para o Nível III da Carreira,

[16]NUNES, C.Quando a casa vira escola: a modernidade pedagógica no Brasil. In: *Ensino de História: Sujeitos, saberes e práticas.* Rio de Janeiro: Mauad/Faperj, 2007, 51.

> conforme previsto no Plano de Carreira do Magistério Estadual, Lei Complementar nº 103, de 15 de março de 2004.O programa tem o objetivo de proporcionar aos professores da rede pública estadual subsídios teórico-metodológicos para o desenvolvimento de ações educacionais sistematizadas, e que resultem em redimensionamento de sua prática. O PDE se destina aos professores do Quadro Próprio do Magistério – QPM, que se encontram Nível II, Classe 8 da Tabela de Vencimentos do Plano de Carreira.O professor que ingressar no PDE terá garantido o direito a afastamento remunerado de 100% de sua carga horária efetiva no primeiro ano e de 25% no segundo ano do Programa. Este afastamento é regulamentado pela **Resolução 1670/2009"** [17]**.**

Avaliamos que o PDE seja um processo historicamente inovador na Formação Continuada para professores que oferece a oportunidade de afastar-se de suas atribuições, e dedicar-se exclusivamente aos estudos, com o compromisso de no final do programa aplicar seu projeto junto aos professores ou alunos da Rede, tendo como objetivo final a qualidade do Ensino.

O grande desafio do programa é gerar mudanças nas práticas pedagógicas, com inserção às tecnologias educacionais, valorização dos profissionais, e desenvolver um diálogo e aproximação da educação básica com as Universidades.

O Processo é de relevante importância ao professor do Ensino Fundamental e Médio, oportunizando acesso a leituras de pensadores, educadores, historiadores na busca de conceitos e métodos de ensino condizentes com o aluno que se encontra em sala de aula, geralmente um sujeito que não consegue dar significado ao seu aprendizado e relacioná-lo a sua realidade.

Os professores que estão participando da pesquisa fizeram o programa PDE em 2008. Até o momento temos um total de três (03) professores que aceitaram participar, respondendo questões que têm como objetivo servir como "piloto" neste momento da pesquisa.

São professores que se formaram na década de 1980 e 1990, aproximadamente com 20 anos de sala de aula e estão no último nível do plano de cargos e carreiras. Aliás, um dos critérios para participar do programa, trabalham 40 horas semanais, atuando no Ensino Fundamental e Médio. São eles:

---

[17] SEED, Instrução n 009/08 SUED/SEED. Curitiba, 2008.

E.M.S- Atua no Ensino Fundamental e Médio, formada desde 1999, com 40 horas de carga horária.

M.J.L.E- Atua no Ensino Fundamental, formada desde 1994, com 40 horas de carga horária.

M.S.L.G- Atua no Ensino Fundamental e Médio, formada desde1987, com 40 horas de carga horária.

Salientamos que neste capitulo demos preferência às perguntas que se referem ao cotidiano dos professores. Assim, os mesmos relatam as dificuldades em preparar suas aulas, corrigir avaliações, trabalhos, interagir com as novas tecnologias, dedicar-se ao estudo e leituras, devido as suas extensas cargas horárias. Quando questionados: "A hora atividade é suficiente para você planejar suas aulas, corrigir avaliações e trabalhos? Justifique", tivemos as seguintes respostas:

> "Não é suficiente, porque é obvio: temos o dobro de trabalho e acabamos fazendo em casa". (E.M.S).

Já para outro professor temos a seguinte resposta:

> **"**Não, pois é necessário levar trabalho para casa, já que, com 40 h., o nº de alunos é bem grande, e há, além de provas, trabalhos e recuperações bimestrais, sem contar com as aulas que temos de preparar, e conquistar a atenção dos alunos". (M.J.L.E).

Também para o terceiro professor:

> **"**Não. É pouco tempo para planejamento, correção ou preparação de recursos para usar em sala de aula. A hora atividade deveria ser ampliada (...) com os recursos e disponibilidade para o professor estruturar sua aula, até porque, custa bastante tempo o preparo do arsenal tecnológico que se requer hoje". (M.S.L.G).

Outro aspecto que foi colocado pelos professores se relaciona a sua vivência em sala de aula, assim a pergunta foi: "Qual sua maior dificuldade em sala de aula? Exemplifique".

> "É levar metodologias diversificadas e também dificuldades em trabalhar com as mídias. Um pouco por não dominar a tecnologia e bastante porque não tenho tempo para aprender (baixar, converter, etc..), nem para ficar buscando em internet ou no portal dia-a-dia. Mas gostaria de usar muito mais do que uso".(E.M.S).
>
> "Fazer com que o aluno se interesse por História. Aliás, acho que não é só o de História, já que os alunos vêm para a sala de aula totalmente desmotivados e sabendo que, na maioria dos casos,

> passam pelo Conselho e, assim, criamos um bando de analfabetos funcionais, por exigência do governo e da direção, e a culpa cai sempre no professor".(M.J.L.E).
> "O desinteresse dos alunos, sua falta de identidade para com a escola, estão ali por estar, são bem poucas as estratégias para motivação. O grande problema me parece, é justamente, a falta de identidade, de objetividade e de intencionalidade que a Escola hoje apresenta. Estudar o que? Fazer o que? Existe uma distância fenomenal entre as concepções da Escola, diluídas entre as diversas disciplinas e que são mais prejudicadas pelo Sistema Blocado. Esse conceito de E.M. desfocado de objetividade, de identidade pela Lei 9394/96 não seduz nem encanta, pelo contrário, sua falta de perspectivas coloca no ralo comum os problemas de professores e de alunos. Situação piorada onde os professores não percebem com clareza essa situação, não identificando quem são seus alunos – periferia do capitalismo – "candidatos à "mão-de-obra" barata". E o que é mais complicado ainda: nossos alunos, oriundos em sua quase totalidade dos extratos mais pobres da sociedade, não aceitam sequer pensar e refletir sobre suas condições, pensar que a escola possa ser uma ponte de transformação social. Estamos bem longe disso. É uma realidade cruel". (M.S.L.G).

Como podemos perceber pelo relato dos professores o aluno atual exige muito mais do professor, é um sujeito que recebe muita informação, mas que precisa de orientação para que essa informação se torne conhecimento útil e que tenha sentido para sua vida.

Trabalhar com tecnologias, com o uso de imagens, requer tempo dedicação e muito trabalho. O professor precisa ter esse tempo para preparar-se, organizar ideias, problematizar seu conteúdo de forma que, partindo de questões atuais possa levar seu aluno a refletir sobre o passado, desenvolvendo nele o pensamento histórico, somente assim este aluno encontrará sentido no ensino de História.

Refletir sobre tudo que foi enfocado e os depoimentos dados pelos professores, percebemos que buscar, conquistar, estar aberto a uma Formação Continuada, é estar trilhando o caminho seguro e certo para alcançarmos os objetivos por uma educação onde a escola represente um espaço a ideias que busquem respeito pela diversidade e quem sabe contribuir na formação de sujeitos capazes de atitudes de alteridade, atentos e preparados aos novos paradigmas, como, a indeterminação, a imprevisibilidade, a incontrolabilidade que a sociedade pós-moderna tem nos apresentado.

APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA, UMA POSSIBILIDADE ALMEJADA PELO PROFESSOR PDE

> ...o fator isolado mais importante influenciando a aprendizagem é aquilo que o aluno já sabe, determine isso e ensine-o de acordo.
>
> David Paul Ausubel.

Nesta última parte do capítulo partimos do pressuposto que o objetivo de todo professor de História é que seu aluno aprenda, e que esta aprendizagem tenha significado e faça sentido para ele. Este pressuposto vem acompanhado de alguns questionamentos: Como tratar dos conteúdos de forma que desperte interesse nos alunos? Como desenvolver neles a consciência histórica? Como levá-los a perceber-se como sujeitos históricos na sociedade?

Esses questionamentos estão presentes na prática pedagógica levando-nos a buscar formação e a constante superação dos limites, é nesta esteira que todo professor deve traçar seus objetivos e deve-se encontrar.

Para Ausubel a aprendizagem significativa é um processo pelo qual uma nova informação se relaciona com um aspecto relevante de conhecimento do indivíduo e é por ele elaborado, sendo um importante instrumento de aprendizagem. Segundo ele, no processo de assimilação na fase da aprendizagem significativa, incluem:

> (1)ancoragem seletiva do material de aprendizagem às ideias relevantes existentes na estrutura cognitiva; (2) interação entre as ideias acabadas de introduzir e as ideias existentes (ancoradas), sendo que o significado das primeiras surge como produto desta interação; e (3) a ligação dos novos significados emergentes com as ideias ancoradas correspondentes no intervelo de memória (retenção) [18].

A partir desta citação podemos entender que nossos alunos aprendem quando encontram sentido no que aprenderam, em outras palavras, ocorre quando os conceitos que já possuem, as experiências vividas se relacionam com os conceitos aprendidos, ou seja, ao iniciar um conteúdo novo, o interesse do aluno será despertado, dependendo da forma que o professor mediar o processo. A valorização dos conhecimentos prévios ou ainda a

[18] Idem, p 8.

"internalização, aprendemos a partir do que já temos em nossa estrutura cognitiva" Moreira[19], é importante para o aluno construir seu conhecimento.

Colocando-nos na condição de professores com competência de tornar a aprendizagem dos alunos um processo significativo em suas vidas, conscientes que esta prática pedagógica não é tão simples e fácil como parece, pois reconhecemos que precisamos nos "exorcizar" de conceitos enraizados, ter coragem e humildade de admitirmos que não somos donos da verdade, e que nosso aluno não é uma "tabula rasa", por essa razão seu conhecimento deve ser externado e valorizado, para que ele possa através desta prática encontrar os nexos para sua aprendizagem.

É importante esclarecer que, não significa que iremos banalizar o conhecimento, por essa razão como já foi colocado, devemos nos abrir a um novo conceito de aprendizagem, é sair do senso comum, e só assim os professores através de sua mediação alçar novos e mais significativos resultados de aprendizagem.

Não só este último aspecto é primordial para levar o aluno a uma aprendizagem significativa, como também que esta aprendizagem, "é aquela perspectiva que permite ao sujeito fazer parte de sua cultura e ao mesmo tempo, estar fora dela"[20]. Isto poderia ser entendido que através dela nosso aluno tem identidade, "o aluno poderá fazer parte de sua cultura e, ao mesmo tempo, não ser subjulgado por ela, por seus ritos, mitos e ideologias" [21].

Um exemplo muito atual pode ser visto através de nossos alunos que convivem com uma cultura do consumismo, mas ao mesmo tempo não são subjugados por ela. Ou seja, em certos momentos eles desenvolvem uma visão crítica sobre consumir, que este consumo seja o necessário para atender suas necessidades e não um consumismo desenfreado e sem objetivos, principalmente quando a educação tem papel imprescindível na construção de uma consciência para o respeito ao meio ambiente, concordamos com Calloni quando afirma que "a crise da educação é tradução imediata da crise de objetivos e da saturação do modelo capitalista" [22].

---

[19] MOREIRA, Marco Antonio. *Teoria da Aprendizagem Significativa Crítica.* Brasília: Ed. UNB, 2006, p 3.

[20] Idem, p 6.

[21] Idem, p 6.

[22] CALLONI, Humberto. A educação e seus impasses: um olhar a partir da noção de pós-modernidade. In: LAMPERT, Ernâni (org) *Pós-modernidade e Conhecimento.* Porto Alegre: Sulina, 2005, p 69.

Através de práticas de ensino e aprendizagem que valorize o conhecimento prévio do aluno (Lee Peter), tácito (Polanyi, Michael), ou conhecimento pré-existente, ancorado (Ausubel), com metodologias como produção do conhecimento através de Mapas conceituais "aprendizagem como processo no qual o aprendiz relaciona a informação que lhe é apresentada com seu conhecimento prévio sobre esse tema" [23]. Somente assim acreditamos estar no caminho para desenvolver em nossos alunos um pensamento histórico que não tenha como conceito um passado morto e acabado, mas que a partir de questões problematizadoras, presentes no seu meio, ele possa se orientar no tempo, relacionando presente, passado e futuro e encontrar sentido para o ensino de História.

Os professores PDE imbuído de conquistar uma Formação continuada de qualidade relataram a importância de retornarem para as Universidades, tendo acesso a leituras que no cotidiano da sala de aula não é possível ter, refletindo sobre suas ações, escrevendo os resultados dos projetos e registrando as experiências ao escrever o Artigo. Assim, pudemos constatar nos depoimentos dos professores, quando foram questionados sobre a opinião e a relevância sobre a prática do professor na Formação Continuada?

> "É muito importante e nos dá a oportunidade de retornar á Universidade, não apenas para fazermos curso de um dia, mas como alunos mesmo".(E.M.S).
>
> "Acho de suma importância, pois estamos sempre lendo o básico, aquilo que precisamos para a sala de aula, de imediato, sem tempo e sem dinheiro para nos atualizarmos, por isto a importância do PDE, mas na sua forma primeira, centralizada somente em algumas universidades, com professores de qualidade."(M.J.L.E).
>
> "Talvez seja a única condição para que os professores enxerguem os problemas de sua realidade e parem de acreditar em contos de fada burgueses. Mas precisa ser uma formação feita com objetividade e realmente continuada para que comece a aparecer luz no fim do túnel. Quando se pensa em FC e PDE, a maioria de nós só pensa em progressão, o que é natural nesse sistema meritório em que estamos. Está faltando clareza e objetividade nas duas pontas: na SEED e nos professores, mas não podemos desistir, e sim, insistir para seu aprimoramento".(M.S.L.G).

[23] TAVARES, Romero. *Construindo mapas conceituais.* Rio de Janeiro: Ciência & Cognição, 2007. Vol: 12 p: 72.

Observamos que os professores reconhecem a importância de uma Formação Continuada de qualidade, esta afirmação é reforçada quando os mesmos são convidados a relatar suas experiências como professor PDE, e o depoimento de qual foi a melhor experiência no PDE?

> "Penso que foi muito boa a experiência. Gostei muito dos cursos, das apresentações que tive que fazer sobre o tema pesquisado (em Faxinal do Céu), do trabalho com os (as) alunos (as), enfim de ter um tempo para entrar em contato com novas pesquisas, caminhos e possibilidades para entender e ensinar a História".(E.M.S).**Melhor experiência:** Talvez tenha sido escrever o artigo, porque em sala de aula estamos sempre fazendo coisas novas, tentando novas metodologias, mas quase nunca registramos, quando muito escrevemos um projeto para colocar no Projeto Político Pedagógico. Mas fica só nisso, não colocamos ali nossas impressões, depois prática, o resultado, as falhas, os acertos. No PDE foi diferente, implementamos o projeto e depois escrevemos sobre os resultados. Foi um desafio.
>
> "Enquanto cursista, estudando e escrevendo sobre o material didático e o artigo científico, excelente, mas com o repasse da experiência aos outros professores e intervenção junto aos alunos, ruim".(M.J.L.E).**Melhor experiência :** Poder voltar para a universidade, com excelentes professores, discutir junto à colegas interessados, poder escrever sobre isto.
>
> "O tempo de professora estudante foi magnífico, adorei e aproveitei bastante as oportunidades que me formaram dadas pelo Estado e pela Universidade (UEL). Foi um dos períodos mais produtivos de minha vida. Pena que sou uma pessoa 'interrompida'".(M.S.L.G).**Melhor experiência:** Estudar e preparar um projeto prático de trabalho.

Retomando os questionamentos do início do capítulo, após refletir teoricamente e sobre os depoimentos dos professores, podemos nos arriscar a acreditar ser possível, através da Formação continuada, encontrar os requisitos para oferecer aos alunos uma nova perspectiva de História.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

AUSUBEL, David. P. **Aquisição e Retenção de Conhecimento: Uma perspectiva Cognitiva**. Lisboa: Plátano, 2003.

BAUMAN, Z. **A sociedade individualizada**. **Vidas contadas e histórias vividas**. Tradução. José Gradel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008. (capítulo 10 e 11, p. 158-193).

BLOCH, Marc. **Apologia da história ou o oficio de historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

FENELON, Déa. "**A formação do profissional de história e a realidade do ensino**" In: **Cadernos CEDES**, nº 8, São Paulo, Cortez/CEDES, 1987

CALLONI, Humberto. A educação e seus impasses: um olhar a partir da noção de pós-modernidade. In: LAMPERT, Ernâni (org) **Pós-modernidade e Conhecimento**. Porto Alegre: Sulina, 2005

FISCHER, R. M. "A paixão de "trabalhar com" Foucault". In Costa, M. V. (org.) **Caminhos investigativos**. **Novos olhares na pesquisa em educação.** Porto Alegre, 1996.

GOMEZ, A.P. O pensamento prático do professor. A formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (org) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

GREEN,Bill ; BIGUM, Chris. Alienígenas em Sala de Aula. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org) **Alienígenas em Sala de Aula- uma introdução aos estudos culturais em educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1995

HOBSBAWM, Eric. **Sobre a história**. São Paulo: Cia. Da Letras, 2001

LAMPERT, Ernâni. Pós-modernidade e educação. In: LAMPERT, Ernâni (org) **Pós-modernidade e Conhecimento**. Porto Alegre: Sulina, 2005

LAVILLE, Chiristian 1975, p33-34 Apud SIMAN,Lana Mara de Castro. O Papel dos Mediadores Culturais e da Ação Mediadora no Processo de Construção do Conhecimento Histórico Pelos Alunos. In: ZARTH, Paulo A. e outros (orgs) **Ensino de História e Educação**. Ijuí: Ed. Unijui, 2004.

LEE. P. Progressão da compreensão dos alunos em História. In: BARCA, Isabel (org) **Perspectivas em Educação Histórica.** Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho: 2001.

MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. **Ensino de História: Sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad/Faberj, 2007.

MONTEIRO, Ana Maria F. C. "Professores: entre saberes e práticas" In: **Educação e Sociedade**, vol. 22, no. 74, Campinas: Abr/2001.

MOREIRA, Marco Antonio. **Teoria da Aprendizagem Significativa Crítica**. Brasília: Ed. UNB, 2006.

NUNES, C.Quando a casa vira escola: a modernidade pedagógica no Brasil. In: **Ensino de História: Sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad/Faperj, 2007.

PAIM, Elison Antonio. "Do Formar ao Fazer-se Professor". In: MONTEIRO, Ana Maria et all (orgs). **Ensino de História – sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad/Faperj, 2007.

POSTMAN, N. **O desaparecimento da infância.** Trad. Suzana Menescal de Carvalho e José Laurêncio de Melo. Rio de Janeiro: Grafhia, 1999. (segunda parte, p. 81-156).

RÜSEN, J. "Como dar sentido ao passado: questões relevantes de meta-história". In: **História da historiografia**. N. 02, p. 163-209, mar/2008.

RÜSEN, J. **Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão**. In: **Práxis Educativa**. Ponta Grossa, PR, V.1. n.2, p.7-16, jul/dez – 2006 (trad. de Marcos Roberto Kusnick).

SEED, Instrução n 009/08 SUED/SEED. Curitiba, 2008

SILVA, T. T. O projeto educacional moderno: identidade terminal? In VEIGA-NETO, A. (org) **Critica pós-estruturalista e educação.** Porto Alegre: Sulina,1996.

TAVARES, Romero**. Construindo mapas conceituais.** Rio de Janeiro: Ciência & Cognição, 2007. Vol: 12 p: 72-85.

TARDIF, Maurice. “Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários”. In: **Revista Brasileira de Educação**, no. 13, Jan/fev/mar/abr/, 2000.

TARDIF, LESSARD e LAHAYE. Os professores face ao saber. Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**. N.4. Porto Alegre: Pannonica Editora, 1991.

VASCONCELLOS, M. J. E. de. **Pensamento sistêmico**: **o novo paradigma da ciência**. 7º Ed. Campinas, SP: Papirus, 2002. (capítulos 3,4 e 5, p.67-184).

MEMÓRIA, HISTÓRIA E IDENTIDADE:
ALGUMAS REFLEXÕES PARA A PRÁTICA DA PESQUISA

Fabiane Luzia Menezes[1]

RESUMO: A História Oral, enquanto metodologia para a produção historiográfica, teve seu início no Brasil na década de 1970, quando surgiram os primeiros cursos que se dedicavam a esta abordagem da História (Lato Sensu na FGV-RJ, e programas de História Oral na UFSC e FGV). Nestas décadas que se seguiram este caminho metodológico foi ganhando mais espaço em nosso país, vários trabalhos foram desenvolvidos tendo como base as fontes produzidas por meio da História Oral. A memória, neste sentido, aparece como fonte para os estudos e para a construção de uma compreensão sobre a História.
A proposta da pesquisa que está em desenvolvimento, para o programa de Mestrado em História Social da Universidade Estadual de Londrina, tem como foco a memória, e sobre um momento específico que foi a greve dos professores do Estado do Paraná do ano de 1988. Este estudo trata, exatamente, das lembranças destes agentes de ensino que atuavam como docentes no período da referida greve, que teve repercussão por conta da repressão gerada por parte do Governo do Estado contra os professores que se manifestavam na cidade de Curitiba-PR, em frente ao Palácio do Iguaçu, sede do Governo do Estado.
Desta forma, a proposta é refletir sobre as relações entre memória e história, pois este tem sido um desafio para os historiadores: demonstrar as relações entre história e memória, os limites e usos de cada uma. Mas, apesar das dificuldades impostas pela subjetividade do objeto, vamos fazer uso de estudos já realizados por outros historiadores, para tentar compreender estas possibilidades metodológicas do uso da memória como fonte para construção da história, ligada a temática proposta para a pesquisa.
Partindo desta reflexão sobre Memória e História é possível inserir questões que envolvem o conceito de Identidade. O reconhecimento da identidade seja individual, social ou mesmo cultural tem o outro como referência. Seja para reconhecer o que não está de acordo com esta identificação, ou o que lhe é próprio. São critérios classificatórios que separam o “eu” do “outro” ou o “nós” dos “outros”. Assim, é importante evidenciar as relações entre a memória e o trabalho de construção/reconstrução de identidades nos indivíduos e/ou grupos.

PALAVRAS-CHAVE: Memória, Identidade, História.

É a memória que nos faz reconhecer quem somos. Ao refletir sobre a capacidade de armazenar informações, vivências e sentimentos próprios dos seres humanos, podemos entender que é a memória que nos faz perceber nossa identidade, ou sua formação. Sem a memória sobre a trajetória de vida, ou mesmo sobre os hábitos aprendidos, perdemos a

[1] Mestranda do Programa de Pós-Graduação em História Social da Universidade Estadual de Londrina.

sentido ou o significado do que é mundo para nós, e de si mesmo. As pessoas que por algum acidente, ou mesmo por um problema degenerativo, perdem sua capacidade de memorização das vivências cotidianas, não se reconhecem e também não reconhecem o mundo à sua volta. Perdem a sua história, e sem esta história não possuem mais sua identidade, a não ser para os outros, que ainda mantém esta memória do outro e de suas ações.

Neste sentido memória e história se complementam, é um processo de alimentação contínua. Deste processo é possível perceber a construção e reconstrução contínua das identidades individuais e de grupos.

Há duas definições de História que utilizamos para este estudo, a história como passado, acontecimentos, fatos, as ações do homem no tempo, como definiu Marc Bloch[2]; e como o estudo deste passado, o conhecimento produzido pelos historiadores, formulados, dotados de significação, um saber científico, pois, produzido a partir de métodos preestabelecidos. Neste sentido temos a história enquanto passado, vivências, campo de estudo do historiador, que se abre em possibilidades de estudo, e a História analisada, refletida, conhecida e reconhecida pelo uso das metodologias próprias deste ofício.

A produção historiográfica atualiza a parcela do passado que é colocada em foco a partir da pesquisa, posto que o indivíduo e/ou grupo que a realiza está situado e com as suas preocupações no presente. A História produzida, enquanto conhecimento do passado, reflete o período da sua elaboração, pois se trata de uma atualização do passado pelo prisma das reflexões atuais, e com as possibilidades que o estudo *a posteriori* proporciona, que amplia o campo de visão do historiador.

Deste modo compreendemos que a construção do conhecimento histórico não é uma apropriação total e completa dos fatos passados, mas sim, uma compreensão dos mesmos, uma representação parcial e por vezes fragmentada de uma dada realidade, que é dada a conhecer. John Gaddis afirma que somente podemos *reapresentar* os fatos passados, assim como uma paisagem: "percebemos formas através da névoa e da bruma, podemos especular sobre seu significado, e, algumas vezes, podemos mesmo concordar sobre o que elas são."[3]

---

[2] BLOCH, Marc. **Apologia da História ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.
[3] GADDIS, John Lewis. **Paisagens da História**. Rio de Janeiro, Campus, 2003, p. 19.

É importante perceber este limite da história enquanto reflexão e construção de compreensão sobre o passado para refletir sobre a memória. Enquanto mecanismo de lembrança de fatos e vivências passados, a memória é subjetiva, assim como a história, mas, sem os métodos e teorias que a reafirmam como conhecimento válido e aceito nos meios acadêmicos. Mas, independente dos limites que são impostos pela memória, esta se coloca como uma importante fonte para a construção da História, e reciprocamente, há uma alimentação da memória pela História.

A historiadora Lucília Delgado, demonstra em seu trabalho sobre a História Oral, que "a memória é uma construção sobre o passado, atualizada e renovada no presente"[4]. Deste modo, o indivíduo não se recorda do passado "como aconteceu", mas, mediado pelas vivências posteriores, pelas experiências decorrentes do contínuo da vida, e que o dota de capacidades de refletir e analisar o que foi vivido, gerando novas representações sobre este mesmo passado.

A memória, neste sentido, reflete o tempo presente, assim como a história, tendo como articulação o passado. Mas, o que as distingue, segundo Delgado é sua natureza e estratégias. Não há oposição entre História e Memória, e "as construções de identidades e o registro das alteridades que têm o passado como suporte e a possibilidade visionária do porvir e do poder como possíveis objetos" é o que as aproxima.[5]

Marilena Chauí (1979) traz uma definição sobre memória no prefácio que escreve para o livro de Ecléa Bosi, que é pertinente reproduzir, "[...] pois lembrar não é reviver, mas re-fazer. É reflexão, compreensão do agora a partir do outrora; é sentimento, reaparição do feito e do ido, não sua mera repetição."[6] A memória é o esforço humano de entender, dar significado, tornar compreensível as experiências e seus feitos passados, para, em decorrência, compreender o presente.

Retornando aos estudos de Delgado, a história e a memória, tem substância comum: "são antídotos do esquecimento" e "fontes da imortalidade". Desta forma, ambas tem a função de preservar o passado, analisá-lo e compreendê-lo, cada qual a seu modo. A História enquanto saber científico fundamentado por seus métodos, e a memória como

---

[4] DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. **História Oral: memória, tempo, identidades**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 9

[5] Idem, p. 40.

[6] BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade** Lembranças de Velhos. 10. Ed. São Paulo: Companhia das letras, 2003, p. 20 (Prefácio de Marilena Chauí 1979)

compreensão individual ou social do passado, que tem por natureza um processo de construção e reconstrução permanente de lembranças, se ocupam da necessidade de preservar o que foi vivido, as experiências humanas no tempo, conforme salienta a autora:

> Considerando-se a evocação do passado como substrato da memória, pode-se deduzir que, em sua relação com a História, a memória constitui-se como forma de retenção do tempo, salvando-o do esquecimento e da perda. Portanto, História e memória, através de uma inter-relação dinâmica, são suportes de identidades individuais e coletivas, que se formam no processar diacrônico e sincrônico na vida em sociedade[7]

Para analisar a memória, Ecléa Bosi utiliza estudiosos da psicologia como Bergson e também Halbwachs, tendendo mais para as teorias deste último. Analisando as teorias do primeiro, Bosi afirma que:

> [...] a memória permite a relação do corpo presente com o passado e, ao mesmo tempo, interfere no processo "atual" das representações. Pela memória, o passado não só vem a tona das águas presentes, misturando-se com as percepções imediatas, como também empurra, 'desloca' estas últimas, ocupando o espaço todo da consciência.[8]

A memória, assim, ocupa papel importante no desenvolvimento do ser, posto que ao "deslocar", como afirmado acima, as percepções imediatas, e fazendo com que estas representações do passado ocupem a consciência, a essência do ser. Neste sentido, relembramos o que foi afirmado no início deste texto, pois é a memória que sustenta o indivíduo em suas percepções sobre a construção de seu ser no mundo, e de seu lugar no grupo e/ou sociedade.

Segundo Bosi, Bergson se esforçou em dar à memória um estatuto espiritual, diferente da percepção. E a autora salienta que é esta distinção que será relativizada na teoria de Halbwachs, para a qual tende a sua produção, que se trata de um relevante estudo sobre a memória, fazendo uso da História Oral.

Os trabalhos de Maurice Halbwachs apresentam considerações relevantes sobre a Memória Coletiva. Segundo este estudioso, o caráter espontâneo da memória é excepcional, pois lembrar não é reviver, mas sim reconstruir o passado, refazê-lo a partir das idéias e imagens atuais. O passado "tal como foi" estaria apenas no inconsciente do sujeito, a lembrança seria esta reconstrução do passado a partir das representações da consciência atual, mais recente deste sujeito.

---

[7] DELGADO, Lucilia. Op. Cit., p. 45.
[8] BOSI, Eclea. Op. Cit., p. 46/47.

Estas memórias, de acordo com Halbwachs, seriam coletivas, pois nos seriam trazidas à consciência pelos outros, "mesmo que trate de acontecimentos nos quais só nós estivemos envolvidos, e com objetos que só nós vimos. É porque, em realidade, nunca estamos sós."[9] E o autor complementa que, em praticamente todos os momentos, estamos acompanhados, ainda que deslocando de um grupo para o outro, cada qual nos fará ter uma perspectiva diferente sobre uma mesma realidade. Como vivemos em sociedade, agregamos as lembranças uns dos outros, e para Halbwachs, é este ou aquele grupo que nos auxilia na rememoração, na reconstrução dos fatos vividos.

Halbwachs faz também alguns apontamentos sobre o esquecimento, que se daria pelo desapego de um grupo, quando o afastamento fosse tal que não faria mais sentido em nossas vivências atuais. Mesmo com fotografias, datas e depoimentos que são demonstrados, e a comprovação da presença do sujeito, parece que a cena permanece estranha, não há o reconhecimento, mas, as testemunhas permanecem para a comprovação. Faz sentido, neste caso, reproduzir um parágrafo que sintetiza e conclui esta idéia:

> Quando dizemos que um depoimento não nos lembrará nada se não permanecer em nosso espírito algum traço do acontecimento passado que se trata de evocar, não queremos dizer todavia que a lembrança ou que uma de suas partes devesse subsistir tal qual em nós, mas, somente que, desde o momento em que nós e as testemunhas fazíamos parte de um mesmo grupo e pensávamos em comum sob alguns aspectos, permanecemos em contato com esse grupo, e continuamos capazes de nos identificar com ele e de confundir nosso passado com o seu.[10]

A definição de novos grupos de vivência, e a não identificação com os grupos anteriores fazem com que as lembranças sejam esquecidas. A memória, neste sentido, precisaria ser alimentada, "é preciso trazer como que uma semente de rememoração, para que ele se transforme em uma massa consistente de lembranças"[11]. É preciso que o depoimento, as lembranças dos outros, encontrem algo que faça sentido no conjunto de lembranças de cada sujeito.

A partir da análise das lembranças de infância o autor demonstra como grande parte do que é lembrado desta fase da vida, advém das lembranças familiares, pois é o depoimento dos pares que reforça aquela memória, que não tem as características próprias da visão da criança, se mescla à visão de todos os envolvidos, gerando uma teia de

---

[9] HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990, p. 27.
[10] Idem, p. 28.
[11] Ibdem.

lembranças que dão sentido aos acontecimentos passados. Há uma apropriação da memória do grupo, ou seja, da família, e estas recordações fazem sentido, segundo o autor, porque o sujeito está inserido neste grupo, e dele faz parte.

Sobre as memórias individuais, Halbwachs deixa perceber que não são senão um eco da memória coletiva, assim como com freqüência "atribuímos a nós mesmos, como se elas não tivessem sua origem em parte alguma senão em nós, idéias e reflexões, ou sentimentos e paixões, que nos foram inspirados por nosso grupo."[12] Desta maneira, é possível que a lembrança do grupo ocupe grande espaço em nossas lembranças, pois há uma comprovação, uma comparação constante, que dá significação ao passado.

> [...] cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva, que este ponto de vista muda conforme o lugar que ali eu ocupo, e que este lugar mesmo muda segundo as relações que mantenho com outros meios. Não é de admirar que, do instrumento comum, nem todos aproveitam do mesmo modo. Todavia quando tentamos explicar essa diversidade, voltamos sempre a uma combinação de influências que são, todas, de natureza social.[13]

Esta percepção nos leva a inferir, que o "pano de fundo" das memórias individuais é a memória coletiva, onde as lembranças encontram sentido e se complementam. Bosi salienta a coerência do pensamento de Halbwachs, "o que rege, em última instância, a atividade mnêmica é a função *social* exercida aqui e agora pelo sujeito que lembra."[14] Desta forma, o esquecimento de alguns fatos e a lembrança de outros, está diretamente ligado ao lugar ocupado pelo sujeito na sociedade.

O que parece comum às reflexões sobre a memória é o fato de que a vida atual, as concepções, idéias e representações do presente são inerentes ao processo de reconstrução do passado, ou seja, não há como desvirtuar o presente desta memória. O sujeito que lembra, que é forçado a refazer o passado a partir das lembranças, está no presente, e totalmente vinculado à este.

Sobre memória conforme proposta por Halbwachs, Lucília Delgado afirma que "A relação memória e História é também relação memória coletiva e memória individual, sempre entrelaçadas e quase sempre dotadas de poder: poder de esquecer, de lembrar, de omitir, de silenciar"[15]. Nesta afirmação, Delgado apresenta a idéia da inter-relação da memória individual com a coletiva, e ainda compara este processo com a memória e a

---

[12] HALBWACHS, Maurice. Op cit., p. 47.
[13] Idem, p. 51.
[14] BOSI, Ecléa. Op. Cit., p. 63
[15] DELGADO, Lucilia. Op. Cit., p. 31.

História, reafirmando a contínua interferência entre ambas, pois a memória é a matéria para a História, e esta corrobora para as construções/reconstruções desta memória. E ainda ressalta aspectos importantes da memória: o poder. Os esquecimentos, as omissões, os silêncios, são mecanismos deste poder, que está tanto na história como na memória. O que deve ou não ser repassado às gerações seguintes, o que pode ou não ser dito, ou mesmo, os esquecimentos não provocados, que são decorrentes da não significação de determinado detalhe de um acontecimento, silenciam o passado em pequenas ou grandes partes.

Em seu texto *Memória, Esquecimento e Silêncio*, Michael Pollak, trata exatamente destes silêncios da memória, ao abordar o processo de reescrita da História a partir da mudança de perspectiva sobre o líder soviético Stálin, e demonstra como a memória sobre as atrocidades deste governo estava presente, e foi transmitida às gerações seguintes. Eram memórias subterrâneas, pois não podiam invadir o espaço público, sob o risco de punições. Este autor apresenta os silêncios como um mecanismo de sobrevivência, e também ao tratar da questão dos judeus após a Segunda Guerra Mundial, este silêncio é colocado como uma necessidade de encontrar um *modus vivendi*. Segundo Pollak, o fato de não provocar um sentimento de culpa nos outros – que poderia ser gerado pela exposição total ou parcial das vivências dos judeus durante a Segunda Guerra Mundial (as memórias sobre os campos de concentração, as perseguições, as humilhações, e o holocausto) – seria um reflexo da proteção de uma minoria judia, que buscou na não exposição aberta dos fatos, principalmente no pós-guerra, uma forma de proteção. O silêncio não significa o esquecimento, mas sim, um mecanismo de resistência por parte destes sujeitos da História. A memória coletiva organizada, no caso, a memória nacional, ou diríamos a "oficial", se sobrepõe a estas memórias coletivas da sociedade civil dominada ou de grupos específicos, que parecem não existir, até a oportunidade de sair da clandestinidade e mostrar-se no espaço público.[16]

A memória, apontada por Pollak como "essa operação coletiva dos acontecimentos e das interpretações do passado que se quer salvaguardar"[17] se integraria nas tentativas, conscientes ou não, de gerar/reforçar sentimentos de pertencimento de grupos e também de delimitar as fronteiras entre estas coletividades:

---

[16] POLLAK, Michael. **Memória, Esquecimento, Silêncio**. In: Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1989, p. 3-15.
[17] POLLAK, Michael. Op. Cit., p. 9.

> A referência ao passado serve para manter a coesão dos grupos e das instituições que compõem uma sociedade, para definir seu lugar respectivo, sua complementariedade, mas também as posições irredutíveis.
> Manter a coesão interna e defender fronteiras daquilo que um grupo tem em comum [...] eis as duas funções da memória comum. [18]

É a partir desta idéia de coesão interna, que Michael Pollak utiliza o termo "memória enquadrada", que seria mais específico que memória coletiva, pois trata deste trabalho disciplinador da memória. Segundo este autor, há limites para este esforço dentro do grupo, pois esta memória não pode ser construída arbitrariamente, mas, sim deve estar de acordo com a sua possível justificação. A História, de acordo com Pollak, alimenta este trabalho de enquadramento da memória. O material fornecido pela história pode ser interpretado e combinado a referenciais conhecidos pelo grupo. Desta maneira há um constante trabalho de reinterpretação do passado em função dos combates do presente. Mas não é tão simples, esta reinterpretação do passado deve estar de acordo com as exigências de coerência dos discursos, não há como mudar bruscamente uma imagem construída sob o risco de tensões difíceis de dominar.

Esta coesão interna é fator primordial para o sentimento de pertencimento de um grupo. O trabalho de enquadramento, conforme exposto por Pollak, seria de responsabilidade de profissionais da história das diferentes organizações. Tomando como exemplo o foco da pesquisa a que estamos nos debruçando, que é a memória dos professores do Paraná a partir da greve de 1988, podemos inferir que o trabalho de enquadramento da memória deste grupo, os professores do Paraná, é desenvolvido pela APP (Associação dos Professores do Paraná – sindicato da categoria). Isto não significa que há um total esquecimento por parte destes professores, há lembranças, há memória. Mas, esta memória está constantemente sendo reelaborada por este órgão superior que seria responsável pela representação destes professores. Este reforço constante das lembranças é também um mecanismo de fixação desta memória, para que não seja esquecida, como, por exemplo, a tiragem mensal de um jornal que foi cunhado com a data da repressão policial contra os professores (30 de Agosto), e que traz as notícias sobre as negociações com o Governo, as conquistas da categoria, sobre o sindicato. E também, este reforço, esta exposição, tem como objetivo, que os novos integrantes deste grupo tenham contato com esta determinada memória, e dela se apropriem.

---

[18] Idem.

O sentimento de pertencimento, de acordo com Nora, é o que desencadeia nos sujeitos esta identidade, os tornam parte integrante de determinado grupo, os insere neste grupo, os tornam como iguais, pois há a percepção de que existem pontos em comum, trajetórias comuns, ou mesmo apreendidas por meio desta identificação. Segundo Michael Pollak:

> A construção da identidade é um fenômeno que se produz em referência aos outros, em referência aos critérios de aceitabilidade, de admissibilidade, de credibilidade, e que se faz por meio da negociação direta com os outros. Vale dizer que memória e identidade podem perfeitamente ser negociadas, e não são fenômenos que devam ser compreendidos como essências de uma pessoa ou de um grupo.[19]

Conforme o autor salienta, o outro é a referência para a construção da identidade, para perceber-se enquanto sujeito, mas, também há a referência a aceitação, a admissão no grupo, a percepção que existem aspectos comuns entre indivíduos, é uma identidade no sentido de perceber as semelhanças, e o porquê de estar inserido neste e não em outro grupo. Conforme abordado anteriormente, o sentimento de pertença a uma sociedade, uma cultura ou grupo social, acontece por meio da significação, do reconhecimento de similitudes, se ocorre o contrário, o não reconhecimento, a não semelhança, não há motivos para uma inserção no grupo.

Sobre a negociação da memória e identidade, conforme apontado na citação, podemos entender como uma tentativa de síntese geral da situação, mesmo havendo diferentes memórias, ou construções sobre determinado passado, é necessária uma coesão. É preciso que as lembranças tenham sentido para os integrantes de um grupo, tenham uma unidade de referência, ainda que possam ser relatadas diferentes visões, não são possíveis diferentes versões, isto causaria uma divisão, que difere da unidade pretendida.

Vejamos o que apresenta Jacques Le Goff sobre a questão da memória e da identidade: "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."[20] A memória, segundo o autor, é apresentada como fundamental para a construção da identidade, a significação do eu e/ou do grupo, sociedade. E a busca por esta identidade seria uma das mais importantes ações dos

---

[19] POLLAK, Michael. **Memória e Identidade Social**. In: Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992, p. 200-212. p. 5

[20] LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. 2.ed. Campinas: Unicamp, 1992.

indivíduos. Assim, se justifica a criação dos lugares de memória, pontos estratégicos de lembranças, de passado, de vivências, que afloram nos sujeitos, que dá significado às suas ações no presente.

De acordo com Verena Alberti, o uso da História Oral como metodologia de pesquisa demonstra como a memória é motivo de ininterrupta negociação. A memória, segundo a autora, é essencial a um grupo porque está vinculada a construção de sua identidade. "Ela [a memória] é o resultado de um trabalho de organização e de seleção do que é importante para o sentimento de unidade, de continuidade e de coerência – isto é, de identidade." [21] É pelo fato de a memória ser mutante que é possível trabalhar com a história das memórias de indivíduos ou de uma coletividade. Segundo Alberti, a disputa em torno da memória, seja de um grupo ou até de uma nação, é importante para que este grupo ou esta nação sejam compreendidos, e principalmente, os pontos que os tornam semelhantes, o que possuem em comum, ou seja, este processo identitário.

Neste sentido, é importante perceber que tanto a História – produto do historiador – como a memória, preocupadas com a reconstituição temporal e espacial, são constitutivas de consciência de pertencimento e também de não-pertencimento.

As narrativas, sejam da História ou da memória individual ou coletiva, são capazes de preservar o passado do esquecimento e trazê-lo para o presente, reformulá-lo, reconstruí-lo. Ao realizar o esforço da lembrança, o indivíduo reconstrói sua história, partindo das mudanças que experimentou ao longo de sua vida, de sua trajetória, e de suas preocupações mais recentes. Este esforço gera uma tentativa de compreensão, é necessário haver significação para o indivíduo que lembra. Disto decorre a identificação das similitudes e das diferenças, a fixação do ser enquanto parte de um grupo e ao mesmo tempo com suas particularidades.

A História, da mesma maneira é produtora deste sentimento de pertença ou não-pertença na medida em que retoma o passado e traz a reflexão sobre o mesmo. Mas, uma diferença importante entre História e Memória é que esta segunda dá conta de grupos que até bem pouco tempo não estavam presentes no cenário da produção historiográfica.

---

[21] ALBERTI, Verena. Fontes Orais: Histórias dentro da História. In: PINSKY, Carla (org.). **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2008.

REFERÊNCIA Bibliográfica:

ALBERTI, Verena. Fontes Orais: Histórias dentro da História. In: PINSKY, Carla (org.). **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2008.

BARROS, José D'Assunção. **O Campo da História**. Petrópolis: Vozes, 2004.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade** Lembranças de Velhos. 10. Ed. São Paulo: Companhia das letras, 2003

BLOCH, Marc. **Apologia da História ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

CERTEAU, Michel de. **A Invenção do cotidiano**. *Artes de fazer*. Petrópolis, Vozes, 1994

DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. **História Oral: memória, tempo, identidades**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FIORUCCI, Rodolfo. História Oral, Memória, História. In: **Revista História em Reflexão**. Vol. 4 n. 8 – UFGD – Dourados Jul/Dez 2010. pp. 1-17.

FREITAS, Sonia Maria. **História Oral: Possibilidades e Procedimentos**. São Paulo: Humanitas / FFLCH / USP: Imprensa Oficial do Estado, 2002.

GADDIS, John Lewis. **Paisagens da História**. Rio de Janeiro, Campus, 2003

HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.

GUSMÃO, Emery Marques. **Memórias de quem ensina História.** Cultura e identidade docente. São Paulo: UNESP, 2004.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. 2.ed. Campinas: Unicamp, 1992.

MEIHY, José C. S. & HOLANDA, Fabíola. **História Oral: como fazer, como pensar**. São Paulo: Contexto, 2007.

NORA, Pierre. Entre Memória e História: a problemática dos lugares, In: ***Projeto História*.** São Paulo: PUC, n. 10, pp. 07-28, dezembro de 1993.

NOVOA, Antonio (org.) **Vidas de Professores**. 2.ed. Porto: Porto Ed., 1995.

PINTO, Julio Pimentel. Os muitos tempos da memória. In: **Projeto História**: revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da PUC-SP, n. 17, Nov. de 1998, pp. 203-211.

POLLAK, Michael. Memória, Esquecimento, Silêncio. In: **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1989, p. 3-15.

_____. Memória e Identidade Social. In: **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992, p. 200-212.

RICOEUR, Paul. **A Memória, a história e o esquecimento.** Campinas: Unicamp, 2008.

THOMPSON, Paul. **A Voz do Passado: História Oral**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992, p. 45.

A APRENDIZAGEM EM SALA DE AULA ATRAVÉS DE FILMES HISTÓRICOS: UMA ABORDAGEM TEÓRICA

Fernando Rossi[1]

RESUMO: Seguindo uma linha de discussões a cerca do ensino de História iniciadas no final da década de 1970, este trabalho pretende iniciar uma investigação sobre as possibilidades de aprendizado de conteúdos históricos através da mediação de obras cinematográficas pelo professor. Como parte de uma dissertação de mestrado ainda em elaboração, neste texto intencionamos apresentar as abordagens teóricas que nos darão embasamento para que possamos analisar narrativas dos alunos que nos permitam compreender de que forma o aprendizado destes é influenciado pela atuação mediadora do professor ao utilizar-se de uma linguagem diferente do livro didático.

Nossa abordagem parte das reflexões Ivor Goodson e André Chervel sobre a existência de um saber próprio da comunidade escolar, diferente do que é originado nos círculos acadêmicos, mas que, nem por isso está isolado e fechado em si. Diante desta concepção sobre o conhecimento, partimos na investigação da possibilidade de construí-lo dentro do meio escolar, tendo a própria comunidade como autora e principal veiculadora. Portanto, pensamos na construção do conhecimento através de uma reestruturação das relações estabelecidas dentro da sala de aula em que o ensino tido como tradicional deve dar lugar um novo enfoque sobre os processos de ensino e aprendizagem.

O que pretendemos neste trabalho é propor que o aluno deixe de ser entendido como um sujeito estático e passivo diante da ação do professor, sendo, portanto, compreendido como um indivíduo que pode aceitar, negar ou, principalmente, reestruturar informações novas e antigas de modo a criar um conhecimento que lhe faça sentido. Também propomos que o professor não seja uma espécie de "guardião" do conhecimento e responsável pela sua transmissão e iluminação dos estudantes, mas que aja como um mediador, alguém que auxilie os alunos de modo a estimular suas potencialidades.

Para este objetivo, utilizando as ferramentas teóricas disponibilizadas por autores ligados à história e à psicologia, para que possamos compreender as formas de desenvolvimento cognitivo e intelectual dos alunos e de que maneiras esta compreensão nos dá a possibilidade de estimularmos o seu aprendizado. O objetivo que acreditamos ser possível, apesar de complexo, é o de que estes estudantes consigam adquiram conhecimentos a cerca de conceitos históricos de forma significativa, ou seja, que façam sentido e lhes auxiliem na elaboração de interpretações a respeito do seu cotidiano.

PALAVRAS-CHAVE: História e Ensino, Ferramenta Mediadora, Cinema.

---

[1] Mestrando do Programa de Pós-graduação em História Social pela Universidade Estadual de Londrina. Bolsista da CAPES.

A APRENDIZAGEM EM SALA DE AULA ATRAVÉS DE FILMES HISTÓRICOS: UMA ABORDAGEM TEÓRICA

No final da década de 1970 e início de 1980 surgiram, no Brasil, diversas discussões a respeito do ensino de História. Inspirados pelo início da redemocratização política, professores de todos os níveis de ensino se uniram em um movimento de revalorização das ciências humanas, reivindicando a volta das disciplinas escolares que foram suprimidas pela disciplina de Estudos Sociais durante o período ditatorial. O surgimento de propostas, algumas bem polêmicas, como as de Minas Gerais e de São Paulo, tiveram como objetivo repensar a instituição escolar na sua função enquanto formadora de cidadãos e na própria democratização dos processos de ensino e aprendizagem, em especial de história. Este novo tipo de ensino de história tentou propor uma prática docente que propiciasse a indagação do passado e a sua relação com o presente de forma que ensino se constituísse em uma prática legitimamente social.

A despeito das oposições e retrocessos sofridos por estas propostas educacionais, uma nova concepção de ensino e aprendizagem tem sido investigada por cada vez mais pesquisadores preocupados em refletir sobre como se realizam estes processos dentro da sala de aula e de que forma as práticas docentes podem contribuir para potencializar um aprendizado histórico de cunho social, voltado para a cidadania e democracia. Hoje existe a preocupação de que este ensino possua sintonia com os conhecimentos desenvolvidos no ambiente acadêmico, mas que principalmente mantenha as características próprias do seu ambiente de produção e que responda às necessidades que hoje são atribuídas ao meio escolar.

PENSANDO A PRÁTICA ESCOLAR NO SÉCULO XXI: MUDANÇAS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DO ENSINO DE HISTÓRIA.

Nossa reflexão parte do pressuposto de que atualmente a instituição escolar vive um conflito entre uma prática majoritariamente tradicional[2] e uma realidade escolar nova, múltipla e complexa. Quando pensamos na possibilidade do professor auxiliar o aluno a produzir conhecimento no âmbito escolar, precisamos refletir sobre o tipo de conhecimento e quais as suas características que o fazem ser desejável para o processo de aprendizagem. O ensino de História tradicional tem por característica principal a reprodução de conteúdos e saberes produzidos na esfera acadêmica. Através de um processo de "transposição didática", ou seja, "*de 'vulgarização' do conhecimento produzido por um grupo de cientistas*"[3], quer pelo professor ou pelo livro didático, tem por objetivo a absorção pelo aluno. Opondo-se a este tipo de ensino e prática didática, pensamos em uma nova abordagem do docente que supere o ensino dito tradicional e dê a possibilidade de criação ao invés de reprodução do conhecimento. A ideia de criação de conhecimento dentro da sala de aula nos traz o conceito de saber escolar como uma necessidade para o entendimento desta ação. Para Ivor Goodson e André Chervel, "*a disciplina escolar não se constitui pela simples 'transposição didática' do saber erudito, mas, antes, por intermédio de uma teia de outros conhecimentos, havendo diferenças mais complexas entre as duas formas de conhecimento, o científico e o escolar*"[4], proporcionando outra noção sobre os processos de ensino e aprendizagem. André Chervel[5] defende que as disciplinas escolares são entidades epistemológicas com relativa autonomia, sendo necessário dar voz e poder de decisão para os membros da comunidade escolar de modo a se criar uma *cultura escolar* que possua objetivos próprios e "muitas vezes irredutíveis" aos das ciências de referência. Um exemplo simples que nos é dado por Bittencourt mostra que os objetivos das disciplinas de

---

[2] O ensino tradicional é entendido por nós como regulamentos, hábitos e procedimentos desenvolvidos em outro contexto político e social para responder às necessidades daquela época e que não satisfazem mais as necessidades do presente. Sua prática tinha por conceito geral a reprodução dos conteúdos elaborados na academia e que deveriam ser interiorizados em sua totalidade pelos alunos de forma que eles pudessem reproduzir o que foi passado pelo professor.

[3] BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de história*: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004, p. 36.

[4] *ibidem*, p. 37

[5] André Chervel *apud ibidem*, p. 38

referência e escolares são diferentes, pois, um curso acadêmico tem por objetivo formar um profissional capaz de compreender e refletir sobre as teorias e métodos inerentes ao seu campo de conhecimento, mas o que se espera de um aluno é que ele forme-se um cidadão e adquira nas aulas "*ferramentas intelectuais variadas para situar-se na sociedade e compreender o mundo físico e social em que vive*"[6].

Em nossa visão mediadora, o saber escolar, oriundo desta cultura escolar, se estabelece na superação de uma relação unilateral – em que o conhecimento seria transmitido do professor para o aluno – para uma relação complexa em que professor e alunos trocam conhecimentos numa relação dialógica que resulta na construção de um novo conhecimento, o qual, embora individual, é fruto desta troca de informações e é característico do meio em que foi construído. Portanto, o conhecimento também pode ser produzido fora do ambiente acadêmico, não sendo melhor nem pior do que é produzido ali, mas diferente, possuidor de características próprias e que responde às necessidades que os membros desta comunidade possuem e trabalham para responder.

A PRÁTICA DOCENTE DE MEDIAÇÃO CULTURAL ATRAVÉS DE FILMES

Lana Mara de Castro Siman[7] nos propõe como forma de atingir este objetivo de construção do conhecimento que o professor não aja apenas como um transmissor de conhecimento, mas como um mediador entre o objeto a ser apreendido e o aluno. Para realizar esta função, o docente utiliza várias ferramentas que o auxiliam nesse processo de mediação, como por exemplo: um objeto da cultura material, uma visita a um museu, um documento escrito ou uma linguagem como a cinematográfica.

Baseando-se nas teorias do aprendizado de Vygotsky, Siman destaca a importância da "zona de desenvolvimento potencial" dos alunos no processo de mediação para a aquisição de novos conhecimentos. A partir deste conceito elaborado pelo psicólogo russo, o

---

[6] *ibidem*, p. 47

[7] SIMAN, Lana M. O papel dos mediadores culturais e da ação mediadora do professor no processo de construção do conhecimento histórico pelos alunos. In: ZARTH, Paulo A. et al. (Orgs.) *Ensino de História e Educação*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2004.

professor tem a possibilidade de impulsionar o desenvolvimento dos educando através da dialogia[8] e da mediação cultural, tendo como objetivo final a produção do conhecimento histórico. Nesta abordagem, identificamos a linguagem cinematográfica como uma ferramenta potencialmente eficaz na tarefa de mediação entre professor, aluno e novos conhecimentos.

Aliando os conceitos já apresentados, utilizamos a ideia de aprendizado significativo proposta por David Ausubel como forma de compreender como se dá o processo de assimilação, construção e interiorização de conhecimentos. Para Ausubel, o aprendizado significativo, ou real, só ocorre quando o aluno está disposto a aprender, ou seja, existe um fator não arbitrário que muitas vezes perpasse questões emocionais de empatia com o objeto de estudo. A nossa proposta de ensino visa despertar nos alunos uma curiosidade, apreço e interesse pela História no sentido de que as aulas e os conteúdos trabalhados estejam em sintonia com a sua vida cotidiana e possibilitem aos estudantes participarem com voz ativa na ação pedagógica. O trabalho em sala de aula deve ir muito além do que apenas tornar o conteúdo interessante – o que por si só já pode ser um tanto quanto desafiador para o professor. O objetivo principal é propor um novo posicionamento de professores e alunos em que, através de uma ação mediadora entre o aluno e o conteúdo proposto, poderão ser criadas possibilidades para que os estudantes tenham outro tipo de aprendizado, que faça sentido e não seja imposto pela memorização.

Segundo Ausubel,

> os processos de assimilação na fase da aprendizagem significativa incluem: (1) ancoragem selectiva do material de aprendizagem às ideias relevantes existentes na estrutura cognitiva; (2) interacção entre as ideias acabadas de introduzir e as ideias relevantes existentes (ancoradas), sendo que o significado das primeiras surge como o produto desta interacção; e (3) a ligação dos novos significados emergentes com as ideias ancoradas correspondentes no intervalo de memória (retenção)[9].

Deste modo proposto, os conhecimentos prévios que os alunos carregam e trazem ao ambiente escolar têm uma função essencial para a aprendizagem, pois é a partir do relacionamento entre o novo e o já estabelecido que a informação torna-se compreensível de forma não arbitrária. Ou seja, não é necessário recorrer à memorização para a retenção

---

[8] A autora entende a idéia de dialogia a partir de Bakhtin, ou seja, como um processo dinâmico, um conceito onde várias vozes se entrelaçam. O significado das produções lingüísticas não está no texto enquanto estrutura formal, mas na interação de um discurso com outros discursos.

[9] AUSUBEL, David P. *Aquisição e retenção de conhecimentos: Uma perspectiva cognitiva*. Trad. Lígia Teopisto. Lisboa: Paralelo Editora, 2003, p. 8

já que a interiorização ocorre de forma natural no momento em que se estabelece a relação entre o já conhecido e o recém apresentado. Nesta importância dada aos conhecimentos prévios podemos pensar a experiência individual de cada aluno como um fator potencializador na construção de conhecimento, pois podemos extrair múltiplas possibilidades de visões sobre um determinado assunto abordado.

Quando pensamos nas proposições de Jörn Rüsen sobre a função da consciência histórica como possibilitadora de análise do presente, a experiência do indivíduo se torna fundamental no sentido de que tudo o que ele conhece sobre o mundo, o que apreendeu, negou ou resignificou durante o seu crescimento, escolarização e no relacionamento dentro da estrutura social, lhe dá elementos que possibilitem refletir sobre o seu presente, comparando e analisando de acordo com sua história, ou seja, interagir com o seu meio.

Para Edward P. Thompson a experiência individual das pessoas é vivida por elas de forma real, de modo que, orientam seus sentimentos e constituem parte importante na formação moral, como normas, obrigações e posicionamentos. "*Em cada 'necessidade' há um afeto, ou 'vontade', a caminho de se transformar num 'dever'*"[10]. Podemos então perceber que dentro da teoria associativa do aprendizado significativo de Ausubel, a percepção do múltiplo, enquanto vivência de cada indivíduo tem papel importante, pois, é no manejo destas "formações morais" ou "posicionamentos" que é possível perceber os conhecimentos prévios dos estudantes e formas de criação de situações mediadoras em que a dialogia entre o múltiplo resulta no relacionamento entre o conhecimento antigo e o novo, mais abrangente e complexo.

A questão da dialogia, trabalhada por Lana Mara de Castro Siman[11], é via fundamental na compreensão do processo de aprendizagem, uma vez que na troca entre professor e do aluno formam uma discussão muito mais ampla do que se sugere uma primeira impressão. Assim, a experiência da dialogia pode tornar possível a produção de conhecimento a partir do envolvimento entre aluno e professor. Pois, como também salienta Marco Antônio Moreira, esta interação aluno/professor resulta na negociação e no

---

[10] THOMPSON, Edward. *A miséria da teoria*: ou um planetário de erros. Rio de Janeiro: Zahar, 1981, p.189-190

[11] SIMAN, *op. cit.*

intercâmbio de significados, nos quais o aluno aprende a perguntar e, consequentemente, aprende a buscar conhecimento por si mesmo[12].

Desta forma, entendemos que a utilização de filmes no auxílio do professor durante as aulas é de valiosa importância, pois o uso desta mídia e as possíveis discussões ou desdobramentos da sua exibição não serão impostos unilateralmente pelo professor. Mas sim, a partir de um diálogo estabelecido com os alunos. Quando o docente pode criar um ambiente propício à expressão de pontos de vista e consequente formulação dos mesmos pelos educandos, os quais se utilizarão dos conhecimentos tanto adquiridos em sala de aula como os já trazidos pela experiência vivida.

Esta relação que tentamos fazer aqui entre os filmes e o ensino de história busca criar alternativas metodológicas que possibilitem uma nova prática no ensino da disciplina, rompendo com um ensino tradicional, linear e que promove uma verdade histórica. Pretendemos então demonstrar as possibilidades de continuidades e rupturas e facilitando a compreensão de outras versões a respeito da História.

Neste sentido, a História não é mais entendida somente como a "ciência do passado", pronta e acabada, em que basta ao aluno receber estes conhecimentos sobre o passado vindos da academia. Mas também, como afirma Rüsen, como um dos lugares que propiciariam a construção do conhecimento, e que levaria o aluno a adquirir a habilidade de compreender o passado a partir de seu presente, ou seja, despertando no aluno uma "*consciência histórica genética*"[13].

---

[12] MOREIRA, Marco Antonio. Aprendizagem Significativa Crítica. IN: Encontro Internacional sobre Aprendizagem Significativa, 3., 2000. Lisboa. *Atas...* Lisboa: Universidade Aberta, 2000, p. 5.

[13] Ver: RÜSEN, Jörn. *Didática - funções do saber histórico*. In: História Viva: teoria da História, formas e funções do conhecimento histórico. Trad. Estevan de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007. O conceito de consciência histórica genética remete ao entendimento das várias temporalidades a qual estamos submetidos, pensando em uma história que não é linear, mas de mudanças, de rupturas que de tempos em tempos determinam as representações forjadas pela busca de orientação do homem no tempo.

O USO DOS FILMES COMO DOCUMENTO HISTÓRICO EM SALA DE AULA

Quando pensamos o uso do cinema ou qualquer outra linguagem em sala de aula, devemos ter ciência de que tal meio é um documento que corresponde a uma interpretação de um acontecimento que teve existência no passado, seja ele imediato ou remoto, mas que não pode ser reproduzido ou recriado, apenas representado de acordo com a intencionalidade humana.

A partir das reflexões trazidas pelo movimento historiográfico dos *Annales*[14], outras formas de expressão do homem que não apenas os documentos escritos oficiais tornaram-se uma possibilidade de fonte para investigação do pensamento humano.

Deste modo, segundo Marc Ferro, "*assim como todo produto cultural, toda ação política, toda indústria, todo filme tem uma história que é História, com sua rede de relações pessoais, seu estatuto dos objetos e dos homens*"[15].

O uso do filme se mostra fecundo na nova relação que procuramos estabelecer entre alunos e a História. A posição sustentada por nós de que o estabelecimento do diálogo entre professor e aluno e busca da construção do seu próprio conhecimento pressupõe que estejamos de acordo com o respeito pelas múltiplas opiniões que possam surgir neste processo de aprendizado. Portanto, assim como a crítica documental nos mostra que a narrativa presente nos filmes é fruto de uma concepção datada e contextualizada, a ação mediadora do professor também estabelece a necessidade de ter a visão de cada aluno como uma concepção datada, oriunda de um meio social e de um indivíduo específico que colabora para a discussão e o confronto de posições que dão a possibilidade de tornar a aula mais significativa.

Para Robert Rosenstone,

> é evidente que o passado na tela não visa ser literal (a história visa?), mas sim sugestivo, simbólico, metafórico. No entanto [...] podem estabelecer interseções, tecer comentários e acrescentar algo ao

[14] Ver: BURKE, PETER. *A escrita da História*. Novas perspectivas. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: Editora UNESP 1992.
[15] FERRO, M. *Cinema e História*. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1992, p. 17.

> discurso histórico mais amplo do qual se originam e ao qual se dirigem[16].

Pois concordamos com Nascimento em que o uso do cinema só tem validade quando apoiado na leitura da historiografia e na contextualização com a sociedade que o produziu que vão possibilitar o entendimento do que está implícito no filme[17].

Este algo a ser acrescentado que Rosenstone diz só é possível através do diálogo entre o enredo cinematográfico, as produções historiográficas e a metodologia crítica documental, contribuindo para que esta interação entre as diversas partes envolvidas resulte não em uma visão única, mas várias visões em que cada participante tenha sua opinião e ao mesmo tempo perceba que ela é apenas uma das possibilidades de interpretação.

O trabalho realizado pelo professor na inserção de uma obra cinematográfica como documento a ser utilizado na sala de aula não tem por objetivo fazer com que os alunos tenham todas as discussões metodológicas trabalhadas na academia, mas que eles sejam introduzidos nestas discussões e percebam que todo discurso, incluindo o seu próprio e o do professor, são construções que possuem uma intencionalidade mesmo que inconsciente. A desconstrução do discurso documental possibilita o trabalho de dissecação das intencionalidades do autor e o confronto com outros discursos de modo que seja possível a percepção da pluralidade e o questionamento do que antes poderia ser pressuposto como real.

Além disto, o uso do cinema como fonte e como linguagem artística detentora de um discurso histórico nos dá a possibilidade de ampliação dos limites que apenas uma análise dos roteiros. Para Rosenstone, embora tenhamos de "*ter cuidado para não sucumbir demais à realidade dos filmes, pois, em última instância, eles não exatamente mostram, mas especulam a respeito*"[18],

> alguns filmes históricos são compostos por personagens totalmente inventados colocados em uma ambientação ou situação documentada. Essa prática de invenção pode ser suficiente para tirar do filme dramático a palavra "história", mas sem dúvida não é suficiente para remover as ideias de "pensamento" ou "entendimento" histórico se, com essas palavras, estivermos falando

---

[16] ROSENSTONE, Robert A. *A história nos filmes. Os filmes na história*. São Paulo: Paz e Terra, 2010, p. 54

[17] NASCIMENTO, Vera Lúcia. "Cinema e Ensino de História". In: *Revista Urutágua*. Maringá: Ed. UEM, n. 16, p. 12, 2008.

[18] ROSENSTONE, *op. cit.*, p. 47.

> de lidar com questões do passado que nos preocupam e desafiam no presente – questões de transformação social, relações de gênero, identidade individual e de grupo, classe, etnia, guerra, colonialismo, revolução, ideologia e nacionalismo[19].

É evidente a necessidade de análise do discurso, das falas, das ações que são representadas no enredo cinematográfico, entretanto, por se tratar de uma obra artística, o sutil, poético e estético também podem ter grande influência no resultado esperado pelo professor. Sendo característica inerente ao ser humano a interpretação segundo seus valores, a peça artística possibilita que cada espectador crie seu próprio entendimento, podendo ser até o oposto do que foi planejado pelo seu criador.

A partir de estudos cognitivos de aprendizagem histórica realizados por Isabel Barca[20], podemos perceber que, apesar da existência de múltiplas propostas explicativas fazer parte da natureza do conhecimento histórico e consequentemente da sua provisoriedade, existe uma dificuldade por parte dos estudantes em realizar o pensamento através desta multiplicidade de visões. Em uma análise de concepções históricas categorizadas entre descritivas, explicativas restritas e explicativas explícitas pôde-se verificar que independente da faixa etária, os alunos concebem os acontecimentos históricos de forma cartesiana em que, para uma versão ser verdadeira, as outras necessariamente terão que ser falsas para se adequar a sua forma plausível e lógica de ver o mundo.

Peter Lee[21] nos sugere que, para os alunos, o pensamento histórico é contra intuitivo, pois, apesar de os avanços científicos e tecnológicos nos possibilitarem a realização do múltiplo e nos darem uma inexatidão entre o real e o virtual, a sociedade ainda está estabelecida em conceitos dualistas entre verdadeiro e falso. As atividades propostas pelo uso do cinema em sala de aula vêm no auxílio do professor para que esta discussão da possibilidade do múltiplo seja inserida e permita que os estudantes comecem a compreender que o certo pode existir para ele, mas que o seu certo não nega a existência das certezas de outras pessoas e sim que permite a reflexão a partir do confronto com o outro e o questionamento dos seus próprios valores e noções e certo ou real. Ao aproximarmos os alunos do processo de construção do conhecimento histórico através da

---

[19] ibidem, p. 236.

[20] BARCA, Isabel. Concepções de adolescentes sobre múltiplas explicações em História. In: BARCA, Isabel (org.). *Perspectivas em Educação Histórica.* (Actas das 1as jornadas internacionais de educação histórica). Centro de Educação e Psicologia: Universidade do Minho, 2001.

[21] LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. In: *Educar*. Curitiba, PR: UFPR, Especial, p. 131-150, 2006.

análise documental, temos a chance de criar condições para que os alunos compreendam que o pensamento histórico é dinâmico, mutável e que só pode ser compreendido através de “testemunhos” primários ou secundários que variam, da mesma forma que várias pessoas podem dar diferentes versões sobre um mesmo evento.

Este processo de pensar as diferenças no passado e no presente fornece condições para que se estabeleça o que Lee chama de *literacia histórica*, ou seja, uma alfabetização histórica que forneça meios para que o estudante pense e se oriente no tempo de modo que compreenda a temporalidade dos eventos estudados e seja capaz de relacionar o seu presente com o passado, compreendendo a sua sociedade atual e se prepare para o desenvolvimento futuro da mesma.

CONCLUSÃO

Apesar de ser uma preocupação recente, o ensino de histórica passa atualmente por um processo de consolidação do seu campo de pesquisa. Fruto da iniciativa de valorização das ciências humanas, hoje a área se preocupa com investigações que resultem em reflexões sobre os processos de ensino e aprendizagem e com propostas educacionais que contribuam para a evolução da disciplina escolar. A nossa preocupação neste trabalho foi a de reunir conceitos teóricos que nos permitam pensar uma possibilidade de prática educativa que contribua para que o ensino de histórica responda aos desafios postos por uma sociedade dinâmica que a cada dia se renova com mais velocidade, mas que ainda tem na escola uma instituição essencial na formação de seus cidadãos.

A prática proposta de mediação cultural através do cinema tenta investigar uma possibilidade de ação que parta não somente do professor, mas de toda a comunidade escolar, no sentido de trazer para a vivência cotidiana dos alunos uma disciplina que permeie toda a organização humana em sociedade.

A História e o ensino de História, assim concebidos, têm por intuito aproximar uma disciplina até então tida como “morta” e “velha” para uma realidade presente na vida das pessoas, pois, quando propomos a reflexão do cotidiano através do conhecimento do

passado, a História só tem sentido se estiver viva e presente nas experiências individuais de cada um.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUSUBEL, David P. *Aquisição e retenção de conhecimentos: Uma perspectiva cognitiva*. Trad. Lígia Teopisto. Lisboa: Paralelo Editora, 2003.

BARCA, Isabel. Concepções de adolescentes sobre múltiplas explicações em História. In: BARCA, Isabel (org.). *Perspectivas em Educação Histórica.* (Actas das 1as jornadas internacionais de educação histórica). Centro de Educação e Psicologia: Universidade do Minho, 2001.

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

BURKE, PETER. *A escrita da História*. Novas perspectivas. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: Editora UNESP 1992

FERRO, M. *Cinema e História*. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1992.
LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. In: *Educar*. Curitiba, PR: UFPR, Especial. 2006. p. 131-150.

MOREIRA, Marco Antonio. Aprendizagem Significativa Crítica. IN: Encontro Internacional sobre Aprendizagem Significativa, 3., 2000. Lisboa. *Atas...* Disponível em <http://www.famema.br/semanadeplanejamento/aprendizagemsignificativacritica.pdf>. Acessado em 10 mar. 2011. Conferência proferida neste Encontro em 11 a 15 de set de 2000. Publicada nas atas com titulo original de Aprendizagem Significativa Subversiva.

NASCIMENTO, Vera Lúcia. "Cinema e Ensino de História". In*: Revista Urutágua*. No. 16, UEM: Maringá, 2008. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/Urutagua/article/view/3695/3272> Acessado em: 10 mar. 2011.

ROSENSTONE, Robert A. *A história nos filmes. Os filmes na história*. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

RÜSEN, Jörn. *Didática - funções do saber histórico*. In: História Viva: teoria da História, formas e funções do conhecimento histórico. Trad. Estevan de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007

SIMAN, Lana M. O papel dos mediadores culturais e da ação mediadora do professor no processo de construção do conhecimento histórico pelos alunos. In: ZARTH, Paulo A. et al. (Orgs.) *Ensino de História e Educação*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2004.

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

REPRESENTAÇÕES DE FUTUROS PROFESSORES DE HISTÓRIA SOBRE O NEGRO NO PÓS-ABOLIÇÃO: UM ESTUDO EM MEIO DA LEI 10.639/03

Gláucia Ruivo Murinelli[1]

RESUMO: A partir do ano de 2003 o ensino da História e Cultura dos povos africanos e afrobrasileiros passou a integrar oficialmente o currículo das instituições de ensino públicas e privadas de todo o país com a promulgação da Lei Federal nº 10.639/03 – atualmente representada pela Lei Federal nº 11.645/11. Desde então, assiste-se nos espaços educacionais a ampliação das discussões, bem como a busca por novos conhecimentos relacionados a essas temáticas. No que compete às Instituições de Ensino Superior com licenciaturas em História, presencia-se de forma geral, além de outras medidas, a reformação de suas grades curriculares com a criação de disciplinas específicas que versam, quais sejam suas denominações, sobre a História e Cultura da África e/ou Afrobrasileira. É, portanto, no contexto da introdução das temáticas africanas nos espaços educacionais que este estudo se insere. Nele, objetiva-se refletir quais as representações que na atualidade alunos dos cursos de licenciatura em História, futuros professores e responsáveis pela construção do conhecimento histórico escolar, apresentam sobre a História dos africanos e afrobrasileiros no Brasil. Para tanto, delimita-se como recorte espacial de análise e historiográfico, respectivamente: representações de licenciandos de Instituições de Ensino Superior do norte paranaense e História Social dedicada ao estudo da população negra no período eminentemente posterior à Abolição da Escravidão. Conjugando-se, assim, reflexões sobre a História Afrobrasileira e Ensino de História pretende-se refletir como a História do negro no Brasil está sendo resignificada – em meio a sua obrigatoriedade e, consequentemente, ampliação dos debates – através dos futuros responsáveis pela transmissão desses saberes.

PALAVRAS-CHAVE: História e Ensino; representações; pós-abolição.

HISTÓRIA AFROBRASILEIRA: PERSPECTIVAS E DESAFIOS

No ano de 2003 uma antiga reivindicação dos movimentos negros se concretizou com a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana nas instituições

[1] Mestranda do PPGHS/UEL - Bolsista CAPES. Orientadora Drª Regina Célia Alegro.

de ensino[2] públicas e privadas de todo o país a partir da promulgação da Lei Federal 10.639/03:[3]

> [...] Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.
> § 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.
> § 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira [...][4]

Com a Lei pela primeira vez na história do ensino de História, Arte e Literatura o conteúdo dedicado aos africanos e afrobrasileiros[5] perpassaria – leia-se oficialmente – para além da passividade e da escravidão, na medida em que fora enfatizado o ensino e aprendizagem da "luta" do povo africano e de seus descendentes no Brasil e da "contribuição" da história e cultura dos mesmos ao longo de toda a formação política, social e econômica da História nacional[6].

Contudo, se o primeiro grande passo tinha sido dado com a promulgação da Lei, em 2004 a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura da História Afrobrasileira e da África tomou forma com a primeira orientação explícita, tanto ao ensino e aprendizagem dessas temáticas, como ao tratamento das relações étnicorraciais no país com a instituição das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*[7]. Em outras palavras, se é subentendido pelo

---

[2] A Lei de Diretrizes e Bases e, consequentemente, todas as leis, emendas e atos educacionais mencionados neste trabalho, entendem por "instituições de ensino" todos os níveis da educação brasileira. BRASIL, *Lei n° 9.394/96*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf> Acesso em: 16 jan. 2010.

[3] No ano de 2008, a Lei 10.639/03 foi atualizada com o decreto da Lei Federal 11.645, dando as mesmas orientações ao tratamento das temáticas indígenas.

[4] *L10.639.* Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm Acesso em: 16 jan. 2010.

[5] Entende-se como afrobrasileiros e/ou afro-descendentes todas as pessoas que possuem em comum a ancestralidade africana. Assim, ao longo deste trabalho a palavra "negro" e/ou suas variações são empregadas como sinônimas de afrobrasileiro.

[6] Na década de 1990 algumas questões pertinentes à diversidade étnicorracial começaram a ser abordadas no ensino brasileiro com a introdução do tema transversal – Pluralidade Cultural – nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's). ALEGRO, Regina; SILVA, Lúcia Helena. Idéias fora do lugar na aula de história: historiografia e conceitos dos alunos sobre escravidão no Brasil. In: *História e Perspectivas*, Uberlândia, nº 42, jan/jun. 2010, p. 285-313. Disponível em: <http://www.historiaperspectivas.inhis.ufu.br/viewarticle.php?id=304> Acesso em: 10 ago. 2010; FONSECA, Selva. *Didática e prática do Ensino de História.* Campinas, SP: Papirus, 2003.

[7] MOORE, Carlos. *A África que incomoda:* sobre a problematização do legado no quotidiano brasileiro. Belo Horizonte: Nandyala, 2008.

conceito de “diretrizes” nortes ou recomendações a serem seguidas, materializava-se com a instituição destas o caminho para o tratamento das relações étnicorraciais, bem como para o ensino e aprendizagem da História dos africanos e afrodescendentes no Brasil[8].

Falar sobre a Lei 10.639 e acerca das *DCN’s para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* é, por conseguinte, falar da efetivação de políticas públicas de ação afirmativa que simbolizam a conquista de direitos de segmentos da população que durante algum ou vários períodos da história foram silenciados. Ou seja, as ações afirmativas:

> [...] compõem o conjunto de políticas públicas ou privadas que com vistas a diminuir a desigualdade enfrentada por determinados grupos sociais que, por serem historicamente discriminados, se encontram em posição desvantajosa em relação à sociedade abrangente. São medidas que buscam aumentar o acesso desses grupos a oportunidades e serviços visando promover a igualdade e cidadania [...][9]

Entendidas, então, como políticas públicas educacionais de ação afirmativa, elas tem por finalidade a reparação, o reconhecimento e valorização de grupos que foram subjugados através, entre outras medidas, da positivação da história e cultura destes povos[10]. No entanto, conforme ressaltado por Kabenguele Munanga[11], a educação brasileira sempre se configurou aos moldes eurocêntricos, voltados aos seus valores culturais, sociais e políticos e, por esse motivo, muitos dentre nós não recebeu durante a sua formação básica ou profissional o preparo necessário para lidar com o desafio da convivência com a diversidade e com as manifestações que são delas resultadas e, muito menos, com conteúdos concernentes a História Africana e Afrobrasileira. Neste sentido, quaisquer leis, emendas ou atos que pretendam incorporar novos conteúdos a conteúdos já consagrados, deve vir acompanhada de dispositivos que possam disponibilizar e instrumentalizar essas novas informações.

---

[8] As DCN’s para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana foram instituídas através da Resolução n.º 01/2004.

[9] PEREIRA, Luena Nunes. O ensino e a pesquisa sobre África no Brasil e a Lei 10.639. In: LECHINI, Gladys (Org.). *Los estudios afroamericanos y africanos en America Latina. Herencia, presencia y visiones del outro*, Cordoba, AR: Ferreyra Editor, 2008, p. 254.

[10] Entre outras políticas públicas de ação afirmativa, pode-se mencionar cotas nos concursos do funcionalismo público, verbas especiais para a pesquisa e saúde dos afro-descendentes, apoio do INCRA às comunidades quilombolas e cotas nas universidades públicas.

[11] MUNANGA, Kabengele. *Superando o Racismo na Escola.* Brasília: MEC/Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

Sobre o sistema educacional brasileiro, é de comum acordo que as instituições de ensino básico de todo o país carecem de meios que possam configurar uma educação ideal por inúmeros motivos. Diga-se de passagem, falta de recursos financeiros que geram estrutura física e pedagógica inadequada, equipe gestora e professores desestimulados, entre outros fatores. Porém, apesar das dificuldades, decorre dos próprios princípios constitucionais que é função da escola trabalhar contra o racismo, preconceito ou qualquer outra forma de discriminação, visando a formação de uma sociedade igualitária em condições de oportunidades e direitos. E, neste contexto, sabe-se o quanto é importante a ação do professor. Desta forma, a efetivação de políticas públicas educacionais de ação afirmativa que priorizam a população negra envolve, necessariamente, o tratamento das relações étnicorraciais e o ensino da História Africana e Afrobrasileira tanto na formação inicial como na continuada dos professores.

Ressaltar a importância do papel professor, principalmente no que compete à efetivação de políticas públicas não é novidade, como reafirmam Guiomar Mello e Teresa Rego[12] em balanço sobre o assunto:

> [...] todos atribuem aos professores um papel determinante e crucial, ainda que não exclusivo, para o futuro das sociedades que lutam para alcançar uma educação de qualidade. Consequentemente reconhecem que os debates atuais sobre os processos de construção e implementação de políticas públicas que visam a correção de problemas relacionados à cobertura, qualidade e equidade existentes no campo educacional não podem deixar de privilegiar as questões relativas ao desempenho na formação docente. Todos admitem que a formação docente é um ponto nefrálgico e toda reforma de ensino que pretende produzir efeitos duradouros e que, sem a sua adequada solução, qualquer mudança estará limitada, quando muito, a resultados efêmeros. [13]

De acordo com o *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Lei 10639/2003*[14] – publicado em 2008, cujo objetivo é instruir as

---

[12] MELLO, G; REGO, T. Formação de Professores na América Latina e Caribe: a busca por inovação e eficiência. In: *Conferência Internacional: Desempenho de professores na América Latina,* Tempo de Novas Prioridades. Brasília, 2002.

[13] MELLO, G; REGO, T. *Op. cit*.,, 2002, p, 9.

[14] Em 2007 o MEC, em parceria com a UNESCO, constatou através de avaliações a não universalização da Lei 10.639 e das DCN's nos sistemas de ensino brasileiro. Em conseqüência, no ano seguinte, ocorreu a realização do *Grupo de Trabalho Interministerial (GTI)* que objetivou elaborar um documento referência que serviria de base para a realização de um plano para a implementação da Lei e das Diretrizes. O documento referência acabou sendo submetido à consulta em encontros denominados de Diálogos *Regionais sobre a Implementação da Lei 10639/03*. Tais encontros ocorrem nas cinco regiões brasileiras, tendo sido sediados nas cidades de Belém/PA, Cuiabá/MT, Vitória/ES, Curitiba/PR, São Luís/MA e Aracajú/SE. O resultado, consubstanciou-se no documento *Contribuições para a Implementação da Lei 10639/03: Proposta de Plano Nacional de*

instituições de ensino de suas funções, após constatação da não universalização da Lei e das instruções das DCN's nos sistemas de ensino brasileiro – é de responsabilidade do Governo Federal, promover de forma colaborativa com estados, municípios, instituições de ensino superior e entidades sem fins lucrativos a formação inicial e continuada de professores. Quanto às instituições de ensino superior, segundo o Plano, compete a elas, principalmente, "incluir conteúdos e disciplinas curriculares relacionadas à Educação das Relações Étnico-raciais nos cursos de graduação [...]", bem como "desenvolver nos estudantes de seus cursos de licenciatura e formação de professores as habilidades e atitudes [...]" que favoreçam a educação das relações étnicorraciais.[15]

No tocante a formação continuada dos professores no contexto nacional, algumas medidas tomadas pelos órgãos públicos e seus parceiros para a instrumentalização da Lei e das DCN's podem ser mencionadas uma vez que elas existiram. Entre os anos de 2006 e 2007, o Ministério da Educação em parceria com a Universidade de Brasília, desenvolveu o "Programa de Educação Continuada em Ensino de História e Culturas Afro-Brasileiras e Africanas: Educação-Africanidades-Brasil". O público alvo do programa foram os profissionais da educação básica das redes públicas municipais e estaduais. Também no mesmo período, a parceira estabelecida entre Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, Secretaria Especial de Políticas Públicas de Igualdade Racial, Ministério da Educação, Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos e o *British Council*, desenvolveu o curso de formação denominado "Gênero e Diversidade na Escola". [16]

Já no âmbito da formação inicial de professores, as instituições de ensino superior, entre outras medidas, vêm reformulando os seus currículos[17]. No entanto, Clea Ferreira e

---

Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Lei 10639/2003, cujo principal objetivo, segundo o mesmo, é informar de maneira "ampla" e "clara" as atribuições de todos os níveis de ensino. BRASIL. *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, 2008.* Disponível em: <http://www.saocarlos.sp.gov.br/images/stories/pme/marcos_nacionais/planonacional_10639.pdf> Acesso em: 16 jan. 2011.

[15] BRASIL. *Op. cit.,* 2008.

[16] FREITAS, Patrícia de. De figurantes a protagonistas. A literatura infantil como um dos instrumentos de efetivação da Lei 10.639. In: *Historien* – Revista de História, nº 4, Petrolina, p. 256-264, out/abr 2001. Disponível em: <http://www.revistahistorien.com> Acesso em: 25 mar. 2011.

[17] Não existe um prazo para a implementação de conteúdos ou disciplinas nas instituições de ensino superior. De acordo com a resolução Resolução n.º 01/2004º "O cumprimento das referidas Diretrizes Curriculares, por parte das instituições de ensino, será considerado na avaliação das condições de funcionamento do estabelecimento".

Nilce Silva[18] corroboram com os resultados do Plano Nacional de Implementação das DCN's e da Lei anteriormente mencionado. Segundo as autoras, em estudo de caso intitulado "Vozes da USP" que teve como objetivo oferecer subsídios à compreensão da aplicação da Lei nos cursos de licenciatura da Universidade de São Paulo mediante análise das "vozes dos alunos", ainda há muito a ser feito para a sua efetivação. O estudo apontou que dos alunos entrevistados 25% afirmaram desconhecê-la, 40% mencionaram conhecê-la vagamente por meio de jornais, revistas e locais de trabalho e, 35% disseram ter participado de discussões acerca da mesma, mas fora do espaço acadêmico. Quanto aos questionamentos sobre a necessidade da inclusão de disciplinas que contemplassem a temática africana e afrobrasileira nos currículos, todos os futuros professores responderam acreditar na necessidade de sua implantação.

Entretanto, quando são mencionadas as medidas tomadas pelos governos municipais, estaduais e federal, juntamente com a sociedade civil organizada no que tange a formação continuada dos professores, não se pretende afirmar que elas foram suficientes e/ou supriram a demanda pela instrumentalização de todos os profissionais. Da mesma forma, não são considerados os resultados do *Plano Nacional de Implementação das DCN's para a Educação das Relações Étnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Lei 10639/2003* que apontam para a não universalização das mesmas nas instituições de ensino do país e, mais, os dados apontados no estudo de caso efetuado na USP em cursos de formação inicial de professores como estanques. Porém, tais informações nos estimulam a fazer algumas indagações, dentre elas: Depois de quase 10 anos da introdução da Lei e das DCN´s, quais os conhecimentos históricos sobre a História da população negra que os professores estariam privilegiando em suas narrativas? Neste sentido, quais as contribuições que os mesmos poderiam levar para o debate de tais temáticas em sala de aula com seus alunos? Ou, de outro modo, quais conhecimentos funcionariam como princípios orientadores das suas práticas?

Diante de tais questionamentos, neste estudo busca-se refletir acerca dos olhares que, em tempos da Lei 10.639/03, os professores em formação nas licenciaturas de História remetem à história dos africanos e afrodescendentes no Brasil. Para tanto, algumas

[18] FERREIRA, Cléa; Silva Nilce. Formação inicial de professores com base na Lei 10639/03 na USP: demanda e resistência. In*: Cadernos de Pós-Graduação – Educação*, São Paulo, v. 6, p. 13-21, 2007.

delimitações foram feitas, tanto ao conteúdo referente à História dos africanos e afrobrasileiros a ser analisado – história do negro no contexto do pós-abolição – como no universo empírico da pesquisa – cartografia das ideias dos alunos do último ano da graduação em História das instituições de ensino superior (IES) públicas do norte do estado Paraná.

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE HISTÓRIA E AS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR DO NORTE PARANAENSE

Na impossibilidade de se analisar uma quantidade ampla de fontes alguns fatores foram levados em consideração. Primeiramente, para o estudo dos olhares que os futuros professores de história apresentam na atualidade sobre da história da população negra, optou-se pela análise na formação inicial. A escolha foi pautada no entendimento da importância desta fase para a efetivação das políticas públicas educacionais. Isto é:

> É compreensível que a prioridade seja dada inicialmente aos profissionais que já estão atuando nas escolas. Mas, na medida em que não se procura fazer paralelamente à formação continuada a formação dos futuros professores [...] o que acontece é que se empurra o problema para adiante. O profissional é jogado no mercado, mas depois retorna – por meio da formação continuada –, implicando gasto duplo para o governo, no caso de instituições públicas. [19]

Nesta perspectiva, delimitou-se que a análise recairia na formação inicial de professores. Quanto a escolha das IES que iriam compor o estudo, a opção pelas universidades públicas localizadas no norte paranaense se justifica pela própria representatividade da região em âmbito estadual na formação de profissionais da área de História.

Ao longo do Paraná existem doze IES públicas que ofertam o curso de História, sendo que destas doze, cinco se localizam em cidades do Norte do Estado, a saber: Fundação Faculdade Filosofia, Ciências e Letras de Mandaguari – FAFIMAN (Mandaguari), Faculdade Estadual de Educação Ciências e Letras de Paranavaí – FAFIPA (Paranavaí), Universidade Estadual de Londrina – UEL (Londrina), Universidade Estadual de Maringá – UEM (Maringá),

[19] FERREIRA, Cléa; Silva Nilce. *Op. cit.,* 2007, p. 11.

e Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) (Campus de Jacarezinho)[20]. Assim, se levarmos em consideração os números apresentados, a região do norte paranaense – com cinco licenciaturas em História – contempla quase a metade dos cursos e, por conseguinte, é responsável por grande parte dos profissionais de história que são inseridos no mercado de trabalho estadual ao longo de todos os anos.

Diante das informações, portanto, configura-se o universo empírico da pesquisa: formação inicial de professores de história e IES públicas do norte paranaense. Além disso, pensar acerca dos olhares que atualmente os graduandos remetem à história dos africanos e seus descendentes é também pensar sobre a atual configuração das grades curriculares dos cursos de História destas instituições, uma vez que os mesmos estão relacionados à introdução de conteúdos e disciplinas específicas à temática das africanidades em seus respectivos cursos.

No que diz respeito à reformulação dos currículos dos cursos de História das IES do norte paranaense visando a inserção das temáticas africanas e afrobrasileiras, o quadro se compõe da seguinte forma:

- FAFIMAN: "História da África e Cultura Afrobrasileira" em caráter obrigatório no 3º ano; FAFIPA: nenhuma disciplina em específico; UEL: "Cultura Afrobrasileira" em caráter obrigatório no 3º ano; UEM: "Tópicos Especiais em História da África I" e "Tópicos Especiais em História da África II" em caráter opcional e UENP: "História da África" em caráter obrigatório no 3º ano.

Por fim, quando é mencionada a inserção das temáticas africanas e afrobrasileiras nas grades curriculares dessas IES, pensa-se principalmente na abrangência que pode proporcionar aos conhecimentos históricos dos graduandos, pois como afirma Hebe Mattos[21] em comentário sobre o tema transversal "pluralidade cultural" nos Parâmetros Curriculares Nacionais: "trata-se menos de discutir as insuficiências de um texto, já aprovado, e mais de tentar intervir nas maneiras de sua implementação para que elas

[20] Para maiores informações, consultar dados do Ministério da Educação (MEC). Disponível em: <http://www.educacaosuperior.inep.gov.br>. Acesso em: 15 set. 2011.

[21] MATTOS, Hebe Maria. O ensino de História e a luta contra a discriminação racial no Brasil. In ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (Org.). *Ensino de história:* conceitos, temáticas e metodologia. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003, p. 127-136.

possam concretizar suas possibilidades positivas de intervenção neste aspecto na realidade escolar" [22].

HISTÓRIA AFROBRASILEIRA: O PÓS-ABOLIÇÃO COMO PROBLEMA HISTÓRICO

Pontuadas as questões acerca do universo empírico para a coleta e estudo das fontes, fazem-se necessárias considerações a respeito da legitimidade ou, até mesmo, relevância da temática delimitada: a história da população negra no contexto do pós-abolição.

No Brasil existe uma ampla historiografia sobre a população negra, principalmente no que circunscreve o período da escravidão. Esses estudos datam desde os finais do XIX, quando os primeiros africanistas brasileiros[23] se debruçaram sobre a "questão do negro" no Brasil[24].

Entretanto, se por um lado existe uma ampla historiografia acerca do período escravocrata que foi sendo desenvolvida desde finais do oitocentos, a busca pela compreensão da História sobre o africano e seus descendentes no período posterior à Abolição da Escravidão ainda demanda reflexões e, neste sentido, destaca-se:

> O debate de temas ligados ao mundo do afro-descendente no pós-abolição tem sido uma das lacunas da historiografia. Para o senso comum, a trajetória do negro no Brasil se confunde com a história do sistema escravista. Com o fim da escravidão fecham-se as cortinas do cenário historiográfico para os ex-escravos. [...] chegando a

[22] MATTOS, Hebe Maria. *Op. cit*., 2003, p. 127.

[23] Aqui estamos nos referindo a Nina Rodrigues e Sílvio Romero. Acerca de visões sobre o negro no país Rodrigues e Romero, imersos às teorias racistas, consideraram que o atraso brasileiro estava relacionado à presença dos africanos, embora discordassem acerca da solução a ser dada ao "problema", ou seja, à "questão do negro" no país. Rodrigues, em consonância com o darwinismo social e utilizando estudos baseados na antropologia criminal e dados antropométricos, postulava que o negro era inferior biologicamente ao branco. Além do mais, acreditava que o mesmo era responsável pelas doenças infecto-contagiosas, bem como o condicionava à comportamentos desviantes como à marginalidade e criminalidade. Desta feita, não via outra solução a não ser a do extermínio do mesmo. Romero em conformidade com Rodrigues também postulava acerca da inferioridade biológica do africano, mas tomava como pressuposto que a presença negra no país e a miscigenação da população à época já era um fato. Desta forma, para ele a solução para os males biológicos trazidos pelo africano estava na miscigenação via imigração de europeus. SCHWARCZ, Lilia M. *O espetáculo das raças:* cientistas, instituições e questão racial no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1993; SKIDMORE, Thomas E. *Preto no branco:* raça e nacionalidade no pensamento brasileiro. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

[24] QUEIROZ, Suely. Escravidão negra em debate. In: FREITAS, Marcos Cézar. *Historiografia brasileira e perspectiva.* São Paulo: Contexto, 2003, p. 103-117.

> ponto de alguns desavisados pensarem que os negros abandonaram a condição de produtores de uma história específica. [25]

Falar sobre a História do negro no pós-emancipação não significa dizer que ela é recente. Pelo contrário, tais estudos provem de longa data. No entanto, demanda reflexões em virtude do fato de que durante muito tempo considerou-se a mesma coisa estudar tanto às relações raciais como as relações sociais estabelecidas pelos ex-escravos e/ou libertos no pós-abolição como herança da escravidão.[26]

No sentido acima mencionado podem ser destacados os trabalhos de Gilberto Freyre em *Casa Grande & Senzala (1933)* e Florestan Fernandes em a *"A integração do negro na sociedade de classes"(1964)*. Apesar da complexidade inegável, do conteúdo inovador que apresentaram à sua época e da riqueza das duas obras – que geram debates até a atualidade – cada qual influenciou a percepção acadêmica e a da própria sociedade por tempos. Primeiramente Freyre com a convivência étnicorracial "quase" harmônica do período escravista que teria se estendido ao pós-abolição e, posteriormente Fernandes com a desorganização social do negro no pós-emancipação como fruto da escravidão.[27]

Na atualidade, todavia, constata-se uma renovação dos estudos referentes ao tema. Esses trabalhos estariam imersos na perspectiva que Ana Rios e Hebe Mattos[28] denominam de "significados da liberdade" ou "visões de liberdade". Perspectiva que diz respeito à busca pelas formas de integração da população africana e afro-brasileira à sociedade pós-emancipação. Em outras palavras, significaria o entendimento das maneiras pelas quais as atitudes dos ex-escravos e/ou libertos moldaram o seu próprio viver em sociedade, no qual o enfoque dos estudos recairia nos próprios "planos ações e destinos" dos afrodescendentes no período posterior à Abolição da Escravidão.

Portanto, pensar a respeito dos olhares que os futuros professores de História apresentam sobre a História dedicada ao negro no contexto do pós-abolição mostra-se pertinente uma vez que interage com os próprios objetivos da inserção do ensino da História

---

[25] DOMINGUES, Petrônio. *Uma história não contada:* negro, racismo e branqueamento em são Paulo no pós-abolição. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2004.

[26] MATTOS, Hebe; RIOS, Ana L. *Memórias do cativeiro:* família, trabalho e cidadania no pós-abolição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

[27] MATTOS, Hebe; RIOS, Ana L. *Op. cit*.,, 2005.

[28] MATTOS, Hebe; RIOS, Ana L. *Op. cit*.,, 2005; MATTOS, Hebe; RIOS, Ana L. O pós-abolição como problema histórico:
balanços e perspectivas. In: *Revista Topoi,* p. 171-197. 2004. Disponível em: <http://www.revistatopoi.org/numeros_anteriores/Topoi08/topoi8a5.pdf> Acesso em: 12 jun. 2010.

Africana e Afrobrasileira nas instituições de ensino de todo o país: a busca pela historicidade da população afrodescendente[29].

Ademais, ressalta-se o diálogo das DCN´s dos Cursos de História[30] (BRASIL, 2002, p. 7-9) com as DCN´s para a Formação de Professores da Educação Básica[31] (BRASIL, 2002, p. 1) através do ensino e aprendizagem da temática delimitada mediante à convergência do conhecimento específico ao genérico. Em outras palavras, se para a primeira é tido como princípio à capacitação "ao exercício do trabalho de Historiador" com a organização curricular voltada fundamentalmente para os "conteúdos históricos/historiográficos e práticas de pesquisas", para a segunda, a organização curricular deverá estar voltada, entre outras medidas, ao "acolhimento e o trato da diversidade" e "o exercício de atividades de enriquecimento cultural".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo objetivamos refletir sobre representações que na atualidade alunos dos cursos de licenciatura em História, futuros professores e responsáveis pela construção do conhecimento histórico escolar, apresentam sobre a História dos africanos e afrobrasileiros no Brasil. Como o estudo ainda se encontra em fase de elaboração, neste texto abordamos acerca do recorte espacial de análise e historiográfico: universidades públicas do norte paranaense e história da população negra no contexto do pós-abolição.

---

[29] BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: MEC/SEPRIR, 2004.
[30] BRASIL. *Diretrizes curriculares para os cursos de História*. Brasília: MEC, 2002.
[31] BRASIL. *Diretrizes para a formação de professores da educação básica, em cursos de nível superior*. Brasília: MEC, 2002.

A ESCRITA EM TORNO DOS CRISTÃOS-NOVOS NOS LIVROS DIDÁTICOS: UM ESTUDO COMPARATIVO (1980 E 2007)

Helena Ragusa[1]

RESUMO: Embora bastante conhecida e estudada pela nossa historiografia, a presença sefardita na América Portuguesa se faz ainda bastante tímida, quando não ausente, da escrita produzida pelos livros didáticos que tratam da História do Brasil. Figura extremamente presente no território brasileiro desde os primórdios de nossa colonização, os cristãos-novos foram e são objeto de vários estudiosos que na busca de documentos e pistas que retratem sua atuação, trazem a todo o momento aspectos inovadores em suas abordagens referentes às causas que os trouxeram para cá, a forma como se deu sua integração e, o ocultamento de suas origens que, em alguns casos levou ao completo apagamento. Tendo em vista a forma ampla e diversa que se deu o estabelecimento de tais personagens em nosso território e a forte influência que nele deixaram, consideramos que a atuação dos cristãos-novos enquanto importantes partícipes da sociedade que aqui se formava - sobre o olhar colonizador português - conferindo-lhe sentido, deixando suas marcas, não deveria "passar em branco". Ao mesmo tempo, admitindo os livros didáticos como instrumentos determinantes no processo de ensino e aprendizagem, nos propomos a discutir as várias funções que assumem no processo escolar, indo além da tarefa de difundir determinados fatos e personagens de nossa História, reelaborando-os conforme a época, produzindo sentido, construindo imaginário, sob as diferentes perspectivas teóricas e metodológicas que se pretendem apresentar. Também, sabemos que são vários os fatores que levam à constituição desse tipo de material didático indo além do autor em si, por isso não ignoramos o complexo contexto que o permeia influenciando diretamente na escrita a ser elaborada e na apropriação que dela é feita. Neste contexto, buscaremos analisar e discutir a aproximação que vem sendo feita entre o saber escolar e o saber acadêmico, bem como, perceber as diversas representações existentes nas escritas produzidas pelos livros didáticos aqui selecionados, comparando-as e mostrando as diferentes nuances e aproximações entre um e outro.

PALAVRAS-CHAVE: História e Ensino, livros didáticos, cristãos-novos.

[1]Atual mestranda do curso em História Social pela Universidade Estadual de Londrina, sobre a orientação da Professora Doutora Ana Heloísa Molina, Bolsista CAPES. E-mail: helenaragusa@yahoo.com.br.

UMA ANÁLISE DE FONTES: OS CRISTÃOS-NOVOS EM CENA

Ao contrário do que pode nos oferecer as diferentes pesquisas realizadas a respeito da história do cristão-novo no Brasil colonial, a escrita produzida nos livros didáticos acerca desses agentes acabam limitando e restringindo a importância de sua atuação no território.

Quando trabalhamos com a questão das representações, Chartier nos lembra que na grande maioria das vezes as representações sociais são determinadas pelos grupos que as forjam[2]. Dessa forma, seria interessante averiguar a relação existente entre o discurso promovido nas narrativas contidas nos livros didáticos e a apropriação das mesmas por aqueles que irão de certa maneira mediar sua leitura e sua interpretação. Em se tratando dos conteúdos, o autor ainda aponta para o fato de que os mesmos não são selecionados de forma aleatória, são imbuídos de estratégias e práticas sociais, escolares e políticas que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas[3].

É o que ocorre com os livros didáticos em meio a toda uma rede que, como já vimos, os envolve, ou seja, não são objetos construídos por si só, mas sim a partir de um contexto, que envolve as políticas que os definem como é o caso das exigências do currículo e do PNLD; o mercado, e, portanto, as exigências das editoras; as necessidades dos professores que de certa forma acabam sendo os "mediadores culturais" no processo de ensino e aprendizagem, enfim tudo aquilo que os permeia. Estamos nos referindo à produção desse tipo de material e a forma como este incorpora os sentidos e significados dos diferentes contextos possibilitando múltiplas leituras e interpretações[4].

Talvez, exatamente por conta dessa complexidade, é que os conteúdos históricos apresentados pelos livros didáticos constituem-se como um dos problemas mais difíceis de serem solucionados. Para Circe Bittencourt[5]., na maioria das vezes os discursos reproduzem

---

[2] CHARTIER, Roger. *A História Cultural: entre práticas e representações.* Trad. Maria M. Galhardo. Lisboa: Difel, 1990, p. 17).

[3] (Idem: ibidem)

[4] MONTEIRO, Ana Maria. Professores e livros didáticos: narrativas e leituras no ensino de história. In: ROCHA, Helenice A. B.; REZNIK, L.; MAGALHÃES, M. de S. *A história na escola: autores, livros e leituras.* Rio de Janeiro: FGV, 2009, p. 176.

[5] BITTENCOURT, Circe. Ensino de História: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2008, p. 313.

uma história única e simplificada sem possibilidade de contestação, questionamentos ou dúvidas

No início da década de 1980 as propostas curriculares refletiam o contexto social e político que a sociedade brasileira passava. Com a redemocratização, o ensino de maneira geral passou por diversas modificações que buscavam atender ao novo cenário que se constituía naquele momento. Em relação ao ensino de História e as mudanças em relação ao trato com os documentos, a inserção de novas linguagens e personagens que até então eram silenciados, podemos entender que:

> O sentido de certas práticas e de representações ainda que não percebidos pelos interessados, acha-se implicado na sua experiência social. [...] o histórico não reside no acontecimento enquanto tal ou na transformação enquanto tal, mas em um estilo de relações sociais e das condutas em virtude do qual há colocação em jogo do sentido[6].

De fato as relações que os cristãos–novos estabeleceram na sociedade que aqui se formava no período colonial, e as marcas profundas que nela deixaram, constituem uma rica experiência social, tanto de um lado, quanto de outro.

Neste trabalho, o que nos intrigou e, de fato levou-nos a escolher esse tema, é o lugar que os cristãos-novos ocupam nesses manuais escolares, ou seja, sem uma discussão mais aprofundada que busque desnaturalizar sua presença em nosso território, limitando o papel que exerceram na sociedade brasileira no período colonial e as heranças que nela deixaram e que ainda hoje se fazem presentes.

Além do que, nos conteúdos veiculados pela escola, sobretudo através dos manuais didáticos, parecem continuar sendo uma fonte privilegiada da construção das representações, as quais devem tornar-se objeto de desconstrução apoiadas nas contribuições mais recentes da historiografia contemporânea e, em especial, na História Cultural, que toma os conteúdos mesmo das representações como objetos de estudo[7].

Assim correspondendo ao primeiro recorte de tempo – 1980 – focaremos nossa análise nas obras de Raymundo Campos *História do Brasil* e Francisco de Assis Silva e Pedro Ivo de Assis Bastos *História do Brasil: Colônia, Império e República,* ambos voltados para 2º grau. Já no que tange ao contexto contemporâneo, selecionamos três obras, sendo duas

---

[6] LEFORT, Claude. *As formas da História*. São Paulo: Brasiliense, 1979.

[7] SIMAN, Lana M. C. Pintanto o descobrimento: o ensino de História e o imaginário de adolescentes. In: SIMAN, Lana M.C. e FONSECA, Thaís Nívea de L. e (orgs.). *Inaugurando a história e construindo a nação. Discursos e imagens no ensino de história*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 164.

delas parte de uma coleção, a primeira delas, *História em projetos Velhos mundos e mundos novos: encontros e desencontros – do século XV ao XVIII,* das autoras Conceição Oliveira, Carla Miucci e Andrea Paula, conteúdo programático voltado para a 6ª série que corresponde atualmente ao 7º ano do Ensino Fundamental[8], e, voltada para o Ensino Médio, sobre a autoria de Antônio Pedro e Lizânias de Souza Lima, *História da Civilização Ocidental*, ambas buscando pautar-se na abordagem de uma História Integrada.

Também, direcionado para o Ensino Médio, o livro de Roberto Catelli Junior, *História: texto e contexto*, sobre a perspectiva de uma História temática[9].

No que diz à literatura didática utilizada pela comunidade judaica, focaremos nossa análise a um estudo de caso, ou seja, na forma como uma determinada escola judaica em São Paulo, a qual chamaremos aqui de *Cheder*[10], por meio do material utilizado pela mesma, trata a questão dos cristãos-novos.

Comecemos pela obra, pertencente à década de 1980, de Raymundo Campos, *História do Brasil*, observando o seguinte trecho:

> As árvores de pau-brasil localizavam-se especialmente na costa do Nordeste e da Bahia. A exploração era monopólio da Coroa portuguesa, ou seja, tratava-se de produto estancado. O governo da metrópole realizou periódicos arrendamentos pelos quais empresários particulares podiam explorar o produto. O primeiro destes arrendamentos foi concedido a Fernão de Noronha e outros comerciantes cristãos novos de 1501 a 1504 (CAMPOS, 1983: 33).

Este parágrafo, por exemplo, nos permite a possibilidade de explorá-lo a partir da historiografia que se dedica ao estudo dos cristãos-novos no Brasil, apontando-os como aqueles que teriam tido um papel decisivo no povoamento e colonização de nosso território. Tudo teria começado quando Fernão de Noronha passou a liderar um consórcio de cristãos-novos em nossas terras ao receber do rei D. Manuel o privilégio de arrendar o comércio do pau-brasil[11].

---

[8] Como colocado no verso da obra, "História em projetos foi a única coleção de História que recebeu conceito ótimo em todos os critérios de avaliação PNLD/2008".

[9] Ressaltamos que os livros aqui em questão foram editados pelas principais editoras de livros didáticos da década de 1980, da mesma forma que com aqueles que correspondem aos dias atuais: Moderna, Atual, Ática, Scipione, e FTD.

[10] O significado seria literalmente "um aposento", o cheder nas Américas significa em geral uma escola hebraica situada nas cidades maiores (ASHERI, 1995: 258).

[11] VAINFAS, R. e ASSIS, Angelo. A. F. A esnoga da Bahia: cristãos-novos e criptojudaísmo no Brasil quinhentista. In: *Os judeus no Brasil: inquisição, imigração e identidade.* GRINBERG, Keila (org.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005, p. 45.

A análise poderia incorporar de forma mais esclarecedora a inclusão dos neocristãos no projeto colonizador português, atentando para os interesses e as relações que ali existiam. Também, admitindo-se a presença significativa desses personagens em nosso território em termos quantitativos, a análise poderia ter suscitado possíveis razões que teriam motivado sua vinda e que levaram ao seu estabelecimento.

Numa outra passagem do mesmo autor, comentando o interesse holandês por nossas terras no período açucareiro, "os holandeses tinham certo conhecimento do terreno. Desembarcaram na praia do Pau Amarelo e avançaram para o Recife e Olinda, seus principais objetivos. Contavam com a ajuda de espiões, há algum tempo na terra, como o cristão – novo Antônio Dias, o "Papa Robalos"[12].

Aqui denota-se alguns fatores que se aproximam da produção historiográfica pelo menos nesse período, como por exemplo, a existência de uma relação entre os cristãos-novos e os holandeses; a participação dos cristãos-novos nos interesses que os holandeses demonstravam por nossa prática açucareira; e, por fim, a liberdade religiosa que parecia fazer parte do novo cenário ocupado e administrado pelos holandeses[13].

Percebam, por exemplo, como a presença neocristã é vista sobre outra perspectiva no livro *História do Brasil: Colônia, Império e República* dos autores Francisco de Assis Silva e Pedro Ivo de Assis Bastos:

> A extração do pau-brasil, cujo nome deriva de sua cor avermelhada, era monopólio (estanco) régio. O primeiro grupo econômico a explorá-lo foi o dos cristãos-novos (judeus convertidos), liderado por Fernando de Noronha, que arrendou o Brasil. A exploração era feita de forma predatória e, como não houve replantio da árvore, logo essa riqueza se esgotou[14].

Quanto à abordagem feita sobre estes agentes na Colônia, percebemos que ela se dá de uma forma mais restrita, no sentido de que tal personagem surge apenas no início do processo colonizador, dando a impressão de que seu interesse estava voltado

---

[12] CAMPOS, Raymundo Carlos Bandeira. *História do Brasil.* São Paulo: Atual, 1983, p. 46.

[13] Sobre essa questão, o autor faz a seguinte colocação: *"*Numa época em que as perseguições religiosas eram o dia-a-dia na Europa, a política do conde em relação às religiões revelou grande habilidade. A religião oficial da Holanda era o calvinismo, mas o catolicismo e o judaísmo tiveram liberdade de culto*"* (CAMPOS, 1983: 47).

[14] SILVA, Francisco de Assis; BASTOS, Pedro Ivo de Assis. *História do Brasil: Colônia, Império e República.* São Paulo: Moderna, 1983. p. 16.

exclusivamente para o aspecto econômico, e, também de que estiveram aqui somente neste período.

Levando-se em conta o fato de que desde a década de 1970 estudos já apontavam para importância de se estudar a vinda e a permanência desses agentes em nosso território, sabe-se que sua atuação foi muito mais complexa do que a apresentada pelos livros em questão.

Para que seja possível, discutir, relacionar e estabelecer alguns parâmetros entre as obras escolhidas para essa pesquisa, vamos agora observar e refletir sobre os manuais mais contemporâneos.

Primeiramente analisamos o livro didático voltado para o Ensino Médio do ano de 2007, *História: texto e contexto*, onde o autor trata da questão judaica no Brasil, focando única e exclusivamente ao período que corresponde à ocupação holandesa, além de desconsiderar por completo a presença dos cristãos-novos que ali já se encontravam apagando sua atuação enquanto um colaborador para que os holandeses obtivessem sucesso na sua empreitada com de fato ocorreu.

Também, referindo-se aos judeus vindos da Holanda, mais especificamente de Amsterdã, o autor não só limita e restringe a atuação desses personagens, como também excluí da história desse período a importância que esses agentes tiveram no Brasil do século XVII. Isto porque, a literatura em torno da presença judaica nesse período, aponta para a grande relevância que os mesmos tiveram na região em que se estabeleceram não só enquanto "mediadores entre o novo governo e os negociantes locais", como coloca o autor, mas também durante todo o processo de estabelecimento dos holandeses na região nordeste, ocupando cargos administrativos; como senhores de engenhos; comerciantes bem sucedidos; traficantes de escravos.

Não há dúvida, portanto, da intensa participação por parte desses sujeitos na vida social, cultural, religiosa e política da região[15], *"em Permambuco, os judeus criaram uma comunidade inspirada nos moldes judaicos de Amsterdã. Demonstraram ter uma enorme*

[15] Levy aponta sobre essa questão que os judeus que aqui se estabeleceram no século XVII teriam desenvolvido pesquisa científica, produção literária e artística, o que demonstrava uma intensa atividade intelectual até sua expulsão em 1654 (LEVY, 2008: 56).

criatividade tanto no campo da medicina, como da literatura, lingüística, ciências, gramática, arquitetura, entre outros[16].

Uma outra impressão que o autor nos passa ao tratar do fim da ocupação holandesa e a fuga dos judeus para Nova York, o é a de que os judeus portugueses que aqui estiveram durante a administração Nassoviana estariam somente a serviço do governo. Como se aqui não tivessem estabelecido laços, ou deixado qualquer legado. Concluímos nesta análise que as experiências compartilhadas e vivenciadas por esses agentes foram totalmente desconsideradas, assim como, as possíveis relações de conflito entre os cristãos-novos – envolvidos em uma série de atividades - e os demais habitantes da região.

Referente ao mesmo ano de publicação, porém, voltada para o Ensino Fundamental, mais especificamente, o manual da 6ª série que corresponde hoje ao 7º ano, analisamos a coleção *História em projetos* intitulado *Velhos mundos e mundos novos: encontros e desencontros – do século XV ao XVIII*. Num primeiro momento os autores trazem uma imagem que aponta para a famosa Rua dos judeus. Nela os cristãos-novos não são mencionados, mesmo havendo muitos deles estabelecidos ali. Também, não há qualquer referência sobre seus encontros ou desencontros com aqueles que aportavam na colônia brasileira. Como de fato ocorria.

Num outro documento, extraído da obra *História do Brasil* de Boris Fausto sobre o período holandês no Brasil, mais especificamente durante o governo de Nassau, o cristão-novo aparece, porém, num contexto em que os papéis ali colocados não são problematizados ou discutidos.

O autor refere-se à liberdade religiosa concedida por Nassau aos cristãos-novos durante sua administração, um decreto que de fato foi criado, no entanto, seria interessante os autores que propuseram a discussão de tal documento, alertar ao leitor que tal liberdade não estava restrita somente aos judeus ou descendentes dos mesmos, e, nem tampouco por que se tratava de um bom governante, ou um ato heróico. Entendemos, portanto, que há uma visão estereotipada do cristão-novo, isto é, vitimizada quando se aponta para tal questão.

---

[16] LEVY, Daniela Toledo. *Judeus e marranos no Brasil holandês – pioneiros na colonização de Nova York (século XVII).* Dissertação de Mestrado em História.: USP, 2008, p. 57.

Os cristãos-novos participaram e auxiliaram no processo da ocupação holandesa por mais de uma razão e por outros motivos que não necessariamente estavam ligados à tolerância de Nassau:

> No caso de Pernambuco, apesar da diversidade de papéis e funções que exerciam os cristãos-novos na economia e na sociedade da capitania, forma eles mais numerosos na direção da economia açucareira [....] a afluência de cristãos-novos ao Brasil no meado do século XVI, aonde chegaram muitas vezes em família, à diferença do padrão migratório português essencialmente masculino, foi obviamente estimuladas pelas oportunidades que se abriam com a exploração do açúcar e, posteriormente, com o tráfico atlântico de escravos africanos[17] .

Notamos também que apesar de se fazerem presentes na escrita proposta pelos autores, não houve uma preocupação em esclarecer quem são os cristãos-novos ou a que contexto pertenciam, ou ainda, que possa informar sobre a relação existente entre imagem/texto, dificultando, portanto, a capacidade de interpretação do leitor[18].

Nos parece portanto, que o caráter pedagógico, epistemológico e político que o trabalho com documento deveria apresentar, seja esse em forma de texto ou como exercícios propostos, não é devidamente valorizado, o que acaba impossibilitando a interpretação. Refletindo acerca do uso de documentos históricos enquanto forma de exercício nos livros didáticos entendemos que:

> A introdução dos exercícios com documentos históricos pode permitir uma melhor compreensão da disputa pelo controle social do sentido da história ensinada que fazem, por meio de negociações de sentidos de diferentes significantes, como a própria noção de documento histórico, os que expressam a relação temporal estabelecida com o passado e/ou o equacionamento dado à tensão entre dever de memória e desenvolvimento da capacidade crítica no ensino dessa disciplina[19].

As questões que levantamos referem-se a: o contexto em que a imagens apresentadas foram inseridas; se elas condizem com a narrativa proposta pelos autores e

---

[17] VAINFAS, R. e ASSIS, Angelo. A. F. A esnoga da Bahia: cristãos-novos e criptojudaísmo no Brasil quinhentista. In: *Os judeus no Brasil: inquisição, imigração e identidade.* GRINBERG, Keila (org.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005, p. 43– 63.

[18] Refletindo sobre as imagens nos livros didáticos, Bueno (2001) entende que [...] *a união texto/legenda/imagem, produzida pelos livros didáticos, resulta em registros históricos que primam pela exclusão da reflexão da imagem do quadro histórico, como documento de uma determinada época.*

[19] GABRIEL, Carmen Teresa. "Exercícios com documentos" nos livros didáticos de história: negociando sentidos da história ensinada na educação básica. In: ROCHA, Helenice e outros (orgs.). *A história na escola*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2009.

quais as ferramentas que os livros didáticos citados anteriormente, oferecem ao professor que irá deparar-se com tal realidade ou ainda, quais os elementos fornecidos aos alunos para que os mesmos consigam compreender a imagem além do seu conteúdo explícito?

Ainda que este trabalho consista em analisar os discursos promovidos pela escrita produzida nos livros didáticos, tais questionamentos são inevitáveis quando pensamos nos usos que desses materiais são feitos, no contexto em que ele se situa, como um dos mediadores no processo de ensino e aprendizagem e que por sua vez, será apropriado tanto por professores, quanto pelos alunos.

Apesar da existência de uma bibliografia bastante significativa acerca dos cristãos-novos em nosso território e o papel desempenhado por eles, verificou-se que o manuais analisados não apresentam uma abordagem problematizada em torno da questão e que até o período holandês, o cristão-novo não aparece na escrita produzida pelos autores, tornando sua presença restrita a um único espaço e tempo.

Não há uma descrição ou análise que esclareça ao leitor sobre quem é o cristão-novo, e ao se utilizarem desse termo no mesmo espaço em que estão sendo tratados os judeus, ou israelitas, dão a impressão de se tratar de sinônimos, gerando possíveis distorções, confusões e equívocos dificultando desse modo, a compreensão sobre o mesmo.

Considerando a forte presença desses personagens na região nordeste da colônia e a atuação que tiveram nos mais diversos setores daquela sociedade, o estudo em torno do cristão-novo de forma mais apropriada proporcionaria uma melhor compreensão tanto do período, quanto das transformações ocorridas por conta da nova administração que ali havia se instaurado[20].

[20] As mudanças teriam ocorrido principalmente na vida religiosa da região, onde de acordo com estudiosos, após a expulsão dos jesuítas pelos holandeses, o ambiente tornou-se menos ameaçador par a prática de outras religiões, como por exemplo, a prática do judaísmo. Duas Sinagogas foram construídas, a primeira em 1636, e, a segunda logo no ano seguinte. Importante salientar que mesmo numa perspectiva mais favorável para que outras crenças fossem praticadas, inclusive a judaica, para os cristãos-novos o retorno ao Judaísmo não era unânime. Havia uma divisão em relação a essa questão, tendo em vista as várias gerações inseridos no Catolicismo, distantes de suas reais raízes (LEVY, 2008: 49).

FONTES:

CAMPOS, Raymundo Carlos Bandeira. *História do Brasil.* São Paulo: Atual, 1983.

CATELLI, Junior Roberto. *História. Texto e Contexto.* São Paulo: Scipione, 2007.

PEDRO, Antônio; LIMA, Lizânias Souza de; CARVALHO, Yone. *História da Civilização Ocidental.* Integrada. Geral e do Brasil. São Paulo: FTD, 2005.

SILVA, Francisco de Assis; BASTOS, Pedro Ivo de Assis. *História do Brasil: Colônia, Império e República.* São Paulo: Moderna, 1983.

OLIVEIRA, Maria da Conceição C.; MIUCCI, Carla; SANTOS, Andrea Paula. *História em projetos. Velhos mundos e mundos novos: encontros e desencontros – do século XV ao XVIII.* São Paulo: Ática, 2007.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

ASHERI, Michael. *O judaísmo vivo: as tradições e as leis dos judeus praticantes.* Rio de Janeiro: Imago Ed., 1995.

BITTENCOURT, Circe. Ensino de História: fundamentos e métodos. São Paulo:Cortez, 2008.

BUENO, J. B. G. Tecendo reflexões sobre imagens pictóricas (do final do século XIX e início do século XX) utilizadas nos livros didáticos no Brasil. In: *IV Seminário Perspectivas de Ensino de História*, 2001, Ouro Preto. IV Anais de IV Seminário Perspectivas de Ensino de História, 2001.

CHARTIER, Roger. *A História Cultural: entre práticas e representações.* Trad. Maria M. Galhardo. Lisboa: Difel, 1990.

MONTEIRO, Ana Maria. Professores e livros didáticos: narrativas e leituras no ensino de história. In: ROCHA, Helenice A. B.; REZNIK, L.; MAGALHÃES, M. de S. *A história na escola: autores, livros e leituras.* Rio de Janeiro: FGV, 2009.

GABRIEL, Carmen Teresa. "Exercícios com documentos" nos livros didáticos de história: negociando sentidos da história ensinada na educação básica. In: ROCHA, Helenice e outros (orgs.). *A história na escola*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2009.

LEFORT, Claude. *As formas da História*. São Paulo: Brasiliense, 1979.

LEVY, Daniela Toledo. *Judeus e marranos no Brasil holandês – pioneiros na colonização de Nova York (século XVII).* Dissertação de Mestrado em História.: USP, 2008.

SIMAN, Lana M. C. Pintanto o descobrimento: o ensino de História e o imaginário de adolescentes. In: SIMAN, Lana M.C. e FONSECA, Thaís Nívea de L. e (orgs.). *Inaugurando a história e construindo a nação. Discursos e imagens no ensino de história*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

VAINFAS, R. e ASSIS, Angelo. A. F. A esnoga da Bahia: cristãos-novos e criptojudaísmo no Brasil quinhentista. In: *Os judeus no Brasil: inquisição, imigração e identidade.* GRINBERG, Keila (org.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005, p. 43– 63.

IDEIAS SOBRE ESCRAVIDÃO NEGRA NO BRASIL NA DISCIPLINA DE HISTÓRIA NO ENSINO BÁSICO

Janaína dos Santos Correia[1]

RESUMO: Partindo do pressuposto de que os alunos ao longo do processo de ensino aprendizagem convocam ideias muito pessoais, resultantes de suas vivências cotidianas e que o conhecimento dessas ideias nos propicia uma aproximação de suas verdadeiras concepções sobre determinado assunto, tornou-se objeto do estudo: o conhecimento tácito que os alunos convocam ao tentarem compreender o tema da escravidão negra no Brasil. Por objetivo geral o estudo compreende: cartografar as ideias tácitas dos alunos do ensino fundamental das escolas selecionadas sobre a escravidão no Brasil, identificando se estas podem ser aproximadas a matrizes da historiografia brasileira sobre o tema, estabelecidas a partir da década de 1970, onde o escravo deixa de ter sua ênfase no quadro econômico para centrar-se ao estudo das suas origens, culturas, etc. Por objetivos específicos: estudar o debate sobre a escravidão no Brasil realizado a partir da década de 1970; refletir sobre a importância do conhecimento prévio do aluno no processo de ensino e aprendizagem de História; descrever as ideias que fundamentam o conceito de escravidão apresentado pelos participantes. A realização do trabalho compôs-se de pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo. Os sujeitos abrangidos neste estudo são alunos oriundos de dois colégios públicos localizados em Londrina (PR), abarcando os dois juntos um total de 62 alunos investigados. Assim definir o que seja escravidão exige a distinção de quais conceitos lhe dão suporte e as implicações das palavras usadas para conceituá-la. As elaborações mais recentes do debate historiográfico precisam chegar até esse público de modo a interferir nos conteúdos cognitivos que funcionam como princípios orientadores para novas aprendizagens e valores orientadores da vida diária.

PALAVRAS-CHAVE: escravidão, conhecimento prévio, ensino de História.

O debate relativo ao ensino da História passou por importante renovação desde as últimas décadas do século XX. Pode-se dizer que entre os temas centrais do debate estão a prática de ensino da disciplina e as concepções historiográficas pressupostas na ação de professores e materiais didáticos em diferentes períodos, bem como a identificação do conhecimento histórico escolar e, particularmente das construções dos alunos (BITTENCOURT, 2004; FONSECA, 2003).

[1] Mestranda do PPGHS/UEL

Imbuídos pelas novas discussões epistemológicas e educacionais até aqui esboçadas, a partir dos anos 1970 – embora no Brasil tenha se tornado mais intenso nos anos 1990 – gerou-se um crescente de estudos sobre os trajetos e os produtos de aprendizagem dos alunos. Uma das primeiras grandes linhas de investigação privilegiou exatamente as ideias dos alunos sobre conceitos sobre fenômenos científicos, tentando identificar as características de tais ideias.

Foi demonstrado que os alunos tem ideias sobre muitos assuntos científicos desde muito novos, mesmo antes do ensino formal e que elas eram diferentes do conhecimento dos cientistas. Melo[2], contribuiu para este debate mostrando em seu estudo que os alunos têm ideias tácitas sobre os acontecimentos ou instituições históricas e que essas ideias funcionam como uma fonte de hipóteses explicativas na senda de compreender o passado, as instituições, os valores, as crenças e os comportamentos. Os resultados das múltiplas pesquisas permitem tomar essa conclusão como pressuposta do estudo ora desenvolvido.

Acompanhando Melo (2003) consideramos que a cartografia do conhecimento tácito histórico dos alunos deve ser considerada o primeiro passo da ação de ensinar. Aos alunos devem ser propostas tarefas que os tornem não só conscientes desse seu saber para, posteriormente e através de situações de aprendizagem intencionalmente desenhadas, com elas serem confrontados. Só assim se poderá potencializar a possibilidade de mudança, evitando seu uso em posteriores situações, tarefas e ou problemas escolares ou vivenciais.

Para Ausubel o principal no processo de ensino é que a aprendizagem seja significativa. Isto é, o material a ser aprendido precisa fazer algum sentido para o aluno. Isto acontece quando a nova informação "ancora-se" nos conceitos relevantes já existentes na estrutura cognitiva do aprendiz. Nesse sentido, qualquer conhecimento novo relaciona-se com o conhecimento prévio que o aluno já possui. Se essa relação entre o novo e o anterior não se estabelece de modo satisfatório, a informação recém aprendida será armazenada na estrutura cognitiva de modo arbitrário gerando o que o pesquisador chama de aprendizagem mecânica. Nesse caso o aluno terá maior dificuldade para estabelecer novos significados e novos sentidos para o conteúdo aprendido [3].

---

[2] MELO, Maria do Céu de. “O conhecimento Tácito Histórico dos Adolescentes”. Braga: Universidade do Minho, 2003.

[3] AUSUBEL, David P. “Aquisição e Retenção de Conhecimentos: Uma Perspectiva Cognitiva”. Lisboa : Plátano, 2000

Nesta perspectiva caberá também ao professor, não somente conhecer as representações que os alunos já possuem sobre o que lhes vai ensinar, mas ainda, analisar todo o processo de interação entre o conhecimento novo e o que os alunos já possuem. Logo os próprios "erros" dos alunos não devem ser evitados, mas sim devem ser entendidos como resultando das suas próprias concepções.

Também o campo da História passou por importante renovação nas últimas décadas. As grandes narrativas sobre o estado nacional e a economia e a história dos grandes herois individuais cederam espaço na academia para a nova História Social.

No que se refere à questão do negro na História do Brasil notou-se um crescimento substancial, a partir da década de 1980, especialmente a partir do centenário da abolição, da produção de trabalhos sobre a escravidão, esse processo ocorrido entre as décadas de 1970 e 1980 levou a uma gradual mudança nos paradigmas que então norteavam os estudos sobre a escravidão no Brasil e assim novas abordagens balizadas em fontes e pesquisas documentais renovadas procuraram evidenciar a relativa autonomia dos negros em cativeiro. Esses estudos buscavam demonstrar que, apesar da violência da escravidão, o escravo não se manteve passivo ou alienado, não se manteve incapacitado para construir espaços próprios.

Tema apenas periférico na historiografia tradicional, a resistência ao sistema escravista tem inspirado, nas ultimas três décadas, uma produção significativa tanto no Brasil quanto no exterior. Por toda a parte, e não sem polêmicas, abre-se um leque de questões que vão das formas explícitas de resistência física (fugas, quilombos e revoltas), passando pela chamada resistência do dia-a-dia- roubos, sarcasmos, sabotagens, assassinatos, suicídios, abortos- até aspectos menos visíveis, porém profundos, de uma ampla resistência sociocultural.

Nos anos 1980 entre os trabalhos sobre resistência, a obra de João José Reis[4] assume um papel de destaque pela grande influencia que representou. O estudo sobre a revolta do malês abriu novas perspectivas ao abordar uma complexa rebelião negra a partir da perspectiva que os próprios cativos tinham do momento em que viviam articulando a conduta dos rebeldes com o contexto político mais amplo. Esse trabalho consolidaria o eixo central de toda a historiografia posterior: o cativo deixou de ser enfocado apenas como um

[4] REIS, João. "Rebelião Escrava no Brasil: a história do Levante do Males-1835". São Paulo : Companhia das Letras, 2003 (Publicado originalmente em 1986).

objeto da história, um ser submetido às forças econômicas, sociais e culturais contra as quais quase nada poderia fazer, passando a ser encarado como um sujeito histórico que atuava sobre a realidade.

A resistência escrava ganhava assim enorme importância para superação do escravismo. Logo os desdobramentos do capitalismo internacional e nacional tiveram enorme relevância para a superação histórica do mesmo, mas sem a resistência praticamente nada teria acontecido. Enraizada nessas bases teóricas, a historiografia dos anos 1990 bem como a historiografia atual, sobre resistência escrava tem dado enorme importância às transgressões cotidianas, aos pequenos atos de rebeldia, às fugas temporárias, enfim às expressões de humanidade dos cativos que sempre que se sobressaiam à condição de coisas.

Com tais debates que se travaram, as clássicas e esquemáticas oposições de classe, escravos contra senhores, resistência e/ou dominação, tornaram-se insuficientes para a compreensão de todos os matizes e dimensões das lutas sociais presentes na sociedade escravista.

Na presente pesquisa o intuito foi constatar, se esse viés perseguido pela História Social onde a escravidão no Brasil, tema destacado deixa de ter sua ênfase no “escravo” genericamente designado no quadro econômico para centrar-se ao estudo das suas origens, culturas, etc, limitou-se aos debates no âmbito da academia distanciando-se das salas de aula ou se os debates mais recentes no Brasil sobre a questão do negro na sociedade nacional chegaram à escola, mesmo que, não necessariamente tal como foram propostos.

O ESTUDO

A realização do estudo pautou-se na análise qualitativa. Visando compreender o significado que os acontecimentos e interações têm para os indivíduos, em situações particulares utiliza-se a pesquisa qualitativa. Segundo Moraes (2003) a pesquisa qualitativa pretende aprofundar a compreensão dos fenômenos que investiga a partir de uma análise rigorosa e criteriosa desse tipo de informação, isto é, não pretende testar hipóteses para comprová-las ou refutá-las ao final da pesquisa, a intenção é a compreensão.

A análise qualitativa opera com significados construídos a partir de um conjunto de textos. Os materiais textuais constituem significantes a que o analista precisa atribuir sentidos e significados. Em suma os materiais analisados constituem um conjunto de significantes, onde o pesquisador atribui a eles significados sobre seus conhecimentos e teorias. A emergência e comunicação desses novos sentidos e significados é o objetivo da análise.

Toda analise textual concretiza-se a partir de um conjunto de documentos denominados corpus. Esse conjunto representa as informações da pesquisa e para a obtenção de resultados validos e confiáveis requer uma seleção e uma delimitação rigorosa. Desse modo dentro de processo de pesquisa o investigador precisa definir e delimitar seu corpus. A partir disso pode dar início ao ciclo de análise cujo primeiro passo é a desconstrução dos textos. Da desconstrução dos textos surgem as unidades de análise. Entretanto como na fragmentação sempre se tende a uma descontextualização é importante reescrever as unidades de modo que expressem com clareza os sentidos construídos a partir do contexto de sua produção.

Para tal processo de análise da fonte a obra de Carlo Ginzburg[5] foi de extrema relevância. Segundo Ginzburg é exatamente nos fatos mais negligenciáveis que se encontram as respostas mais abrangentes. O autor procura mostrar que assim como o médico produz seus diagnósticos observando, investigando os sintomas, assim muitos outros saberes indiciários produzem um conhecimento lendo e interpretando os sinais, as pistas e os indícios. Método "Indiciário", porque baseia o conhecimento na colheita e na interpretação dos sinais, e não no processamento estatístico dos dados, ou a definição de um conceito de objetividade capaz de articular a seleção entre as afirmações admissíveis e as que não o são, com a legítima pluralidade das interpretações, daí é que consiste o paradigma indiciário, apresenta uma história voltada aos detalhes, o pensar a história e as humanidades através do não dito diretamente, nas pistas ocultas (dos discursos historiográficos), ou seja, um modelo interpretativo centrado sobre os resíduos, sobre os dados marginais, considerados reveladores. Nessa perspectiva é que serão consideradas as informações contidas nos questionários analisados.

---

[5] GINZBURG, Carlo**.** "Sinais: raízes de um paradigma indiciário" In: Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

Os sujeitos abrangidos neste estudo são alunos oriundos de dois colégios públicos localizados em Londrina, um encontra-se na área central da cidade enquanto o outro localiza-se na periferia da mesma, na zona norte de forma mais específica abarcando os dois um total de 62 alunos investigados.

Os participantes foram convidados a responder as questões com suas próprias palavras, permitindo um espaço de individualidade semântica, uma vez que estas pedem opiniões, atitudes, intenções e desejos, não estando presentes perguntas que pudessem ser respondidas com um simples sim ou não. Porém a presença de respostas deste tipo pode ser uma indicativa de que o aluno nunca pensou na questão, ou tem receio de responder. Da mesma forma, se não responder nada, o silêncio pode dizer que ele, no mínimo, se sentiu desconfortável ou ignorante em relação à pergunta. Assim como o instrumento continha perguntas de opiniões, foi assumido que por vezes os respondentes podiam nunca ter pensado acerca do assunto.

Convém ressaltar aqui que as respostas encontram-se no presente estudo tais como foram redigidas por seus autores sem alterações ou correções e que cada exemplar de fala vem acompanhada de um código, onde a primeira letra em negrito representa respectivamente: **C**, colégio pertencente a área central, **P**, pertencente a área periférica da cidade e a numeração indica a qual questionário estamos nos referindo.

ANÁLISE DOS DADOS

A questão analisada escolhida para a discussão do presente texto refere-se a *Escravatura como instituição- as definições* – teve como objetivo que os alunos expressassem as suas ideias sobre o que viria ser a escravidão.

Assim pode ser constatado, primeiramente, que poucos alunos investigados procuram conceituar a escravidão, sua definição aparece antes como uma lista de imagens sobre a vida diária dos escravos. Em vez de uma afirmação articulada sobre as características da escravatura, buscam indicar o conceito pelos seus efeitos.

Como Alegro e Silva[6] constaram, os alunos manifestam opinião, denunciam injustiças, porém lhes faltam subsídios para uma síntese mais consistente do conceito. Agregaram uma série de informações associadas a uma ideia de escravidão, mas ainda não conseguem "dizer' essa ideia" o que resulta na diversidade de respostas encontradas para definir o mesmo objeto.

As respostas encontradas para a questão "Tente definir o que é escravidão" foram distribuídas nas seguintes categorias: Econômico/ Ausência de Salário, Ausência de Direitos, Trabalho Forçado, Submissão ao mais poderoso, Cor, Reação Escrava, Estar Preso, Maus tratos/Castigo, Ser Propriedade, Preconceito/Racismo, Mercadoria/Coisificação, Ausência de Liberdade e Julgamento.

A ausência de salário é referida por uma parcela significativa dos investigados. Os alunos transferem a relação "trabalho-salário", vista como indissolúvel, para o passado como se ela fosse uma noção atemporal. Esta extrapolação, que não considera o contexto histórico específico, parece enquadrar-se na convicção de que a relação "trabalho-salário" é um dos Direitos Humanos fundamentais. Existe assim a convicção de que os valores contemporâneos são atemporais, logo as pessoas do passado podem ser julgadas nesses termos. Assim escravidão seria: *(**C**.02) É quando uma pessoa é obrigada a trabalhar sem receber salário. (**C**.05) Ter que trabalhar obrigado tempo integral sem direito de reclamar e sem salário fixo. .(**C**.8) É ser trabalhador e não pagarem nada a você ou é você trabalhar a força se receber nada (**C**.14) Escravidão é trabalho sem salário. (**C**.25) É a forma de tomar um povo e trabalharem a força e sem nem um salário (**P**. 8) São pessoas que trabalham para outra sem ter um salário. (**P**. 24) Escravidão é um trabalho em que você não recebe nada em troca (**P**.25) A escravidão é que trabalha para um chefe e na ganha dinheiro nenhum.*

Melo enuncia que as ideias da escravatura são uma influência forte e persistente, porque afetam a sensibilidade estética e moral dos alunos. E este fato ocorre, porque elas mostram comportamentos que são inaceitáveis face aos seus valores, valores estes que informam as suas ideias do que uma relação humana é, ou deve ser. Por outro lado, estas imagens tornam-se facilmente lembradas, exigindo que os alunos expressem os seus

---

[6] ALEGRO, Regina, SILVA, Lúcia. **"Ideias fora do lugar na aula de História: historiografia e conceitos dos alunos sobre escravidão no Brasil" In** Revista História & Perspectivas, nº 42, Universidade Federal de Uberlândia/MG.

sentimentos, muitas das vezes contaminados por julgamentos morais. Em suma a escravidão é tida como imoral revelando solidariedade para com o escravo que sofre. Referências aos Direitos Humanos de um modo geral.

*(**C**.3) São homens e mulheres, que trabalham sem nenhum direito. (**C**.7) É uma forma de usar os serviços de uma pessoa sem que essa pessoa tivesse nenhum direito.*

Outra categoria fortemente representada ao lado da ausência de salário e de direitos está a ideia da escravidão como forma de exploração da força de trabalho através do trabalho forçado, entretanto não entram em muitos detalhes a respeito das causas ou dos objetivos em torno de tal ato, apenas o convocam para retratar a indignação perante a prática da escravidão.

*(**C**.2) É quando uma pessoa é obrigada a trabalhar, (**C**.4) Ter que trabalhar obrigado, (**C**.1) Muitas pessoas sendo obrigadas a trabalhar, (**C**.21) Escravidão é quando alguém força uma outra pessoa a trabalhar (**P**.23) É quando alguém obriga você a trabalhar para ela sem você querer*

Podemos inferir até aqui, que os alunos não apresentam uma consciência de que no mundo dos escravos, a instituição fazia parte da ordem natural das coisas. Tendo sido a escravidão considerada uma "vergonha da humanidade" somente no século XVIII. Assim julgam a escravidão como: *(**C**. 22) Modo deploraveu de mão de obra que tratava o "trabalhador" como um tipo de animal.*

O que sabem sobre o escravo é que é uma vítima. Houve apenas uma ocorrência em relação a probabilidade de reação do escravo, que não tinha liberdade e ficava preso. *(**C** 13)... lutavam por sua liberdade.* São sensíveis ao sofrimento, mas percebem os escravos como incapazes de promover mudanças. *(**P**.3) e se fugirem acabam morrendo.*

Neste sentido denunciam as injustiças, enfatizando o sofrimento. A multiplicidade de termos repetidos para indicar o sofrimento, as péssimas condições a que os escravos eram submetidos são encontradas com grande relevância: *(**C**.1)... às vezes sendo torturadas.(**C**.10) ...se desreipeitar o senhor apanha. (**C**.26) E se não obdecerem eles apanhavam (chicotadas) (**P**.12) ... eles apanhava e teria um castigo. (**P**.13)... o prisioneiro apanha... (**P**.20) entanto ser machugado quando ter desobedecido , ordens. (**P**.21) eles matam ou dam uma surra. (**P**.29) e se falarem algo de mais apanham*

Outro aspecto que chama a atenção no exame das ideias manifestas pelos alunos são as afirmativas relacionadas à cor das "vítimas" e ao racismo e discriminação. Aqui torna-se pertinente a análise apresentada por Alegro e Silva, de que ao considerar a proposição do "negro" como conceito articulador é preciso ter presente que na narrativa histórica pode ocorrer que palavras, símbolos ou imagens representem ideias ou até narrações completas.

(***C****.15) Escravidão é pessoas (de fato negras) que ficam presas sem nada trabalhando. São usadas como objetos. (****C****.18) Escravidão é que somente os negros sofriam onde os negros eram escravisados pelos brancos. (****C****.24) A pra mim a escravidão , é um preconceito, que os negros sofreram. (****P****.26) Eu entendo que os negros foram discriminados por serem negros e por serem pobres e diferentes dos brancos.*

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos dados coletados, observou-se que os alunos investigados ainda concebem o escravo, como "coitado", aqueles que ficam *"prisionados em um lugar, São usadas como objetos, sendo torturadas, sem direito de reclamar, não ganha nada em troca do trabalho, apanhavam, em péssimas situações"* e nada poderiam fazer para mudar sua condição. Ainda que muitas vezes procurem focar o cotidiano do escravo, neste aparece somente o escravo como aquele que *"se desreipeitar o senhor apanha, tem que fazer tudo que os brancos mandava, se não obdecerem eles apanhavam, obriga a outra a fazer suas vontades",* enfim que não possui nenhuma autonomia.

Possivelmente, a representação do negro, sempre associada ao trabalho pesado e aos castigos corporais, apresentada no processo didático-pedagógico como, por exemplo, as imagens encontradas em grande parte dos livros onde estes se encontram em momentos de permanente sofrimento: castigos, torturas, trabalho pesado, tráfico, tenha reforçado esta visão.

Não se trata aqui de lhes oferecer uma visão épica, heróica nem de considerar a escravidão como um campo de concentração onde o escravo foi totalmente vitimizado, mas sim de diferenciar o sujeito social e oferecer ao aluno, para além denúncia da violência, a

oportunidade de reconhecer a face do escravo para que dele se construa uma representação como sujeito histórico, dono de sua própria história.

Ainda, definir o que seja escravidão exige a distinção de quais conceitos lhe dão suporte e as implicações das palavras usadas para conceituá-la. *"Racismo, Trabalho sem salário, São homens e mulheres, que trabalham sem nenhum direito."*. Caso contrário, as novas informações aprendidas pelos alunos, em vez de reorientar os modos de olhar a questão, podem reforçar antigos e equivocados conceitos.

No processo de ensino não basta apenas a apresentação de conteúdos renovados sobre um tema para promover mudanças na estrutura de conhecimentos e nas atitudes dos estudantes, mas também a discussão dos conhecimentos que os alunos trazem para a sala de aula, principalmente quando se trata de memórias já cristalizadas e amparadas em antigos preconceitos (das quais se originam ideias e valores orientadores de novas aprendizagens).[7] E enfrentar o desafio de levá-lo a sentir a História como algo próximo dele, parte de sua vida. Quanto mais isso ocorrer, mais ele terá vontade de interagir com ela, não como uma coisa externa, distante, mas como uma prática que ele se sentirá qualificado e inclinado a exercer. Para isso, é preciso conhecer, identificar, comparar e relacionar, tudo isso para levar o aluno a problematizar o passado e, assim, a sua própria realidade, ou seja, construindo uma literacia histórica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, Walmira, PRAGA Woufer. Escravos e Escravidão no Brasil In *Uma História do Negro no Brasil*. Salvador : UFBA, 2006.

ALEGRO, Regina C. Conhecimento prévio e aprendizagem significativa de conceitos históricos no Ensino Médio. Marília, 2008. (Disponível em: www.marilia.unesp.br/Home/Pos.../alegro_rc_ms_mar.pdf)

[7] ALEGRO, Regina, SILVA, Lúcia. **"Ideias fora do lugar na aula de História:historiografia e conceitos dos alunos sobre escravidão no Brasil" In** Revista História & Perspectivas, nº 42, Universidade Federal de Uberlândia/MG

ALEGRO, Regina; SILVA, Lúcia. **Ideias fora do lugar na aula de História: historiografia e conceitos dos alunos sobre escravidão no Brasil.** ***In:*** *Revista História & Perspectivas*, nº 42, Universidade Federal de Uberlândia/MG.

AUSUBEL, David P. Aquisição e Retenção de Conhecimentos: Uma Perspectiva Cognitiva. Lisboa : Plátano, 2000.
*BITTENCOURT, Circe (org). O saber histórico na sala de aula***.** São Paulo: Editora Contexto, 2004.

CARVALHO, Marcus J. M. Resistência escrava no Brasil: raízes e roteiros de algumas discussões recentes. (Disponível em:bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/aladaa/carval.rtf -)

FONSECA, Selva G. Didática e prática de ensino de História. Campinas : Papirus, 2003.

GINZBURG, Carlo**.** Sinais: raízes de um paradigma indiciário *In: Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história.* São Paulo: Companhia das Letras, 1990

MELO, Maria do Céu. O conhecimento Tácito Histórico dos Adolescentes. Braga: Universidade do Minho, 2003.

MORAES, Roque Uma tempestade de luz: A compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. Ciência & Educação, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003. (Disponível em: www.scielo.br/pdf/ciedu/v9n2/04.pdf -)

QUEIROZ, Suely R. Escravidão Negra no Brasil. São Paulo : Ed. Ática, 1987. (Série Princípios)

REIS, João; SILVA. Eduardo. Negociação e conflito: a resistência negra no Brasil escravista. São Paulo : Companhia das Letras, 2003.

PATRIMÔNIO CULTURAL NO INTERIOR MATOGROSSENSE: ANALISANDO PRÁTICAS COTIDIANAS ESCOLARES

Janaina Rodrigues Pitas[1]

RESUMO: Investigar a pluralidade identitária, a materialidade cultural que compõe o espaço escolar aguça a percepção de Patrimônio Cultural, que perpassa as práticas cotidianas. Na contemporaneidade refletir sobre a herança patrimonial, produzidas nos diferentes espaços sociais, seus equívocos, possibilita conhecermos o sentido e como um bem cultural é resignificado por diferentes comunidades. Seguindo um movimento de ocupação na região Centro-Oeste nos meados da década de 70, evidenciou-se no município de Primavera do Leste/MT uma composição inter-étnica (sulistas, nortistas, indígenas, além dos próprios matogrossenses), em especial nos ambientes escolares, enquanto "lugares de memórias" que são permeados por um dia-a-dia repleto de simbolismos, referentes históricos, fazeres sociais, e um campo de conflito entre diversos grupos sociais. Refletir sobre concepções de patrimônio e suas relações com o tempo presente permite reconhecer elementos significativos para determinadas comunidades, promove a historização do espaço escolar no seu cotidiano, tornando o mesmo em "janela para o mundo". Ao analisar memórias coletivas e individuais, produções imagéticas, narrativas, os espaços de aprendizagem, as festividades, os arquivos, os acervos documentais, o uso de uniformes, as brincadeiras, o recreio, as atas pedagógicas, os discursos, o calendário escolar, entre outros elementos, verificamos um quadro de representações significativas para o corpo social de uma comunidade heterogênea, que deverá estar relacionada à sua história local, nacional e global, isto é uma análise em escalas, circular e multifacetada. Outra fonte preconizada, nesta pesquisa, residirá no uso de entrevistas, considerando sua dinâmica e diversificação na escolha dos grupos pesquisados, uma comunidade escolar composta por: alunos, professores, pais e sua vizinhança.

PALAVRAS-CHAVE: Patrimônio Cultural, Práticas cotidianas, Espaço Escolar.

Esta pesquisa de mestrado em História Social, em fase inicial, busca analisar e problematizar a preservação do Patrimônio Cultural existente dentro de duas escolas da rede estadual no município de Primavera do Leste/MT, utilizando como fonte as práticas cotidianas, as narrativas de professores e de alunos que denunciam as representações que integram estas comunidades escolares. A relevância dessa pesquisa reside em investigar a produção cultural no âmbito escolar que caracteriza numa herança, constituindo elementos

[1] Mestranda em História Social na Universidade Estadual de Londrina

identitários. Tais aspectos são influenciados pela História Cultural, nesta perspectiva Michel de Certeau oferece um quadro teórico que possibilita esquadrinharmos as práticas cotidianas no intuito de reconhecer como os indivíduos recebem, consomem e manipulam suas experiências.

Os hábitos e as relações sociais terão como fonte material o uso de laboratórios de informática, a sala de aula formal e informal, as bibliotecas, a uniformização, os arquivos das escolas, e na perspectiva de bem imaterial será analisada através das comemorações cívicas, das festividades, os passeios, entre outros elementos.

Os procedimentos metodológicos desse trabalho, em andamento, consistirão nas análises das memórias da comunidade escolar que ajudarão na reflexão sobre a cultura escolar, na tentativa de reconhecer o espaço escolar como objeto histórico, que tem historicidade, materialidade e imaterialidade cultural. Além da discussão teórica será apresentado o cenário Matogrossense, em específico destaca-se os movimentos migratórios na região e suas conseqüências na construção da identidade nas escolas do município de Primavera do Leste, o qual está composto por uma grande diversidade étnica, advindas de grupos indígenas, sulistas, e nortistas que buscaram e buscam novas oportunidades de trabalho.

As representações sociais podem ser analisadas nos simbolismos distribuídos em toda cidade, no nome das ruas, dos estabelecimentos comerciais, nas festividades, nos hábitos corriqueiros, que permeiam o universo escolar. Por isso a História local imiscui-se a história dos personagens que transitam no âmbito escolar e a proposta de preservar os fazeres sociais iniciará com a reflexão de tais espaços, reconhecendo que nele encontramos uma multiplicidade de práticas culturais, embora por muitas vezes escamoteadas na sobreposição e hierarquização de determinada cultura étnica .

Figura 1 Figura 2

Outdoor no centro do Município de PVA. (2011). Fonte: Acervo Municipal.

Pôster da Escola Estadual João Ribeiro Vilela (2011). Fonte: Escola Estadual João Ribeiro Vilela.

MIGRAÇÕES, MEMÓRIAS E IDENTIDADES

A presente pesquisa inicia-se no município de Primavera do Leste á 240 km de distância da capital Cuiabá no estado de Mato Grosso, mais especificamente na Escola Estadual João Ribeiro Vilela e na Escola Estadual Getúlio Vargas Dornelles, as quais atendem alunos regulares e jovens e adultos, respectivamente. O contexto desse objeto de pesquisa nos leva a refletir sobre a História local, o intenso fluxo migratório que promovem uma diversidade étnica e cultural. Segundo o censo do IBGE[1] o Centro-Oeste e o Sudeste são as regiões que mais atraíram pessoas, equiparando-se nos altos índices de migração.

Embora a presença das tribos Bororo seja antiga na localização leste do estado de Mato Grosso, essa região passou por movimentos de "neo-colonização" no início do século XX, o garimpo atraiu muitas pessoas para o município de Poxoréu, passaram por estes espaços geográficos sertanistas que buscavam o enriquecimento, entre eles João Ribeiro Vilela, patrono de uma das escolas em pesquisa, que se deslumbrou com a abundância de terras. Posteriormente Marechal Candido Rondon demarcou este território, o mesmo pertencia a um movimento de integração e desenvolvimentista chamado "Marcha para o Oeste" no governo de Getúlio Vargas.

As iniciativas governamentais promoveram o loteamento e a ocupação nestas terras, e deram fôlego ao desenvolvimento da agricultura, em especial da soja, que também impulsionaram a ocupação do município de Primavera do Leste na década de 80.

---

[1] IBGECIDADES. 2009. Disponível em: <*http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1*>. Acesso em 08 junho 2011.

O viés desse trabalho não ignora as relações de poder que perpassam o espaço escolar através de normativas oficiais, no entanto o enfoque será valorização das práticas cotidianas na perspectiva de Certeau:

> [...] a presença e a circulação de uma representação, ensinada como o código da promoção sócio-econômica (por pregadores, por educadores ou por vulgarizadores) não indica, de modo algum, o que ela é para seus usuários. É ainda necessário analisar a sua manipulação pelos praticantes que não a fabricaram.[2]

Em consonância, a valorização da experiência humana como propulsora de cultura E. P. Thompson diz:

> (...) experimentam suas situações e relações produtivas determinadas como necessidades e interesses e como antagonismos, e em seguida "tratam" essa experiência em sua consciência e sua cultura (...) das mais complexas maneiras (...) e em seguida (...) agem, por sua vez, sobre a sua situação determinada.[3]

Essa breve apresentação, de alguns acontecimentos, sobre a história do estado de Mato Grosso e do município de Primavera do Leste ocorre por dois motivos principais. Primeiramente busca relacionar eventos atuais com outras temporalidades, em particular intenciona articular o tempo imediato ao passado, sair da superficialidade e mergulhar numa relativa profundidade histórica como indica o capítulo 'A visão dos outros' no livro Questões para o tempo presente, no intuito de explicar e compreendermos o recorte historiográfico:

> [...] tentar hierarquizar os fatos, distinguir o incidente do fato significativo e importante, fazer do acontecimento aquilo que permitirá aos historiadores do passado reconhecê-lo como outro, mas também integrá-lo numa longa duração e numa problemática na qual todos os historiadores de ontem e de hoje, de outrora e do imediato, se reúnam. [4](LE GOFF, 1999, p. 101-102)

A segunda justificativa reside na tentativa de vincular o contexto específico das escolas pesquisadas com a comunidade local, que posteriormente será "apresentada", á sociedade que produz uma rede de relações sociais, considerando que tais reflexões estimulem a visibilidade de um processo histórico composto por pluralidades culturais por meio do conjunto inter-étnico que se apresenta nesta pesquisa.

---

[2] CERTEAU. Michel de. *A Invenção do Cotidiano*. Petrópolis: Vozes, 2004, p. 41.

[3] THOMPSON, E. P. *A miséria da teoria ou um planetário de erros*: uma crítica ao pensamento de Althusser. Trad. Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar, 1981, p. 182.

[4] LE GOFF, Jacques. A visão dos outros: um medievalista diante do presente. In: CHAUVEAU, A.; TÉTARD, Ph (org.). *Questões para a história do presente*. São Paulo; EDUSC, 1999, pp.101-102.

A “NEO-COLONIZAÇÃO” NO SUDESTE MATOGROSSENSE

A cidade de Poxoréu cresceu com o garimpo na década de 20, na atualidade deixou de atrair pessoas, mas apresenta parte importante da história de Mato Grosso, tendo em vista que o seu desmembrando deu forma a seis novos municípios, entre eles o município de Primavera do Leste, há apenas 25 anos.

A “Revolução Verde” ou o plantio da soja trouxe novas perspectivas de ocupações e sobre o desenvolvimento econômico na região leste do estado. Entre os diversos grupos étnicos destacaremos em Primavera do Leste: os indígenas, nortistas, sulistas e uma colônia Russa. Ao analisar um conjunto de aspectos que compõem as especificidades desta cidade percebemos que a maioria faz referencias as práticas sulistas e silenciam as demais, como exemplo identificamos a predominância nos nomes das ruas, estabelecimentos comerciais, festividades e alimentos da cultura sulista, numa tentativa inconsciente de silenciar as demais expressões culturais tão recorrentes nas escolas da região.

O termo “o não lugar” enquanto um lugar de passagem ou de transitoriedade de Certeau ganha sentido aqui, pois além de ser uma cidade extremamente nova, através de uma justaposição dos elementos étnicos promove o sentimento de não pertencimento em parte de seus habitantes que não são representados nos eventos públicos, pois as manifestações culturais desses são “incomodas” a ponto de serem veladas. Outro elemento que demonstra tamanha transitoriedade está presente nos dados do IBGE, em que quase 60% dos moradores não são naturais dos municípios de Mato Grosso, algo que reforça ainda hoje a idéia de neo-colonização no seu interior.

Figura 3

Vista aérea Primavera do Leste (Anos 80?).
Fonte: Câmara Municipal de Primavera do Leste.

Figura 4

Vista aérea Primavera do Leste (2010).
Fonte: Câmara Municipal de Primavera do Leste.

'LUGARES DE MEMÓRIAS': UMA "COLHEITA" DE HISTÓRIAS DE VIDA

> Os lugares de memória nascem e vivem do sentimento que não há memória espontânea, que é preciso criar arquivos, organizar celebrações, manter aniversários, pronunciar elogios fúnebres, notariar atas, porque estas operações não são naturais[...] Museus, arquivos, cemitérios e coleções. Festa, aniversários, tratados, monumentos, santuários, associações, são marcos testemunhais de uma outra era, das ilusões da eternidade.[5]

Na concepção de Nora os lugares de memória apresentam uma atmosfera de simbolismos, onde o cotidiano é o referente que produz uma diversidade cultural ampliada pelas relações sociais dos grupos que neste espaço atuam.

Estas representações, que valorizam um patrimônio imaterial por meio de fragmentos das lembranças, embora seja uma discussão acentuada na década de 80, passaram a ser reconhecidas oficialmente pelo IPHAN no decreto 3551, no ano de 2000 e sua expressão esta explícita no livro de registro de lugares.

> (...) mercados, feiras, santuários, praças e demais espaços onde se concentram e reproduzem práticas culturais coletivas, o decreto ainda observa a finalidade desta inscrição: "A inscrição num dos livros de registro terá sempre como referência a continuidade histórica do bem e sua relevância nacional para a memória, a identidade e a formação da sociedade brasileira".[6]

Nesta perspectiva, ao analisar as escolas no seu cotidiano alimenta a memória por meio de referenciais produzidos na própria instituição, e as representações do espaço trazem uma concepção de bem patrimonial. Por isso a abordagem com fontes orais podem promover conhecer por meio de narrativas o que é significativo e peculiar deste contexto. Os grupos desta pesquisa estarão divididos entre comunidade interna (alunos, professores, apoio técnico), externa (vizinhança) e mediadora (pais de alunos) no intuito de correlacionar diferentes segmentos sociais.

---

[5] NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. *Projeto História*. São Paulo: PUC-SP. N° 10, 1993, p. 13.

[6] IPHAN, Decreto 3551, 2000. Disponível em: < *http://www.revistamuseu.com.br/legislacao/cultura/decreto3551.htm*> Acesso em 02 março 2011.

Segundo Meihy[7] a História Oral apresenta um conjunto de fontes orais, reconhecida como história viva, que permite captar diferentes histórias, formulação de consciência comunitária. Entre elas o gênero de História Oral Temática é uma metodologia que segue em entrevistas que esclarecem situações contraditórias, os pontos específicos da vida pessoal do narrador devem estar ligados a temática central do projeto em pesquisa.

ESQUADRINHANDO AS ESCOLAS EM ANÁLISE

Alguns elementos do cotidiano escolar passaram a ser analisados como "patrimônio vivo", como exemplo dessas práticas culturais estão: projetos e atas pedagógicas, arquivos escolares, laboratório de informática, bibliotecas, sala de aula e do professor, pátio, corredores, murais, representações dos espaços (recreios), o gestual (o corpo), a uniformização, narrativas e memórias produzidas pela comunidade escolar, calendário escolar, festividades, entre outros aspectos ganham novo significado ao serem percebidos como produção e herança histórica.

> Sem dúvida, não devemos exagerar o silêncio dos arquivos escolares. O historiador sabe fazer flechas com qualquer madeira (...) os cadernos de notas tomadas pelos alunos (mesmo sendo grande o risco de se verem conservados apenas os mais bonitos deles) e os cadernos de preparações dos educadores, não são escassos e, na falta destes, pode-se tentar reconstituir, indiretamente, as práticas escolares a partir das normas ditadas nos programas oficiais ou nos artigos das revistas pedagógicas. Mas estamos menos equipados para perceber as diferenças – diversas segundo as classes sociais de origem – que separam as culturas familiares ou profissionais da cultura escolar.[8]

Por conta de tantas mudanças as escolas que estão inseridas nesta realidade denunciam uma pluralidade cultural, onde a sua comunidade não é homogênea, nem passiva, é uma janela para o mundo, quando analisada pode produzir arquivos históricos, um patrimônio que ajuda a refletir sobre essa comunidade.

---

[7] MEIHY, José Carlos Sebe; HOLANDA, Fabíola. *História oral*: como fazer, como pensar. São Paulo: Contexto, 2010, p. 35.

[8] JULIA, Dominique. A Cultura Escolar como Objeto Histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, n°1, jan./jun., p. 17, 1993.

> Atualmente se preserva um bem cultural não só pelo seu valor estético, arquitetônico ou histórico. Ele é preservado se tem significação para a comunidade em que está inserido e se essa preservação possibilita a melhora da qualidade de vida de seus moradores e contribui para a construção de sua identidade cultural e o exercício da cidadania.[9]

A citação acima aponta para a importância de compreendermos na pesquisa o que é significativo em determinado contexto e o seu processo histórico. Ao estudarmos a História Local a partir do âmbito escolar, utilizando as memórias específicas desse espaço parece apropriado incluir "os lugares de memórias" no intuito de valorizar o cotidiano.

Embora uma problemática desse trabalho consista em estimular a noção de escola como objeto histórico, onde seus valores patrimoniais sejam utilizados como fonte e que a história possa ser narrada a partir dela, verifico que essa análise deve preencher algumas lacunas, em especial dados que identifiquem os diferentes grupos sociais que pertencem a comunidade local (perfil sócio-econômico), a relação do patrono da escola com História de Mato Grosso, etc.

A Escola Estadual João Ribeiro Vilela foi fundada no dia 12 de fevereiro de 1990, criada pelo Decreto nº 2 501 de 09/04/1990, localizada à Rua Arlindo Cornelli nº 301, bairro Centro Leste. O nome de seu patrono, João Ribeiro Vilela, foi uma homenagem ao antigo sertanista da região, migrante do estado de Goiás que veio residir com a sua família na região leste do Mato Grosso, onde habitavam índios Bororos.

Com o crescimento demográfico do município de Primavera do Leste a Escola Estadual João Ribeiro Vilela que começou com apenas três salas de aula ampliou sua estrutura para 15 salas de aula, uma de informática, biblioteca, sala de vídeo, quadra poli esportiva, atendendo cerca de 1500 alunos, somando os três períodos, ofertando no matutino ensino fundamental e médio, no vespertino séries iniciais, e no noturno voltava-se para Educação de Jovens e Adultos, este último foi extinto no ano de 2008. Outro ponto relevante sobre a escola é que ela está inserida numa localização periférica da cidade e seus alunos são advindos da vizinhança e de outros bairros distantes e de baixa renda, por conta deste fator sócio-econômico, muitos alunos trabalham desde muito cedo e tem dificuldade em

---

[9] ORIÁ, Ricardo. "Memória e Ensino de História". In: BITTENCOURT, Circe (org.). *O Saber Histórico na Sala de Aula*. 9ª edição. São Paulo: Contexto, 2004, p. 138.

freqüentar a escola nos dias de chuva. O desempenho e abandono escolar estão relacionados a tais problemáticas.

Na segunda escola analisada, Escola Estadual Getúlio Dornelles Vargas criada em 1989, conforme o Decreto nº 987 de 06/09/89, reconhecida pela portaria nº 3277/92, em 10 de fevereiro de 2009 tornou-se Centro de Educação de Jovens e Adultos, no Município de Primavera do Leste/MT, na avenida São João, número 564, centro. O patrono desta escola, Getúlio Dornelles Vargas, político de destaque no cenário nacional teve importante participação no projeto de integração, ocupação e desenvolvimento da região Centro-Oeste, durante o seu segundo mandato (1951-54) exerceu políticas de incentivo na dinamização econômica na região.

A escola está organizada em prédios e salas com mobiliário, equipamentos e materiais didáticos pedagógicos adequados aos jovens e adultos na modalidade EJA, por área de conhecimento e disciplina, com funcionamento em dois turnos diurnos e um noturno, treze salas são utilizadas como sala de aulas e plantões, laboratórios e oficinas para 1347 alunos, totalizando 37 turmas. Assim como na primeira escola apresentada, a Escola Estadual Getúlio Dornelles Vargas apresenta alto índice de abandono e desistência, a maioria dos seus alunos também trabalham e moram em lugares distantes da instituição de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho almeja investigar e perceber na (i)materialidade escolar seus bens patrimoniais, relacionar as histórias de vidas da comunidade escolar a história local á história estado do Mato Grosso, marcado a partir da década de 70 por um intenso fluxo migratório, que formou uma massa inter-étnica no município de Primavera do Leste. Segundo Menezes as mudanças sociais agem na composição da identidade e essa está em movimento, devemos considerar a coexistência de uma pluralidade cultural através da ampla gama étnica que dá forma a uma nova concepção de identidade:

> Com efeito, não só a identidade é um processo incessante de construção/reconstrução, como também ganha sentido e expressão nos momentos de tensão e ruptura – precisamente quando se aguça a percepção da diferença e sua presença se faz mais necessária.

> Assim, não existe identidade em abstrato. A identidade só poder ser identificada "em situação". [10]

Cabe neste estudo identificar a noção de Patrimônio no tempo presente e a sua relação com a escola. Investigar as (in) possibilidades que a concepção de Patrimônio evoca: um passado, vestígios, ruínas, uma percepção do presente. Analisar a escola enquanto um espaço de produção cultural através de exposições, coleções, acervos e memórias.

> No plano da História Imediata, muitos exemplos de Cultura Material se encontram na própria sala de aula e nos corredores e arredores da escola: corpos humanos, roupas, móveis, equipamentos esportivos, alimentos (...) Esta amostragem ainda é restrita, considerando-se a infinidade de outras experiências que lhe são contemporâneas. O Conhecimento Histórico ganha muito quando incorpora o imediato em seu universo, mas perde mais se ficar restrito a este mundo, como presente contínuo. Um de seus objetivos pode ser sair deste círculo vicioso, permitindo a compreensão de experiências sociais em diferentes temporalidades. (...) E o Patrimônio Histórico – edificado ou disperso em diferentes fazeres e saberes – contém inestimáveis elementos para a discussão daquele universo. A História Imediata, por sua vez, oferece um torrencial de possibilidades temáticas e documentais, a partir de seu trabalho com os processos históricos em andamento.[11]

Contudo tais elementos históricos, em abundancia, devem ser integrados a outras temporalidades, comparados a outros espaços, redimensionando em escalas de observação que possam contribuir no esclarecimento sobre a seguinte inquietação: como a herança patrimonial pode ajudar a entender a relação da escola com a comunidade/sociedade?

Esta pesquisa, em andamento, perpassa por "fazeres culturais" analisados por Certeau, em que a História dialoga com perspectivas antropológicas, no sentido de observar e debater sobre como comunidades escolares percebem sua historicidade, suas práticas dentro do universo escolar que produz arquivos documentais materiais e representações culturais.

A escola como 'lugar de memória' auxilia na percepção dos simbolismos que por ela transitam, dá visibilidade a referencias históricos que perpassam por diferentes famílias, comunidades que recriam identidades a partir de campos de conflitos sociais, compõem um patrimônio cultural em evidencia, mas ainda pouco valorizado.

---

[10] MENEZES, Ulpiano Bezerra. "A Problemática da Identidade Cultural nos Museus: De Objetivo (de Ação) a Objeto (de Conhecimento)". *"Anais do Museu Paulista da USP - História e Cultura Material"*. Nº 1, 1993, p. 210.

[11] SILVA, Marcos. Além das coisas e do imediato: cultura material, História imediata e ensino de História. *Tempo*, vol. 11, n. 21, 2006, p. 85.

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA:

CHUVA, Márcia. ***Patrimônio imaterial***: práticas culturais na construção de identidades de grupos. IN: Reflexões e contribuições para a educação patrimonial. Belo Horizonte: SEE/MG.2002.

CERTEAU, Michel de. ***A cultura no plural***. Campinas: Papirus, 1995.

_____. Michel de. ***A Invenção do Cotidiano***. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. ***A invenção do cotidiano***: 2, morar, cozinhar. Petrópolis: Artes de Fazer, 1996.

CHAVEAU, TÉTART, (orgs.). ***Questões para a história do presente***. São Paulo: EDUSC, 1999.

DOURADO, Nileide Souza. ***Entre caminhos e memórias***: narrativas e cotidiano de itinerantes rumo a Poxoréo-MT (primeira metade do século XX). Dissertação (Mestrado em em História) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso, Mato Grosso.

JULIA, Dominique. A Cultura Escolar como Objeto Histórico. ***Revista Brasileira de História da Educação***, n°1, jan./jun., p. 17, 1993.

LE GOFF, Jacques. A visão dos outros: um medievalista diante do presente. In: CHAUVEAU, A.; TÉTARD, Ph (org.). ***Questões para a história do presente*.** São Paulo; EDUSC, 1999, pp.101-102.

MEIHY, José Carlos Sebe; HOLANDA, Fabíola. ***História oral*:** como fazer, como pensar. São Paulo: Contexto, 2010.

MENEZES, Ulpiano Bezerra. "A Problemática da Identidade Cultural nos Museus: De Objetivo (de Ação) a Objeto (de Conhecimento)". ***"Anais do Museu Paulista da USP - História e Cultura Material"***. Nº 1, 1993, p. 210.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. ***Projeto História***. São Paulo: PUC-SP. N° 10, 1993, p. 13.

ORIÁ, Ricardo. "Memória e Ensino de História". In: BITTENCOURT, Circe (org.). ***O Saber Histórico na Sala de Aula***. 9ª edição. São Paulo: Contexto, 2004, p. 138.

PAULILO, André Luiz, et al . A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. ***Educação e Pesquisa***, São Paulo, v.30, n.1, p. 139-159, jan./abr. 2004.

POULOT, Dominique. ***Uma história do patrimônio no Ocidente***: século XVIII - XXI. São Paulo: Estação Liberdade, 2009.

THOMPSON, E. P. ***A miséria da teoria ou um planetário de erros***: uma crítica ao pensamento de Althusser. Trad. Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

_____. Introdução: costumes e cultura. In: ***Costumes em comum***. São Paulo: Companhia das Letras, 1998a.

_____. Folclore, antropologia e história social. In: ***As peculiaridades dos ingleses e outros artigos***. Campinas: Editora da Unicamp, 2001.

SILVA, Marcos. Além das coisas e do imediato: cultura material, História imediata e ensino de História. ***Tempo***, vol. 11, n. 21, jul./2006, p. 85.

SIQUEIRA, Elizabeth Madureira. ***História de Mato Grosso***: da ancestralidade aos dias atuais. Cuiabá: Entrelinhas, 2002.

VIDAL, Diana Gonçalves. ***Culturas Escolares***. Estudo sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil, França, final do século XIX). Campinas: Autores Associados, 2005.

SITES PESQUISADOS:

CAMARAMUNICIPALDEPRIMAVERADOLESTE. 2011. Disponível em:<http://www.camarapva.mt.gov.br/index.php?pag=galeria>. Acesso em: 14 abril 2011.
IBGECIDADES. 2009. Disponível em:<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>. Acesso em 08 junho 2011.
IDEB. Disponível em:<http://sistemasideb.inep.gov.br/resultado/>. Acesso em 02 junho 2011.
IPHAN. Patrimônio cultural. Disponível em:<http://www.iphan.gov.br/montarPaginaInicial.do>. Acesso em 02 março 2011.
MATOGROSSOESEUSMUNICIPIOS. 2011. Disponível em:<http://www.mteseusmunicipios.com.br/NG/indexint.php?sid=207>. Acesso em: 17 abril 2011.
MUSEUDAESCOLA. Disponível em:<http://www.diaadia.pr.gov.br/museudaescola/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=27>. Acesso 19 julho 2011.
Pro-Posições. Dossie: Cultura escolar e cultura material escolar: entre arquivos e museus. **Pro-Posições**, V.16, n.1(46) jan/abril 2005. Disponível em:< http://mail.fae.unicamp.br/~proposicoes/edicoes/sumario12.html>. Acesso em 03 maio 2011.
REDEDEEDUCADORESEMMUSEUSEPATRIMONIO: REMP Mato Grosso. Disponível em:<http://rempmt.ning.com/>. Acesso em 07 julho 2011.
REGRAS BÁSICAS PARA APRESENTAÇÃO FORMAL DE TRABALHO. Disponível em:<http://www.uel.br/bc/portal/arquivos/apostila-normalizacao.pdf>. Acesso em 10 junho 2011.
REVISTA "PATRIMÔNIO E MEMÓRIA". Disponível em:<http://www.assis.unesp.br/cedap/patrimonio_e_memoria/patrimonio_e_memoria.html. Acesso 26 abril 2011.

A "CREDIBILIDADE" COMO PRODUÇÃO DE SENTIDOS NO ENSINO DE HISTÓRIA: PROFESSORES, ALUNOS E LIVRO DIDÁTICO ENTRE PRÁTICAS MÍTICAS MODERNAS

Jeferson Rodrigo da Silva[1]

RESUMO: De acordo com as palavras de Certeau (2003), a credibilidade é aquilo que faz os crentes se moverem. Tendo por referencial as ideias do autor referentes ao crível (CERTEAU, 1985; 2003; 2005), como explicar as práticas, geradoras de sentido no ensino de História, que viabilizam a utilização do livro didático? Na complexa rede que envolve, de um lado, a crítica aos manuais e suas limitações e, de outro, a evidente centralidade que este objeto cultural demonstrou ter ao longo do tempo, entende-se que a concepção de escrita como prática mítica moderna e a dimensão do crível, característicos da análise sociocultural realizada por Certeau, são aspectos que podem contribuir para o entendimento das complexas relações que envolvem os professores, os alunos e o livro didático de História em sala de aula. Este trabalho tem por objetivo problematizar uma ação exaustivamente criticada no meio acadêmico, a saber: a utilização do livro didático. O pressuposto inicial dessa perspectiva consiste no entendimento de que condenar os livros didáticos e, principalmente, aqueles que os utilizam em determinada intensidade é insuficiente para compreender aquilo que circunda a utilização deste material em sala de aula. Neste sentido, a "credibilidade" como é definida por Certeau torna-se um elemento importante para compreender esta problemática. Através das experiências vivenciadas em uma pesquisa cujo objetivo principal é compreender as práticas de leitura do livro didático de História em sala de aula, as conclusões deste texto mostram que o modelo de escola construído na sociedade contemporânea e os tipos de relação estabelecidos em sala permitem dizer que o livro didático de História não pode ser tomado como suporte oposto ao ensino de qualidade uma vez que, por si só, ele não é capaz de atuar na formação dos alunos, seja de forma positiva ou negativa. Além disso, entende-se que a credibilidade inerente às relações socioculturais em sala de aula entre professores, alunos e livro didático legitima o papel essencial que este material desempenha no ensino por meio das práticas que dão sentido aos conteúdos prescritos neste material.

PALAVRAS-CHAVE: credibilidade; livro didático; história e ensino.

Através do Programa de Pós-graduação em História Social da UEL, desenvolvemos uma pesquisa cujo objetivo principal é estudar as relações estabelecidas entre a professora, o alunos e a materialidade do livro didático nas práticas de leitura em sala de aula

[1] Mestrando do Programa de Pós-graduação em História Social (linha História e Ensino) pela Universidade Estadual de Londrina. Bolsista CAPES.

considerando, de maneira complexa, o caráter efêmero e inventivo dessas práticas e os protocolos de leitura[2] do livro didático.

Tendo como referenciais autores que discutem a História do livro e da leitura e as ideias de Michel de Certeau referentes ao livro *A invenção do cotidiano*, realizamos esta pesquisa por uma perspectiva sócio-histórica que prioriza as relações estabelecidas na triangulação dos três elementos envolvidos em uma trama constituída no lugar/espaço da sala de aula.

Esta pesquisa insere-se em na continuidade de outro trabalho. Entre os anos de 2008 e 2009, realizamos uma pesquisa com dois professores e duas turmas de 8ª série da cidade de Cambé no estado do Paraná cujos resultados nos serviram como indicativos das potencialidades do estudo das práticas de leitura do livro didático pelos referenciais escolhidos, uma vez que percebermos a complexidade inerente nesta forma de utilização do material.

Dentre outros aspectos, constatamos que a materialidade do livro didático, entendido como elemento central nas práticas em sala de aula, demandava uma abordagem mais cuidadosa que não o tomasse como elemento dominador das práticas – fosse para enaltecê-lo ou para rechaçá-lo. Em outras palavras, percebemos que constatar problemas relacionados a este suporte como uma visão distorcida, reduzida ou equivocada do pensamento histórico acadêmico não bastam para avaliarmos sua utilização em sala de aula.

Existem fatores complicadores neste cenário que devem ser pensados ao tratarmos da utilização do livro didático nos dias atuais: primeiramente, acreditamos que livros didáticos são centrais nas práticas em sala de aula quando pensamos a vivência cotidiana; sobre esta constatação, existe uma significativa produção acadêmica constatando que esta afirmativa faz sentido, mas que a relação entre o livro didático como objeto central e suas práticas de utilização são mais complexas do que a reprodução de prescrições.

Segundo, as políticas públicas sobre livros didáticos têm se aprimorado muito nos últimos anos, algo que podemos atribuir à importância comercial que este objeto adquiriu ao longo do tempo; os números de compras realizadas pelo MEC através de programas como o PNLD, PNLEM, PNLD-EJA são indícios fundamentais desta importância; a presença de

---

[2] CHARTIER, Roger. Do livro à leitura. In: CHARTIER, Roger (Org.). *Práticas de leitura.* Tradução de Cristiane Nascimento. 1. reimp. São Paulo: Estação Liberdade, 1998. p. 77-105.

livros didáticos de forma universal tornou-se realidade nas escolas públicas brasileiras e a partir disso podemos afirmar que, dentre quaisquer outros materiais didáticos, este é o de mais fácil acesso.

Terceiro, quando tratamos de formas de utilização do livro didático, consideramos que, no campo das práticas, a apropriação do material pelos professores e/ou pelos alunos consiste de uma atividade autônoma e inventiva que não corresponde nem a pura reprodução do que está escrito e nem a pura invenção de algo novo. O movimento é uma tensão entre aquilo que se admite e aquilo que se inventa como atividades justapostas e inseparáveis.

Considerando estes pressupostos, quais os aspectos que permitem a constituição deste tipo de relações entre professores, alunos e livro didático de História? Dentre os aspectos priorizados em nossa pesquisa, abordaremos dois em especial definidos por Michel de Certeau: a escrita como prática mítica moderna e a dimensão do crível.

LIVRO DIDÁTICO COMO PRÁTICA MÍTICA MODERNA

Considerando os livros didáticos como objetos culturais complexos cuja produção vincula-se a múltiplas possibilidades de didatização do saber histórico e cuja utilização permite práticas de leitura diversas[3], tentamos compreender essa materialidade pela perspectiva teórica anteriormente mencionada.

Com este esforço analítico, entendemos que o papel do livro didático nas relações estudadas em nossa pesquisa implica em considerarmos este objeto um produto de relações ou, na concepção de Certeau[4], uma constituição *tática/estratégica* nas páginas em branco enquanto *espaços/lugares* de invenção. De acordo com Chartier e Hébrard, *"A escrita é pois um fazer tático derivado das lógicas pragmáticas da temporalidade, que uma conjuntura histórica transforma em poder estratégico"*[5].

---

[3] MIRANDA, Sonia Regina; LUCA, Tânia Regina de. O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD. In: *Revista brasileira de História.* São Paulo: ANPUH, v. 24, n. 48, p. 123-144, 2004, p. 124.

[4] CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*: 1. artes de fazer. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

[5] CHARTIER, Anne-Marie; HÉBRARD, Jean. A invenção do cotidiano: uma leitura, usos. Tradução de Mariza Romero. In: *Projeto história*. São Paulo: EDUC, n. 17, p. 29-44, nov. 1998, p. 39.

Os autores enfatizam uma característica fundamental no pensamento de Certeau a respeito da escrita, a saber: que ela se constitui como *prática mítica moderna.* Sua função primordial é definir lugares, conhecimentos que podem ser ensinados em sala de aula, algo evidenciado através dos protocolos de leitura[6] e que nos permite pensar este material como totalidade no sentido de que o objeto tem uma constituição e funções básicas (CHOPPIN, 2004) que o tornam definidor de conhecimentos autorizados ou, na perspectiva certauniana, definidor de lugares para o desenvolvimento de um saber histórico escolar.

Pesquisas como as de Choppin[7], Gatti Júnior[8] e Bittencourt[9] nos mostram que uma das funções do livro didático é atuar na definição dos currículos da História como disciplina escolar. Considerando o caráter histórico dessa afirmação, entendemos porque Certeau diz que:

> A prática escriturística assumiu valor mítico nos últimos quatro séculos reorganizando aos poucos todos os domínios por onde se estendia a ambição ocidental de fazer sua história e, assim, fazer história. Entendo por mito um discurso fragmentado que se articula sobre as práticas heterogêneas de uma sociedade e que as articula simbolicamente. No Ocidente moderno, não há mais um discurso recebido que desempenhe esse papel, mas um movimento que é uma prática: escrever.[10]

Se consideramos que o livro didático prescreva algo a ser ensinado, o movimento de escrita dessa prescrição tem por função remeter a um outro no intuito de falar em nome de um real, nunca obtido, mas sempre perseguido. É a este movimento que se refere Certeau ao dizer que a escrita tornou-se prática mítica moderna. Pensando os livros didáticos como produtos ligados a um modelo de escola na modernidade, nós entendemos que eles cumprem esse papel de remeter ao *Outro* e tentar, por meio dos protocolos de leitura, fazer sua história, ou seja, prescrever o que se deve ou não ensinar:

> [...] o livro sempre visou instaurar uma ordem, fosse a ordem de sua decifração, a ordem no interior da qual deve ser compreendido, ou ainda a ordem desejada pela autoridade que o encomendou e permitiu sua

---

[6] CHARTIER, Roger. Do livro à leitura. In: CHARTIER, Roger (Org.). *Práticas de leitura*. Tradução de Cristiane Nascimento. 1. reimp. São Paulo: Estação Liberdade, 1998. p. 77-105.

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

[8] GATTI JÚNIOR, Décio. *A escrita escolar da História*: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990). Bauru: EDUSC; Uberlândia: EDUFU, 2004.

[9] BITTENCOURT, Circe. *Livro didático e saber escolar* (1810-1910). São Paulo: Autêntica, 2008.

[10] CERTEAU, 2003, p. 224.

> publicação. Tal aspecto normativo, característica que lhe é intrínseca, ganha contornos específicos quando se enfoca o livro didático.[11]

Entre as características que possibilitam à totalidade do livro didático adquirir esses contornos, está o fato de se constituir como uma seleção de determinados conteúdos sob a perspectiva de um autor e/ou uma equipe editorial; a simplificação e/ou os erros advindos de tal seleção; o esforço de estabelecer uma relação entre o professor e os alunos por meio do manual do professor, dos exercícios, da associação de conhecimentos históricos com o tempo presente, da indicação de recursos midiáticos e a publicação de satélites; entre outros. Se considerarmos, de um lado as políticas públicas que possibilitaram a distribuição de livros didáticos para as escolas públicas e as facilidades de uso do material, a importância adquirida ao longo do tempo também é um elemento constitutivo dessa totalidade.

DIMENSÃO DO CRÍVEL SOBRE AS PRÁTICAS DE UTILIZAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO

Aquilo que propusemos até o momento não pode ser entendido de maneira determinista e unidirecional. Por esta perspectiva, a materialidade do livro didático, constituída por práticas míticas modernas, implica em tomarmos este objeto de maneira autônoma e autoritária em sala de aula? Em outras palavras, eles seriam capazes de dominar as práticas controlando alunos e professores como “marionetes”? Se considerarmos a produção acadêmica sobre livros didáticos feita nos últimos vinte anos – e principalmente aquelas que circulam de maneira tímida ou explícita pelo campo da utilização de livros didáticos –, não existe qualquer possibilidade de respondermos a estas questões de maneira positiva. A partir do momento que a História cultural nos mostra a importância dos usos, pressupor a imposição totalizante e unidirecional do livro didático tornou-se um postulado perigoso.

Entendemos que a ideia de pensar a relação entre professora, alunos e livro didático como tensão é uma perspectiva de maior abertura por onde reconhecemos a presença

[11] LIMA, Maria. Ensinar a escrever no âmbito do livro didático de História. In: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; REZNIK, Luís; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (Orgs.). *A História na escola*: autores, livros e leituras. Rio de Janeiro: FGV, 2009, p. 225.

central dos livros didáticos em sala de aula, mas de maneira recursiva[12] com os usos que se faz deles. Certeau definiu estes movimentos como a formalidade das práticas[13] [14].

Um dos elementos que nos ajudam a compreender essas relações consiste na dimensão do crível[15] como movimentos que permitem aos livros didáticos se tornarem objetos importantes para as práticas de ensino de História, mas não necessariamente manipuladores dessas práticas. De acordo com Certeau:

> Uma credibilidade do discurso é em primeiro lugar aquilo que faz os crentes se moverem. Ela produz praticantes. Fazer crer é fazer fazer. Mas por curiosa circularidade e capacidade de fazer se mover – de escrever e maquinar os corpos – é precisamente o que faz crer. Como a lei é já aplicada com e sobre os corpos, "encarnados" em práticas físicas, ela pode com isso ganhar credibilidade e fazer crer que está falando em nome do "real". Ela ganha fiabilidade ao dizer: "Este texto vos é ditado pela própria Realidade".[16]

Esta ideia nos mostra de maneira enfática que pensar a utilização de livros didáticos é pensar o movimento de produção de sentidos viabilizado pela dimensão do crível que atravessa a relação entre a materialidade do livro didático e seus usuários. Não falamos de simplificações dos conteúdos e/ou a não contemplação de determinados assuntos pressupondo um material com "vida própria". O que torna as propostas contidas neste material possíveis e viáveis são as práticas de produção de sentido que, em nosso caso, correspondem aquelas da professora e dos alunos.

Com este enfoque, podemos considerar elementos como os horizontes de expectativa, a biblioteca vivida e uma certa tradição[17] que trazem consigo esse personagens

---

[12] VASCONCELLOS, Maria José Esteves de. *Pensamento sistêmico*: o novo paradigma da ciência. Campinas: Papirus, 2002.

[13] CERTEAU, Michel de; GIARD, Luce. Uma ciência prática do singular. In: CERTEAU, Michel de; GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. *A invenção do cotidiano*: 2. morar, cozinhar. Tradução de Ephraim Ferreira Alves e Endlich Orth. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 335-342.

[14] CERTEAU, 2003.

[15] Um dos primeiros trabalhos referentes aos estudos sobre cultura contemporânea de Certeau que se refere à credibilidade é o texto *As revoluções do « crível»* publicado no livro *A cultura no plural*. A questão pode ser entendida como um dos primeiros diálogos estabelecidos pelo autor entre suas pesquisas sobre a história da espiritualidade e suas abordagens socioculturais envolvendo o "maio de 68". De acordo com Maigret (2000, p. 519), o interesse de Certeau pela questão remete a uma necessidade que se tornou latente em seus trabalhos quando ele concluiu que a história recente da religião no Ocidente correspondia a de um processo quase contínuo de desagregação das Igrejas, do declínio de seu poder material e, sobretudo, de seu poder de explicar o mundo aos fiéis.

[16] CERTEAU, 2003, p. 241.

[17] GOULEMOT, Jean Marie. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, Roger (Org.). *Práticas de leitura*. Tradução de Cristiane Nascimento. 1. reimp. São Paulo: Estação Liberdade, 1998. p. 107-116.

para a sala de aula. Também podemos olhar com maior atenção a própria relação, estrutural e hierárquica[18], que estabelecem a professora e seus alunos. No engajamento dos dois, nas práticas de ensino, há uma credibilidade inerente que faz esses "crentes" se moverem.

Por esta perspectiva, a credibilidade é fundamental para entendermos como determinados enunciados do livro didático adquirem status de admitido[19] – incluindo as autoridades que determinam quais leituras são admitidas e a validade de determinado livro didático: *"Se, como creio, elas [as autoridades] permitem que cada um articule sua relação com os outros com sua relação com a verdade, representam o que não é nunca adquirido e aquilo que é, portanto, impossível dispensar: a credibilidade"*[20].

Este caráter indispensável faz com que a definição de quais saberes tornam-se admitidos a partir das práticas de leitura do livro didático coloca como necessário essa dimensão do crível atuando sob a materialidade para que efetivamente ocorram práticas geradoras de sentido. Podemos exemplificar a atuação dessa dimensão no fato de que a presença indispensável do livro didático em sala de aula, possibilitada pelos avanços na distribuição do PNLD, revelam sua importância como ferramenta nas práticas de ensino; apesar disso, sabemos que tomá-los como única ferramenta para um trabalho produtivo não é uma boa opção, embora existam pesquisas apontando para um grau de "dependência" significativo do trabalho do professor, em sala de aula, sobre o livro didático.

Alguns fatores ajudam a explicar essa dependência como, por exemplo: a má formação, o comodismo, a falta de tempo, a massificação do ensino e o número elevado de alunos que, possivelmente, terão este como um dos únicos livros durante toda sua vida. A configuração que temos hoje nos coloca um desafio do qual não podemos fugir: são as nossas práticas, enquanto educadores, que possibilitam a definição daquilo que é admitido nas páginas do livro didático.

A relação entre a dimensão do crível e o livro didático, pensado como resultado de práticas míticas modernas, está na ideia de que na modernidade, a palavra escrita prescreve conhecimentos autorizados. Certeau nos mostra que a credibilidade na modernidade não se

---

[18] MUNAKATA, Kazumi. Livro didático: produção e leituras. In: ABREU, Márcia (Org.). *Leitura, história e história da leitura*. 1. reimp. Campinas: Mercado das Letras; São Paulo: FAPESP, 2002. p. 577-594.

[19] CERTEAU, Michel de. Le croyable, ou l'instituition du croire. In: *Semiotica***.** Amsterdam: Mouton Publishers, v. 54, n. 1-2, p. 251-266, 1985.

[20] CERTEAU, Michel de. *A cultura no plural*. Tradução de Enid Abreu Dobránsky. 4. ed. Campinas: Papirus, 2005, p. 25.

fundamenta mais em instituições detentoras de poder – a Igreja, por exemplo – mas em convicções singulares, ou seja, na individualização da crença *"[...] e sua mobilidade numa rede sempre mais diversificada de objetos possíveis"*[21]. Para Certeau estas transformações são chamadas de *revoluções do crível*:

> [...] frequentemente elas são mais discretas em sua forma e são mais terríveis, como movimentos profundos: produzem deslocamentos na adesão; *em uma constelação de referências*, privilegiam algumas e eliminam outras. Trabalho secreto ao qual as representações públicas não podem ficar alheias sem se transformar em uma fachada sem significado.[22]

Entendemos que o livro didático, como objeto cultural complexo, somente se constitui *saber admitido* se pensado nesse contexto de singularização das crenças desde que ele seja tomado como crível. Conteúdos não acreditados estão mortos nas páginas do livro, mas aquilo que assume credibilidade pelas práticas de leitura, segundo Certeau, distingue-se por dois dispositivos ligados à crença na modernidade:

> [...] de um lado, a pretensão de *falar em nome do real* que, supostamente inacessível, é ao mesmo tempo o princípio daquilo que é crido (uma totalização) e o principio do ato de crer (uma coisa sempre subtraída, inverificável, ausente); de outro lado, a capacidade do discurso, autorizado por um "real" para se distribuir em *elementos organizadores de práticas*, isto é, em "artigos de fé".[23]

Considerando estes dois dispositivos, percebemos que existe uma perspectiva importante para a compreensão das relações que fundamentam a utilização de livros didáticos em sala de aula, pensando por uma ótica sócio-histórica. Livros didáticos configuram-se como totalidades no momento em que a sua escrita, prática mítica moderna, permite a constituição de uma materialidade capaz de falar em nome de um real. Não estamos afirmando que este real corresponda a uma Verdade pronta e acabada, embora este tenha sido um dos principais "sintomas" que justificou as críticas realizadas no momento em que os livros didáticos tornaram-se "vilões" das práticas de ensino. Acreditamos que as posturas críticas frente a este material são evidências significativas daquilo que Certeau denominou prática mítica moderna.

---

[21] CERTEAU, 2003, p. 283.
[22] CERTEAU, 2005, p. 35.
[23] CERTEAU, 2003, p. 286.

De outro lado, temos que pensar nas práticas de utilização do livro didático como fundamentais na constituição da credibilidade que permite ao livro didático falar em nome do real. Estamos falando de produção de sentido e não em livros que transmitem conhecimentos prontos e acabados. Se determinado conhecimento histórico presente em um livro didático é transmitido de determinadas forma, é porque a dimensão do crível presente nas relações entre professora e alunos torna aquele conhecimento autorizado, caso contrário, ele permanecerá apenas nas páginas do livro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As ideias apresentadas neste texto são, em nosso entendimento, parte da complexa rede de relações que envolvem professores, alunos e livros didáticos quando tratamos de sua utilização. Em nossa pesquisa para o mestrado, essas discussões envolvem mais aspectos que demandariam outras discussões. Nossa intenção foi apresentar a ideia de escrita como prática moderna e a dimensão do crível em Michel de Certeau para mostrar a perspectiva que utilizamos na análise das práticas de leitura do livro didático por professores e alunos em sala de aula como práticas complexas.

Os motivos que nos levaram a escolher esses aspectos foram: o fato de eles caracterizarem nossa pesquisa sobre práticas de utilização do livro didático como um trabalho sócio-histórico acerca do ensino da disciplina escolar História e; as possibilidades de diálogo possíveis entre o pensamento de Michel de Certeau e o campo de pesquisas referente à utilização de livros didáticos.

Acreditamos que este caminho analítico torna-se importante pelo fato de enriquecer o estudo das práticas de utilização do livro didático como movimentos dentro do cotidiano da sala de aula.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BITTENCOURT, Circe. *Livro didático e saber escolar* (1810-1910). São Paulo: Autêntica, 2008.

CERTEAU, Michel de. Le croyable, ou l'instituition du croire. In: *Semiotica***.** Amsterdam: Mouton Publishers, v. 54, n. 1-2, p. 251-266, 1985.

_____. *A invenção do cotidiano*: 1. artes de fazer. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. *A cultura no plural*. Tradução de Enid Abreu Dobránsky. 4. ed. Campinas: Papirus, 2005.

CERTEAU, Michel de; GIARD, Luce. Uma ciência prática do singular. In: CERTEAU, Michel de; GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. *A invenção do cotidiano*: 2. morar, cozinhar. Tradução de Ephraim Ferreira Alves e Endlich Orth. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 335-342.

CHARTIER, Anne-Marie; HÉBRARD, Jean. A invenção do cotidiano: uma leitura, usos. Tradução de Mariza Romero. In: *Projeto história*. São Paulo: EDUC, n. 17, p. 29-44, nov. 1998.

CHARTIER, Roger. Do livro à leitura. In: CHARTIER, Roger (Org.). *Práticas de leitura*. Tradução de Cristiane Nascimento. 1. reimp. São Paulo: Estação Liberdade, 1998. p. 77-105.

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

GATTI JÚNIOR, Décio. *A escrita escolar da História*: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990). Bauru: EDUSC; Uberlândia: EDUFU, 2004.

GOULEMOT, Jean Marie. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, Roger (Org.). *Práticas de leitura*. Tradução de Cristiane Nascimento. 1. reimp. São Paulo: Estação Liberdade, 1998. p. 107-116.

LIMA, Maria. Ensinar a escrever no âmbito do livro didático de História. In: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; REZNIK, Luís; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (Orgs.). *A História na escola*: autores, livros e leituras. Rio de Janeiro: FGV, 2009. p. 227-242.

MAIGRET, Éric. Les trois héritages de Michel de Certeau: Un project éclaté d'analyse de la modernité. In : *Annales*: histoire, sciences sociales. Paris : Armand Colin. n. 3, p. 511-549, 2000.

MIRANDA, Sonia Regina; LUCA, Tânia Regina de. O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD. In: *Revista brasileira de História.* São Paulo: ANPUH, v. 24, n. 48, p. 123-144, 2004.

MUNAKATA, Kazumi. Livro didático: produção e leituras. In: ABREU, Márcia (Org.). *Leitura, história e história da leitura*. 1. reimp. Campinas: Mercado das Letras; São Paulo: FAPESP, 2002. p. 577-594.

VASCONCELLOS, Maria José Esteves de. *Pensamento sistêmico*: o novo paradigma da ciência. Campinas: Papirus, 2002.

A JUVENTUDE EM CENA: A CONDIÇÃO JUVENIL NOS FILMES "JUVENTUDE TRANSVIADA" E "CORAÇÃO REBELDE".

Márcio Santos de Santana[1]

RESUMO: A proposta deste trabalho é investigar as representações sobre os jovens e a juventude, bem como outras representações subjacentes e que qualificam a condição humana dos mesmos. Para tanto analisaremos os filmes *Juventude Transviada* (1955), estrelado por James Dean, considerado um dos filmes símbolos sobre a juventude rebelde, bem como o filme *Coração Rebelde* (1961), estrelado por Elvis Presley. O cinema norte-americano, no curso da década de 1950, produziu uma safra de filmes tematizando os problemas e situações da vida do jovem e, sobretudo, direcionados para esse público. O filme, antes de tudo, é também agente da história. Como produto de uma dada cultura midiática, o filme veicula leituras sobre todas as dimensões da existência humana. E o faz com extrema capacidade de sedução do público. É impressionante a capacidade de estruturar mitos e utopias, mentalidades e ideologias. Produto coletivo, resultado do trabalho de um roteirista, de um diretor, de um produtor, dos atores, etc., o filme pode também atuar no sentido contrário, ou seja, combater as representações hegemônicas num dado momento histórico. De todo modo, o filme problematiza e intervém na realidade social.

PALAVRAS-CHAVE: História Social, Ensino e História, Condição Juvenil.

O filme, ficcional ou documentário, é um documento histórico da maior importância. A dimensão artística não pode mais ser invocada como argumento para a desvalorização dos filmes como agentes da história e/ou fontes de conhecimento histórico, seja acadêmico ou escolar. O alargamento do conceito de fonte histórica promovido pelos Annales, incorporando todo e qualquer vestígio e/ou registro da ação humana, promoveu uma verdadeira "revolução documental". A História foi alvo de reconfiguração promovida por essa "escola histórica", não sendo mais possível realizar um trabalho histórico e/ou historiográfico sem a elaboração de um problema, a ser respondido pelo pesquisador, por meio de pesquisa estruturada em hipóteses verificáveis.[2]

---

[1] Professor de Metodologia e Prática de Ensino da Universidade Estadual de Londrina/UEL. Doutor em História Econômica pela Universidade de São Paulo (2009).

[2] REIS, José Carlos. **Escola dos Annales: a inovação em história**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004. pp. 73-78.

Nas últimas décadas, a Educação Histórica incorporou o desafio de levar o discente a pensar historicamente, estruturando uma consciência histórica própria. Tal incorporação se deu por intermédio de um diálogo profícuo com o pensamento pedagógico, sobretudo com suas vertentes construtivistas.[3] Segundo formulação corrente esse campo de pesquisa tem como foco central de preocupações a investigação do aprendizado histórico. Nesse sentido, ao menos duas grandes discussões são pertinentes. Uma diz respeito ao **espaço de atuação**, se restrita ao âmbito escolar ou se aberta à vida pública como um todo; a segunda discussão está relacionada à quais **objetivos** e como alcançá-los.[4]

O filme, antes de tudo, é também agente da história. Como produto de uma dada cultura midiática, o filme veicula leituras sobre todas as dimensões da existência humana. E o faz com extrema capacidade de sedução do público, sendo impressionante, sua capacidade de estruturar mitos e utopias, mentalidades e ideologias. Produto coletivo, resultado do trabalho de um roteirista, de um diretor, de um produtor, dos atores, etc., o filme pode também atuar no sentido contrário, ou seja, combater as representações hegemônicas num dado momento histórico. O filme, portanto, ao participar como agente da história pode, no sentido analítico inverso, ser fonte histórica ou para o ensino de história. Para tanto, demanda uma correta aplicação de metodologia e problematização.

No processo de análise dos filmes realizaremos uma dupla operação. Primeiramente buscaremos compreender o filme como **agente histórico**. Isso demanda uma crítica externa à fonte. Em qual contexto histórico esses filmes estão inseridos? Com quais problemas e questionamentos sociais eles dialogam? Nessa perspectiva buscasse o contexto histórico mais amplo no qual os filmes estão inseridos e qual o significado dos mesmos para o momento histórico no qual apareceram ou mesmo para a atualidade.

Num segundo momento, o filme será tratado como **fonte histórica** propriamente dita. A historicidade dos filmes será analisada, observando-se atentamente a lógica de constituição da linguagem fílmica. O fazer cinematográfico tem suas particularidades, temas, leituras, sensibilidades, olhares, sequências e narrativa bem peculiar. Imagem, som e palavra

---

[3] SCHMITT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar história**. São Paulo: Scipione, 2009.

[4] RÜSEN, Jörn. "Didática da História: Passado, Presente e Perspectivas a Partir do Caso Alemão". In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Resende. **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

se conjugam num todo complexo. A compreensão interna dessa linguagem é *conditio sine qua non* para a realização de qualquer estudo mais acurado.[5]

A proposta desta pesquisa é investigar as representações sobre os jovens e a juventude, bem como outras representações subjacentes e que qualificam a condição humana dos mesmos. Para tanto analisaremos os filmes *Juventude Transviada* (1955)[6], considerado um dos filmes símbolos sobre a juventude rebelde, bem como o filme *Coração Rebelde* (1961)[7], que pode ser interpretado como seu antagonista. No âmbito da Educação Histórica nosso trabalho se enquadra nas discussões preocupadas com "a análise da função do conhecimento e da explicação histórica na vida pública".[8]

Os estudos sobre a temática *Juventude* consolidaram definitivamente a legitimidade perante a opinião pública, sendo objeto de reflexão nos meios acadêmicos, políticos e midiáticos. No âmbito acadêmico, malgrado os esforços realizados, sobretudo nas Ciências Humanas, as definições de juventude ainda são marcadas por uma tensão original não solucionada, qual seja, a de que a categoria social é simultaneamente "um momento no ciclo de vida", bem como "um modo de inserção na estrutura social".[9]

Os dois critérios principais mobilizados para o desenvolvimento das definições da categoria juventude requerem um equacionamento mínimo. De outro modo, tanto o critério etário quanto o sociocultural, isolados ou em conjunto, permanecerão insuficientes para a construção de uma definição mais estruturada. As críticas realizadas ao uso da categoria juventude têm origem nessa tensão mal resolvida. As categorias sociais formadas a partir do processo de institucionalização do curso da vida são acompanhadas pelo critério etário, objetivo, naturalista e não-relativista. Este, quando usado isoladamente, conduz a uma concepção de juventude como faixa etária ou classe de idade.

Da perspectiva esboçada acima tem origem, ao menos, três grupos distintos de críticas. Um primeiro problema seria a **generalidade**. A definição seria tão superficial que a categoria juventude não mereceria tal status, crêem os partidários dessa leitura. Um segundo problema, na ótica dos adeptos de outra linha de raciocínio, seria o de utilizar uma

---

[5]FERRO, Marc. **Cinema e história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. NÓVOA, Jorge. Apologia da relação cinema-história. **Olho da História**, Salvador, v. 01, n. 01. 1995. Disponível em: <http://www.oolhodahistoria.ufba.br/01apolog.html>. Acesso em: 15 jun. 2011.

[6] JUVENTUDE Transviada (Rebel Without a Cause). Direção: Nicholas Ray. Produção: David Weisbart. Roteiro: Stewart Stern. Estados Unidos: Warner Bros. Pictures, 1955. 1 DVD (111 min.), son., color., leg.

[7] CORAÇÃO Rebelde (Wild in the Country). Direção: Philip Dunne. Produção: Jerry Weld. Roteiro: Clifford Odetes. Estados Unidos: 20TH Century Fox, 1961. 1 DVD (114 min), son., color., leg.

[8] RÜSEN, op. cit., p. 34.

[9] SPOSITO, Marília Pontes. Apontamentos para discussão sobre a condição juvenil no Brasil. Disponível em: <www.redebrasil.tv.br/salto/boletins2004/em/tetxt1.htm>. Acesso em: 22 jun. 2004.

categoria **ideológica** capaz de escamotear tensões sociais assentadas em estruturas de classe. Nesse sentido, portanto, a função da categoria juventude seria a de contribuir para a permanência do status quo, servindo aos interesses dos donos do poder. Por fim, o pesquisador ainda pode incorrer em uma definição não atenta à **historicidade** dos processos ou tramas estudadas, empobrecendo as análises, bem como potencializando o risco de anacronismo.[10]

O questionamento central a ser feito, portanto, é o da relevância de um estudo centrado na discussão sobre o jovem e/ou juventude, bem como sobre a sua condição e/ou situação juvenil. Duas formulações bem distintas dessa mesma linha de crítica foram realizadas. Na primeira, seus autores consideram a história da juventude como um campo impar de experimentação historiográfica, ao se interrogarem sobre

> [...] o que existe nesse contexto que vá além das questões clássicas da história social sobre as diferenciações dos grupos ou das classes na sociedade, ou qual seria, para o historiador, a validade de uma pesquisa conduzida, por exemplo, em termos de 'grupos etários' [...][11]

Formulação mais ampla vem da sociologia. Em estudo importante, centrado na reflexão sobre a construção histórica da categoria juventude, seu autor questiona se

> [...] seria a juventude um componente realmente importante, de peso, na formação e funcionamento das sociedades modernas? Ou seria apenas um componente por demais secundário para poder sustentar análises qualificadas e relevantes da modernidade [...]".[12]

A categoria juventude, portanto, deve ser mobilizada a partir de alguns cuidados metodológicos. A idade não deve ser considerada o único critério para a definição de juventude, devendo ser combinado com outros princípios classificadores de pessoas ou grupos sociais. Assim sendo, a idade, o gênero, a etnicidade, o enquadramento econômico, a

---

[10] GROPPO, Luís Antonio. **Juventude: ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2000. p. 8.
[11] LEVI, Giovanni; SCHMITT, Jean-Claude. Introdução. In: _____. **História dos jovens: da antiguidade à era moderna**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. v. 1. p. 9.
[12] GROPPO, op. cit., p. 11.

religiosidade ou sua ausência, etc., devem compor o quadro analítico. Portanto, a categoria juventude não é apenas uma faixa etária, apesar deste elemento ser base para construção de instrumentos legais, fundamento de toda a ação estatal, sobretudo da ação da Escola, instituição símbolo da inserção de crianças e jovens nos quadros da vida adulta.

Portanto, trata-se de ponto consensual que a categoria juventude tem um escopo mais amplo que o de faixa etária. De outra forma, seria improvável sua utilização em casos como os grupos de juventude ligados a partidos políticos[13], no presente ou no passado, assim como as diversas agremiações culturais que assim de denominam, além de vários outros sentidos produzidos cotidianamente por meio da interação entre os atores sociais. O marco etário compõe as definições, porém apenas como ponto de partida, pois a ele se soma o componente sociocultural.

O estudo das representações sobre o jovem e a juventude responderá essas inquietações básicas, assim como permitirá uma melhor compreensão da cultura midiática – no viés específico do cinema – e de sua força para constituição e perpetuação de identidades históricas, permitindo pensar a educação histórica "como um processo intencional e organizado de formação de identidade que rememora o passado para poder entender o presente e antecipar o futuro [...]".[14] Analisar os dois filmes tomados como fontes nos possibilitará um exame das tensões latentes naquele contexto histórico, permitindo reconstituir parte dessas tramas, sobretudo no que concerne à inserção dos jovens protagonistas na estrutura social e na constituição da condição juvenil como elemento de construção da consciência histórica de ambos.

* * *

Encontramos similaridades entre *Juventude Transviada* e *Coração Rebelde*. Uma primeira convergência concerne ao fato de que ambos tiveram seus roteiros concebidos a partir de adaptação literária. No primeiro caso, a adaptação foi do livro de Robert Mitchell

[13] Dentre os vários exemplos podemos citar, como exemplo de grupos ligados à política, no presente, a **Juventude do PT** (http://www.pt.org.br/index.php?/secretarias/categoria/secretaria_juventude) ou a **Juventude Democratas** (http://www.juventudedemocratas.org.br), e no passado, a **Juventude Operária Católica**, a **Juventude Comunista**, além de vários outros grupos.

[14] RÜSEN, op. cit., p. 38.

Lindner, um estudo de caso sobre o comportamento delinqüente de um indivíduo em particular. O filme *Coração Rebelde*, por sua vez, é oriundo de um romance de J. R. Salamanca.[15]

O filme estrelado por James Dean sofreu, no processo de tradução, uma importante transformação. Originalmente nomeado *Rebel Without a Cause*, ou seja, Rebelde sem Causa, numa tradução literal, tornou-se *Juventude Transviada*. O título em português enquadrou com precisão a interpretação que os criadores pretendiam transmitir ao público. Em Coração Rebelde encontramos processo similar. Intitulado originalmente *Wild in the Country*, título de uma canção de Elvis Presley, tema do filme, no Brasil foi lançado como *Coração Rebelde* explorando em demasia o protagonista. Antes de tudo, os filmes eram produtos de uma indústria cinematográfica. Como tal deviam cumprir metas de faturamento, bem como se enquadrar nas regras de produção e distribuição correntes.

A noção de rebeldia é vital para a compreensão das tramas em análise. Ao menos até meados da década de 1940, rebeldia está profundamente relacionada com a política, numa interpretação bem específica desta. O rebelde era, portanto, um militante político. Mas não somente isso. Era, sobretudo, um militante de esquerda, ou seja, anarquista, socialista, comunista etc. A finalidade da ação desse rebelde era a revolução, considerada como a única maneira de solucionar os problemas da humanidade. Essa seria originada da ação política coletiva.

O que é destacado no título original do filme *Juventude Transviada* (*Rebel Without a Cause*) é a constatação dessa importante transformação histórica, pois a rebeldia mostrada no filme já não é mais realizada com base em preocupações de caráter coletivo, mas sim individual. A noção de rebeldia mudou. *Rebelde sem Causa* ressalta bem essa transição. Os jovens retratados no filme são rebeldes porque contestam a autoridade, mas não haveria causa para a rebeldia, por inexistência de motivação política.

A rebeldia a que se refere o título do filme rompe com os padrões de compreensão da época: o rebelde lutava por uma causa e esta tinha a situação econômica, a pobreza acima de tudo, como seu objetivo romper com a exploração que os pobres são vitimas. Os rebeldes do filme não são operários, mas jovens de classe media, detentores de boa qualidade de vida.

---

[15] Cf. LINDNER, Robert Mitchell. **Rebel without a cause: the story of a criminal psychopath**. New York: Grune & Stratton, 1944. SALAMANCA, J. R. **The lost country: a novel**. New York: Simon and Schuster, 1958.

Em *Coração Rebelde* a noção de rebeldia já está consolidada em novos moldes. O protagonista luta por melhores condições de vida, mas não é este o mote central da trama. Sua rebeldia tem origem na falta de conexões familiares e na sua instabilidade emocional frente às dificuldades de projetar seu futuro. O processo de construção de identidade social é o ponto central de ambos os enredos. Tal construção converte-se, ao menos nessas narrativas fílmicas, na primeira etapa de constituição de uma consciência histórica.

Em *Juventude Transviada*, bem como em *Coração Rebelde*, a figura paterna é a razão para a revolta dos jovens protagonistas. A ausência de orientação oriunda do pai, o adulto da relação, deixa esses jovens sem capacidade de se orientar na sociedade. A identidade social é construída pela negação da figura paterna. Os valores e os projetos de vida, o papel social, assim como a projeção de futuro para suas vidas são formatadas pela negação desses elementos tal como materializados em seus pais. As falhas na socialização primária acarretarão sérios problemas para esses jovens no momento de transição para a vida adulta.

Jim Stark, personagem interpretado por James Dean, vem cambaleando pela rua, visivelmente embriagado. Para ao ver um macaquinho de brinquedo caído no chão. Cobre o brinquedo com um pedaço de jornal e se deita ao lado, como se estivesse cuidando de uma criança. A metáfora é evidente nessa breve cena de *Juventude Transviada*, comprovada pela sequência narrativa: o jovem Jim anseia por cuidados, pois carece de proteção e inserção familiar, apesar de viver em uma família nuclear em excelente condição financeira.

Uma briga envolvendo os irmãos Glenn, interpretado por Elvis Presley, e Hank Tyler dá início à trama de *Coração Rebelde*. O confronto é observado por Sam, pai dos contendores, calmamente recostado em uma das paredes da casa. Quando Glenn é atingido por vários socos, caindo sobre o feno, seu pai ri demonstrando a predileção pelo outro filho. Contudo, Glenn se recompõe rapidamente e revida as agressões, derrubando seu oponente sobre um balde de leite, recém ordenhado. Hank se levanta e lança um tridente contra o irmão, mas não o atinge. Prontamente Glenn responde com outro ataque de grande violência ao quebrar uma banqueta no irmão. Hank desmaia e seu pai se aproxima, demonstrando preocupação. Glenn sai correndo desesperadamente, percorrendo vários pontos da propriedade rural, até cair sobre uma rocha, cansado e aflito com os possíveis resultados de sua ação. A trama é complementada pelo fundo musical instrumental. Desde o momento em que Hank foi atingido por Glenn a música adquire um tom diferente, de tensão

e perigo passa a expressar ritmo e desespero. Nessa cena fica indicado o desencaixe que o protagonista Glenn vive no universo familiar.

* * *

A narrativa de Juventude Transviada mostra Jim sendo conduzido para a Delegacia de Menores. Trata-se de uma importante cena do filme. Por razões de espaço e método, analisaremos a cena ocorrida na Delegacia de Menores enfocando apenas o personagem Jim Stark. A cena, na verdade, realiza a ligação entre os três jovens sobre os quais o filme desenvolve sua narrativa: Jim Stark, Judy e John 'Platão' Crawford.

Jim é visto pelos pais. Sua mãe vai à sua direção esboçando um escândalo. A câmera focaliza o jovem de um ângulo baixo para demonstrar a solenidade cômica: ele se levanta e em um tom formal deseja feliz Páscoa aos pais. Seus pais são representados de maneira bem superficial. O pai é, a bem da verdade, uma caricatura. Uma materialização da covardia e da indecisão. Sua mãe, histérica e autoritária. Em seu diálogo, ela concentra todo o drama em si própria. Apenas importa os seus sentimentos, pois quase havia morrido de susto quando avisada daquele evento.

O jovem Stark desfalece sobre a cadeira. Esquiva-se ao ser auxiliado pela mãe. Seu pai permanece imóvel, incapaz de reação. Quando o faz, não produz bons sentimentos no filho. Seu pai o questiona onde havia passado a noite, chamando-o de Jimbo, tal como se ainda fosse uma criança. Nisso o rapaz se levanta. Olhar forte para o pai. Fita-o de baixo para cima, esboçando um sorriso displicente, questionando se havia se divertido no evento social do qual estava participando até ser interrompido pela chamada policial.

A tensão na cena indica toda a frustração existente na relação do jovem com a família. O comportamento do jovem é de quem está diante de um oponente, um adversário. Olha o genitor como se o quisesse oprimir, devolvendo o sofrimento. Para tanto, mobiliza o recurso da ironia, não compreendido pelo pai, haja vista a diferença de visão de mundo, valores e códigos culturais existentes entre os dois. Jim abraça o pai, fazendo-o se sentar na cadeira, tal como se fosse um rei ocupando um trono.

A impossibilidade de diálogo entre pais e filho é confirmada na continuidade da cena, no momento em que se reúnem com o Conselheiro Sênior. A postura dos pais é de liberar o

filho da maneira mais rápida possível, isentando-o de qualquer culpa, haja vista ser jovem e gozar da inimputabilidade. Entretanto, tal postura irrita Jim, cansado desse tratamento, uma vez que o faz se sentir inútil e incapaz de solucionar os próprios problemas.

Na representação da condição juvenil veiculada em *Juventude Transviada* duas características são marcantes: a busca pela *autonomia* e *conflito* como maneira de exposição de pensamentos. Em *Coração Rebelde*, bem como em outros filmes do gênero, tais expedientes são encontrados. Na ausência de valorização de idéias, pensamentos ou mesmo desejos dos jovens são levados à confrontação, na expectativa de conquistar respeito e legitimidade para sua cultura. O resultado é uma explosão de raiva do protagonista por não suportar a discussão dos pais, que não conseguem chegar a um acordo sobre o que é correto e o que esperam de Jim.

Em *Coração Rebelde* o jovem Glenn Tyler é levado ao tribunal como decorrência dos seus atos. Enquanto os envolvidos deliberam sobre o caso, Sam Tyler, pai do acusado, entra atrasado, razão pela qual é censurado pelo juiz, ao que responde displicentemente não ter certeza se era o dia da audiência. Dada o comportamento do pai, a guarda é transferida para outro familiar, no caso o tio Rolfe Braxton, que alega se preocupar com o jovem em respeito à memória da mãe, pessoa a quem muito estimava. Compromete-se perante o tribunal a garantir não só o cuidado, mas alimento e um emprego para Glenn. No decorrer do filme será revelado que o caráter do tio é tão baixo quanto o do pai.

Sam Tyler confirma seu descaso paterno, tantas vezes acentuado no decorrer do filme, ao depreciar a imagem de seu filho para os participantes da audiência. Sustenta que nada do que fora falado produziria qualquer resultado para a vida de Glenn, pois este era um filho de temperamento ruim. Isso se comprovaria pelos hábitos do jovem: beber, pescar e ler livros. Responde que tudo no filho o desagrada, ao ser interpelado pela psiquiatra sobre o que deveria ser melhorado em Glenn.

O conflito entre o pai e o filho é ampliado. São pessoas completamente distintas. A visão de mundo, os objetivos, a sensibilidade de ambos são radicalmente opostas. Glenn esbraveja perante a corte que seu pai era um mentiroso, sendo aconselhado a se calar, solicitação não atendida por ele, pois insiste no confronto. Denuncia que a produção de cereais da família fora perdida por que seu pai e seu irmão ficaram bebendo.

A confirmação de que o jovem Glenn tinha boa índole e que, por isso mesmo, seria capaz de superar as adversidades atravessadas naquele momento, vieram do conselheiro

representante da Igreja. O pastor rebate a sentença de Sam Tyler sobre o seu próprio filho, classificando-a de pessimista. A morte da mãe de Glenn explicaria boa parte da mudança de comportamento do jovem, pois enquanto ela estava viva, comparecia com o filho à Igreja, na qual exerciam uma religiosidade genuína. Para confirmar sua tese o pastor pede a Glenn que diga aos presentes o que o Salvador disse na Cruz. O jovem responde com precisão indicando a referência na Bíblia.[16] A religiosidade e a apreciação dos valores tradicionais serviram como prova de que os problemas de Glenn são oriundos das falhas no processo de socialização, portanto, passiveis de serem reformulados por intervenção social.

FONTES

CORAÇÃO Rebelde (Wild in the Country). Direção: Philip Dunne. Produção: Jerry Weld. Roteiro: Clifford Odetes. Estados Unidos: 20TH Century Fox, 1961. 1 DVD (114 min), son., color., leg.

JUVENTUDE Transviada (Rebel Without a Cause). Direção: Nicholas Ray. Produção: David Weisbart. Roteiro: Stewart Stern. Estados Unidos: Warner Bros. Pictures, 1955. 1 DVD (111 min.), son., color., leg.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BÍBLIA. Português. **Bíblia sagrada**. 2. ed. São Paulo: Editora Ave-Maria, 2008.

FERRO, Marc. **Cinema e história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GROPPO, Luís Antonio. **Juventude: ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2000.

LEVI, Giovanni; SCHMITT, Jean-Claude. Introdução. In: _____. **História dos jovens: da antiguidade à era moderna**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. v. 1. p. 9.

[16] O jovem Glenn responde que Jesus disse: “Eli, Eli, lammá sabactáni?”, ou seja, “Meu Deus, meu Deus, por que me abandonaste?”. Cf. Mt 27,46 e Mc 15,34. BÍBLIA. Português. **Bíblia sagrada**. 2. ed. São Paulo: Editora Ave-Maria, 2008.

LINDNER, Robert Mitchell. **Rebel without a cause: the story of a criminal psychopath**. New York: Grune & Stratton, 1944.

NÓVOA, Jorge. Apologia da relação cinema-história. **Olho da História**, Salvador, v. 01, n. 01. 1995. Disponível em: <http://www.oolhodahistoria.ufba.br/01apolog.html>. Acesso em: 15 jun. 2011.

REIS, José Carlos. **Escola dos Annales: a inovação em história**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

RÜSEN, Jörn. "Didática da História: Passado, Presente e Perspectivas a Partir do Caso Alemão". In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Resende. **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

SALAMANCA, J. R. **The lost country: a novel**. New York: Simon and Schuster, 1958.

SCHMITT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar história**. São Paulo: Scipione, 2009.

SPOSITO, Marília Pontes. Apontamentos para discussão sobre a condição juvenil no Brasil. Disponível em: <www.redebrasil.tv.br/salto/boletins2004/em/tetxt1.htm>. Acesso em: 22 jun. 2004.

AS INDAGAÇÕES SOBRE O MUSEU CONSTRUTIVISTA. ESTUDO DE CASO: CENTRO PORTUGUÊS DE FOTOGRAFIA

Patrícia Manchini Silva[1]
Mestranda MHP/FLUP - Portugal

RESUMO: Este trabalho busca analisar um ambiente de aprendizagem não-formal: o Centro Português de Fotografia, localizado na cidade do Porto em Portugal. O edifício no qual está instalado o Centro começou a ser construído em 1767 e foi por muito tempo conhecido como "Cadeia da Relação", pois ali, até meados dos anos 1970 funcionou uma cadeia e um tribunal. No ano de 1997 o Centro foi criado como serviço público pelo Ministério da Cultura Português e no ano de 2007 passou para a tutela da Direção Geral de Arquivos (DGARQ), onde o seu principal objetivo é salvaguardar, valorizar e promover o patrimônio fotográfico de Portugal. Um dos expoentes do romantismo português, Camilo Castelo Branco, ficou detido no prédio por crime de adultério e lá escreveu a obra "Amor de Perdição" na década de 1860 durante a sua estadia. Além de sua riqueza histórica e de sua importância como patrimônio, o Centro Português de Fotografia mantém um Núcleo Museológico Permanente, que contém uma exposição de câmaras fotográficas, uma biblioteca, onde funcionam os serviços de consulta e reprodução de espécies e um serviço gratuito de visitas guiadas. Pretendemos debater, de acordo com as funcionalidades descritas no decorrer do trabalho pelos teóricos da área de Museu: Eilean Hooper-Greenhill e George Hein e com outros estudiosos da Educação: Michel de Certau, Michel Foucault e Jean Piaget, se é possível verificar pontos importantes no sistema que demonstre sua afinidade e ao mesmo tempo, sua distância com as características de ambientes construtivistas. A proposta é levantar a existência de ferramentas que possibilitam a interação de forma dinâmica entre o sujeito-ambiente, enfatizando que sem a presença de um orientador no ambiente, a rejeição pelo público ao conteúdo irá depender do uso que se faça do acervo. Por meio da interação entre o visitante e o espaço, a partir das idéias do construtivismo, iremos abordar o que o Museu e as Salas de Exposições oferecem ao público, durante as visitas guiadas ou individuais e independentes, que tipos de aprendizagens um museu pode inspirar e o que nós queremos dizer com educação no contexto museológico.

PALAVRAS-CHAVES: Educação Construtivista em Museu, História Social, Mediação Patrimonial.

[1] Patrícia Manchini Silva é aluna do segundo ano do Mestrado em História e Patrimônio pela Universidade do Porto – Portugal. Atualmente disserta o seu projeto, orientada pela Professora Doutora Amélia Maria Polónia da Silva.

1. INTRODUÇÃO

O Centro Português de Fotografia[2], local do estudo de caso dessa pesquisa existe desde o ano de 1997 como serviço publico criado pelo Ministério da Cultura Português. Em 2007 passou para a tutela da Direção Geral de Arquivos (DGARQ) e tem como principal objetivo salvaguardar, valorizar e promover o patrimônio fotográfico do país.

O Centro teve sua origem muito influenciada pelo Grupo de trabalho criado pelo ministro Manuel Maria Carrilho, no ano de 1996. A partir daí, a atividade fotográfica voltava a reanimar-se, novas escolas de fotografia apareceram, festivais e galerias impulsionaram novos artistas e "reviveram" outros então desaparecidos durante o período salazarista. Foi então que pelo Decreto-Lei 160/97, publicado no Diário da República de 25 de Junho de 1997, com sede no edifício da ex-Cadeia e Tribunal da Relação do Porto, desativado em 29 de abril de 1975, que foi criado o Centro Português de Fotografia[3].

Além de sua riqueza histórica e de sua importância como patrimônio arquitetônico e cultural, o Centro Português de Fotografia mantém um programa anual de exposições temporárias, um Núcleo Museológico Permanente, que contém uma exposição de câmaras fotográficas, uma biblioteca, onde funcionam os serviços de consulta e reprodução de espécies, uma loja e um serviço gratuito de visitas guiadas ao edifício e às exposições sujeito à marcação prévia.

O edifício no qual está instalado o Centro de Fotografia já foi por muito tempo conhecido como "Cadeia da Relação", pois ali, até meados dos anos 70 funcionou uma cadeia e um tribunal. O prédio começou a ser construído em 1767 sob a supervisão do arquiteto da Lisboa Pombalina Eugénio dos Santos e Carvalho, exatamente no mesmo lugar onde, no início do século XVII, havia-se erguido as primeiras instalações para a Relação e casa do Porto.

Após essa apresentação e breve descrição do espaço em que estamos trabalhando, cabe discorrer um pouco sobre a bibliografia lida para a visita de estudos.

A preocupação dos autores que iremos estudar para o presente trabalho é evidenciar, como as teorias educacionais e as pesquisas de público realizadas em museus (neste caso específico no Centro Português de Fotografia) podem ser utilizadas para produzirem uma experiência educacional significativa, mais especificamente, uma experiência de aprendizagem.

Iremos abordar: que tipo de aprendizagens pode o museu inspirar? Que é justamente o ponto de partida para o trabalho de investigação em museus segundo George Hein (2007) e Eilean Hooper-Greenhill (1998). O teórico da educação Piaget, assim como Certau e

---

[2] Vídeo informativo sobre o CPF: http://www.youtube.com/watch?v=B9PTk_TL_GU
[3] O website oficial com informações sobre o CPF: http://www.cpf.pt/

Foucault, também serviram de base de consulta para esse trabalho, já que suas pesquisas estão centradas na tentativa de uma análise da educação e das suas pontecialidades.

Segundo George Hein (1998), a proposta de Museu Construtivista busca promover o engajamento do público àquilo que lhe é familiar, ao propor ações utilizando diferentes modalidades de aprendizagem e a perspectiva dos níveis de desenvolvimento cognitivo, tais como a promoção de um desafio intelectual. Objetos e acervo também são considerados pelo autor, na medida em que podem ter seus significados modificados frente aos parâmetros de inclusão e negociação propostos pelo modelo. Um museu que busca dialogicamente estabelecer suas propostas de exposições e ações educacionais, precisa proporcionar aprendizados que o público considere interessante. É preciso, segundo o modelo de Hein, que a instituição museológica trabalhe em seus diferentes aspectos, englobando todas suas esferas de comunicação pública.

Dentro do parâmetro educacional, iremos citar Certeau (1994), que é um guia nas pesquisas fundadas no cotidiano escolar. O autor aponta para a questão do discurso como um lugar do poder, para ele, pessoas e sociedades se valem do discurso como um lugar onde podem traçar seus próprios sentidos a partir das delimitações espaciais do discurso fundador. O autor chamou de táticas, as que surgem a partir de um lugar próprio, delineado pela estratégia de poder, o que Foucault (1996 e 2002) apontou como a ordem do discurso e apropriando-se dela para imprimir e registrar sua marca.

Outro grande ícone da Educação, Piaget (1973, 1974, 1976 e 1988), nos dirá sobre a interação entre indivíduo e meio constituída através de dois processos: organização interna das experiências e adaptação ao meio:

> "É óbvio que o professor enquanto organizador permanece indispensável no sentido de criar as situações e de arquitetar os projetos iniciais que introduzam os problemas significativos à criança. Em segundo lugar, ele é necessário para proporcionar contra-exemplos que forcem a reflexão e a reconsideração das soluções rápidas. O que é desejado é que o professor deixe de ser um expositor satisfeito em transmitir soluções prontas; o seu papel deveria ser aquele de um mentor, estimulando a iniciativa e a pesquisa" (PIAGET, 1973, p.16).

A autora Eilean Hooper-Greenhill (1994 e 2007) no contexto de práticas e métodos em Museus, irá nos ressaltar: O que nós queremos dizer com educação no contexto museológico? Ela irá explicitar que nos dias atuais, essa educação significa interagir com a comunidade. Mas então, como entender o processo de comunicação nos museus? Esta é outra questão que a autora coloca e que iremos discutir ao longo do trabalho, a semiótica e

a doutrina dos sinais. Em 'Museum and Education' (2007), Eilean nos conta que o livro é obra de uma pesquisa levantada sobre a prática educacional em museus do Reino Unido e em centros educacionais, assim como, arquivos e bibliotecas relacionadas às instituições a quem pertencem, além do impacto da aprendizagem nos museus enquanto política cultural.

2. A TEORIA CONSTRUTIVISTA NO MUSEU

O autor G. Hein (1998) no que diz respeito à teoria e metodologia do Museu Construtivista, assegura que a ocorrência de uma determinada interação social, constrói programas para capitalizar o aprendizado, assim como a aplicação das teorias de níveis de desenvolvimento cognitivo que, devem servir de base ao desenvolvimento das ações públicas nos museus, ele recomenda a construção de ações com diferentes níveis de compreensão para os distintos públicos ou ações separadas conforme o público, questionando também quais os tipos de aprendizagens que um museu pode inspirar. Este é o ponto de partida para o trabalho de investigação de vários museólogos, que consideram como ponto chave de partida a análise na educação museal por meio das potencialidades, das limitações, dos agentes e dos processos contidos nas diferentes instituições.

Para melhor compreendermos a contribuição de Hein (1998) para a educação museal, é importante interagir com um ponto de partida: A epistemologia: qual a natureza do conhecimento? Esta questão filosófica tem motivado inúmeras abordagens ao longo dos séculos. Idealistas e empiristas têm alcançado contributos inestimáveis para a reflexão ao questionarem se são ou não inconciliáveis, ou o conhecimento reside apenas nas nossas mentes e, se assim é, como partilhá-lo? (HEIN, 1988). É neste sentido que:

> "(...) a aprendizagem não se confunde necessariamente com o desenvolvimento [...] o problema subsiste em estabelecer se sua formação se reduz a uma aprendizagem propriamente dita ou depende de processos de significação ultrapassando o quadro do que designamos habitualmente sob este nome." (PIAGET, 1974, p. 34).

Uma vez que o próprio Construtivismo[4] consiste em múltiplas idéias, em torno de alguns princípios, nenhum exemplar real pode ilustrar todos os componentes. "*Não só é*

[4] Construtivismo é uma das correntes teóricas empenhadas em explicar como a inteligência humana se desenvolve partindo do princípio de que o desenvolvimento da inteligência é determinado pelas ações mútuas entre o indivíduo e o meio. Fonte consultada: http://pt.wikipedia.org/wiki/Socioconstrutivismo

difícil, mas quase impossível aprender algo sem fazer uma associação com as categorias familiares." (HEIN, 1998, p.156, tradução nossa). A orientação em museus é um tema que está relacionado ao conforto geral, pois, o Museu Construtivista ao reconhecer este componente fundamental do desenvolvimento de ambientes de aprendizagem, na preocupação com a orientação do visitante, precisa também reconhecer a importância do ambiente físico: "*Estar relaxado, confortável, não preocupado, não assegura que as pessoas vão aprender, mas sua condição necessária: os sentimentos opostos definitivamente atrapalham o aprendizado*." (HEIN, 1998, p.160, tradução nossa).

É a partir deste pressuposto, que passamos a questionar: como pode o conhecimento ser construído subjetivamente pelo indivíduo? Seria por meio de uma relação ativa com os materiais postos à sua disposição? Hein (1998) explica que a escolha de um vocabulário apropriado é que permite o engajamento do público com diferentes características e níveis cognitivos. Não é fácil, pois o sucesso dessas ações irá depender da qualidade da apresentação ao aluno-visitante, dos materiais utilizados e as expectativas e disposições do público se engajar em um determinado método de apresentação.

A promoção do desafio intelectual, baseado nas pesquisas de aprendizagem dentro da concepção construtivista e que tipo de questionamento a equipe do museu deverá constantemente fazer, são questões a serem levadas em consideração: "*Isto irá desafiar nossos visitantes e, ao mesmo tempo, dar a eles um contexto familiar o suficiente para que eles superem o desafio?*" (HEIN, 1998, p.176, tradução nossa).

Para efetivar o Museu Construtivista, é preciso trabalhar com duas perspectivas conjuntas, que é realizável na medida em que os visitantes estão engajados nos processos de concepção de exposições, seja por meio da seleção de acervos ou da coleta de dados. A base é enfatizar as pesquisas de público, como forma de melhor compreender o processo de construção de significados pelo visitante. Hein (1998) propõe uma dinâmica de atuação do museu em direção à construção de um diálogo com o público visando o aprendizado. Como podemos cumprir a nossa responsabilidade enquanto educadores para liderar os nossos visitantes de modo que identifiquemos que eles também possam começar a aprender?

Ao que nos refere à aprendizagem escolar, Piaget (1973) defende que a criança não inventa, mas rememora, copia o que está socialmente exposto e a disposição. A sociedade atribui a isto, um processo de transmissão de cultura, e com isso o mediador é o instrutor da criança. O trabalho do agente é, entre outras coisas, modelar cuidadosamente o

conhecimento. O autor considerou a construção do conhecimento como um ato individual da criança. Os fatores sociais influenciam o desequilíbrio individual por meio do conflito cognitivo e apontam que há construção a ser feita. O conhecimento anterior é reconstruído diante do desequilíbrio socialmente provocado e estimulado, uma vez que o papel do professor é visto basicamente como o de encorajar, estimular e apoiar a construção e invenção.

Se o Construtivismo significa que nada está pronto, acabado, que o conhecimento não é dado, em nenhuma instância, como algo terminado, que se constitui pela interação do indivíduo com o meio físico e social, com o simbolismo humano, com o mundo das relações sociais; entendemos então, que construtivismo na Educação é a forma teórica que reúne as várias tendências atuais do pensamento educacional. Tendências que têm em comum a insatisfação com um sistema educacional em continuar com a forma particular de transmissão que é a Escola, que consiste em ensinar o que já está pronto, ao invés de fazer agir, criar e construir a partir da realidade vivida por alunos e professores.

Neste sentido, Piaget (1974) defende a escola inovadora, ativa e que motive o sujeito a realizar suas descobertas. Que faça com que o educando possa se ver dentro da educação, como parcela importante do processo de ensino-aprendizagem, diante de uma educação compromissada com suas responsabilidades e conhecedora de sua importância para a mudança social.

3. A PROBLEMATIZAÇÃO DA TEORIA COM A PRÁTICA: ONDE A APRENDIZAGEM SE APLICA NO MUSEU CONSTRUTIVISTA?

Como citou Foucault, “um *acontecimento na ordem do saber*” (2002, p.477), na educação construtivista museal, ao mesmo tempo em que se objetiva a busca do desenvolver saberes, também é “*aquilo que autoriza o questionamento de todo conhecimento do homem*” (FOUCAULT, 2002, p.477). É então que esse sujeito ocupa uma dupla posição: de sujeito conhecedor e de objeto a ser conhecido. E esse lugar de reduplicação, de aparecimento do homem como sujeito e objeto do conhecimento que o torna ao mesmo tempo objeto empírico e fundamento transcendente do saber, que é a base do processo construtuvista.

Para Certeau (1994), o discurso é o ponto de apoio para "diferentes usos e diferentes práticas, fundamentando seus estudos na linguagem oral do cotidiano. Para ele, a oralidade é o fundamento da relação social e exerce um papel central na constante recriação do espaço discursivo, por meio das interações com o lugar, que neste caso, é a fala. O autor acredita que o significado é fruto do uso cotidiano da linguagem, e não apenas da produção institucional dela. Ele acredita que o controle da história e das práticas cotidianas é uma ficção. A existência das táticas torna o discurso um ato performativo, um lugar onde o sujeito dialoga e interfere no discurso institucional, tornando o controle apontado por Foucault, uma ficção.

É exatamente diante deste paradigma em exercer a nossa cidadania consciente, que:

> "a importância da noção de assimilação é dupla. De um lado, implica, como acabamos de ver, a noção de significação, o que é essencial, pois todo conhecimento refere-se a significações [...] exprime o fato fundamental de que todo conhecimento está ligado a uma ação e que conhecer um objeto ou acontecimento é utilizá-los, assimilando-os a esquemas de ação." (PIAGET, 1973, p.14).

Ao buscar relacionar o aporte teórico consultado e discutido com o museu visitado, pôde-se perceber, a princípio, que o Centro Português de Fotografia (ou CPF como se denomina no website) não apresenta, na disposição e na organização do seu acervo características as quais podemos classificá-lo como um museu construtivista.

Nas exposições temporárias encontradas no primeiro e no segundo piso do prédio, com exceção da ex-sala das mulheres (com exposição permanente), o acervo -neste caso - exposições fotográficas, está distribuído de uma maneira lógica e intencional para o seu entendimento, porém o que se observa é apenas isso, uma exposição contemplativa e identificada por painéis. Nenhum tipo de iniciativa interativa entre o visitante e os objetos é observado, fazendo com que o visitante apenas observe e contemple o acervo, sem poder interagir com o mesmo e nem sequer esclarecer eventuais dúvidas, pois nenhum tipo de apoio é dado neste sentido.

Por outro lado, fica clara, como já citado acima, a intencionalidade proposta pelo museu na disposição e na organização das fotografias, e mesmo na escolha das mesmas; buscando de alguma forma incitar algum tipo de sentimento ou reflexão no observador. Neste caso em particular, puderam-se perceber fotografias com uma temática de forte apelo social. Esta questão da intencionalidade da montagem de uma exposição, no caso, de um

acervo fotográfico, pode ser bem explicitada em um trecho da obra de Hooper-Greenhill (1994).

Roland Barthes *apud* Hooper-Greenhill (1994), no capítulo “The Great Family of Man” do livro “Mythologies” (1973, p.100-102), analisou uma exposição fotográfica em Paris (nos anos 70) através da maneira em que cada objeto (as fotografias) foi distribuido. Baseado na escolha e na maneira como foram divididas as seções e os subtitulos, na forma estilística em que o texto foi escrito nas exposições, o autor relata como os mitos podem ser construídos por meio das exposições. A exposição procurou estabelecer uma mítica comunidade social. As fotografias, segundo Barthes, estavam acompanhadas por textos introdutórios, juntos os objetos e textos estabeleceram um discurso, no qual foi celebrada uma condição humana atemporal histórica harmoniosa (segundo o catálogo de ‘a Terra é a mãe que nunca morre’). Sobre o significado das fotografias, Barthes nos diz que elas são constituídas por meio de uma ideologia, significando os objetos como um todo, e exibindo a construção de um mito da harmonia humana, em oposição à realidade social de conflitos e competições. O mito serve para manter o ‘status quo’ e preservar as definições de mundo, feita pela existência dos poderes dos grupos. (p.17-18, tradução nossa).

Duncan e Wallach *apud* HOOPER-GRENNHILL (1994) afirmam que a primeira função do museu é ideológica, sua tarefa é impressionar os visitantes, impressionar nos valores e crenças de uma sociedade de visitantes. Eles analisaram a programação do Louvre constatando que, o visitante desavisado incorpora-se ao Museu pela agenda experimental, ou seja, por meio de um panfleto escrito em vários idiomas que direciona o visitante às Salas Expositivas que melhor o agradar.

Como qualquer outra instituição social ou cultural, o museu tem as mesmas funções políticas e ideológicas e pode vir a significar algo para o observador por meio de um processo de interpretação. O trecho acima citado esclarece o quão complexo é o processo de interpretação e assimilação de um conteúdo em um museu e isso nos faz pensar, baseado em todas as obras já discutidas, que quanto mais expositiva a explicação ou a disposição de um objeto for, quanto mais “pronta” e “acabada” uma informação aparecer, menos o visitante poderá participar do processo de entendimento de um determinado objeto e mais limitado será o processo pessoal de interpretação por parte do observador, fazendo com que muitas vezes, uma parte ou a totalidade do potencial informativo que um objeto tenha, seja perdido.

Ao prosseguir com a reflexão em torno do tema, Eilean (2007) ressalta: "*por que que nós precisamos saber quem visita os museus*?" Primeiramente o museu é um serviço público, é importante estar ciente dos parceiros que utilizam os museus e galerias. Um serviço público não será mantido se não for usado, mas como são utilizados os museus? É importante para os profissionais de museus ter um amplo entendimento das funções sociais dos museus e galerias: Que proporção e quais seções do museu há visita da população? Isso varia em relação aos diferentes tipos de museu?

> "Que imagem e quais as expectativas as pessoas vêem e têm dos museus quando visitam? Por que algumas pessoas acham que alguns museus não são para elas? Questões a serem feitas: Atraem mais ou menos um determinado público de elite? Mais ou menos grupos escolares? Os visitantes sentem mais ou menos prazer em suas visitas a esta determinada instituição ou a outras?" (p. 48. tradução nossa).

A partir destas questões podemos perceber o quão importante é a iniciativa por parte do museu em conhecer os variados tipos de público que o frequenta, as caraceterísticas deste publico, a quantidade e também o grau de satisfação do mesmo após a visita. Pois, a partir destas informações é possível estar sempre repensando e remodelando o formato do museu, a disposição do acervo, a maneira com que esse acervo é apresentado e trabalhado.

Pelo que foi possivel perceber, o CPF não possui um controle tão rígido de seus visitantes, mesmo porque a sua entrada é gratuita, o que dificulta este processo. Por outro lado, um maior controle do tipo de publico pode ser feito por meio da análise por parte do guia do museu nas visitas monitoradas pelo prédio, que devem ser agendadas previamente. Foi possivel notar também, que do público espontâneo, ou seja, aquele que visita o museu sem fazer parte do grupo monitorado, a sua maioria é composto por cidadãos portugueses não locais e também estrangeiros. Ponto esse que pode ser alvo de crítica, já que as informaçãos sobre o acervo está toda escrita em português, apesar dos folhetos em diferentes linguas que se pode ter acesso gratuito na entrado do museu.

Segundo Eilean (2007), é diante deste entrave que passamos a questionar: se os Museus são ativos em moldar conhecimento, como as pessoas aprendem? O museu constrói uma visão, utilizando seus objetos, pinturas, fotografias, textos em um processo interpretativo, que nada mais é que o próprio currículo dos museus. A maneira como ele se mostra, o que o museu ensina, como a própria identificação e o seu método pedagógico em como usar os objetos para ensinar, corresponde a sua identidade de aprendizagem.

Estratégias e políticas governamentais também fazem parte do relacionamento entre escolas e comunidade na construção de relações próximas entre museus nacionais e regionais

Baseado na questão acima levantada é que também se pode fazer uma crítica sobre o método de apresentação da exposição permanente das câmaras fotográficas no CPF. Mais uma vez é nitidamente observada a tradicional forma metodológica de expor os objetos sem nenhum tipo de atividade interativa proposta entre o observador e o acervo. Dessa forma, o visitante não participa e não se sente pertencente em nenhum momento à história que as câmaras fotográficas possuem, ao processo de construção dessas câmaras, às diferentes funções dessas câmaras ou mesmo colocar um objeto desses para funcionar. E para não dizer que o museu é totalmente ausente de outras formas de contato com os objetos além da exposição, existe uma biblioteca para a consulta do acervo local e também computadores que permitem o acesso à processos fotográficos, à coleção das câmaras e ao site da CPF.

Para complementar, em "Changing views of learning" de Eilean (2007), os processos educativos são destinados a incentivar a aquisição de conhecimentos e para permitir a transferência dessa aprendizagem/conhecimento do professor (o perito) para o aluno (o aprendiz). E muitos argumentos diferentes têm sido feitos, incluindo o fato de que muitos daqueles rotulados como falhas no sistema de educação formal passaram a viver uma vida bem sucedida e produtiva.

Segundo a autora (2007), para que a aprendizagem ocorra em mais locais do que simplesmente as de instrução formal, onde as pessoas aprendem muito pouco, onde acadêmicos tradicionais tem privilégios educativos, aqueles cujas famílias foram educacionalmente bem sucedidos no passado, acabam por discapacitar aqueles que não estão familiarizados com os códigos e práticas educativas. Eilean (2007) ainda nos remete aos contextos de aprendizagem em museus e galerias, a grande importância que os centros de educação não formal possuem para o processo de aprendizagem. Porém, notou-se também, que mesmo esses centros de imenso potencial educacional estão muitas vezes imersos e caminham de encontro à esmagadora tradicional realidade das escolas, reproduzindo a já ineficiente forma de interpretar o processo de ensino-aprendizagem. Fato esse possível de se notar no Centro Português de Fotografia em toda a sua organização já descrita.

4. PÚBLICOS E PROCESSOS DE COMUNICAÇÃO-APRENDIZAGEM: OS CONCEITOS ORIENTADORES E O CENTRO PORTUGUÊS DE FOTOGRAFIA

Em "Museum and Education" (Capítulo 4 – "The potential of the post-museum"), Eilean (2007) vem nos dizer que o caráter do sucesso da aprendizagem vivenciada pelos alunos na pesquisa discutida no livro foi incorporado, envolvente, mas que não foi a experiência de aprendizagem que mais se encontrou dentre os visitantes do museu. A maior parte da aprendizagem é baseada na idéia do século XIX onde se pensou que o propósito educativo dos museus poderia ser alcançado apenas por colocar itens em exibição da ordem tradicional. Segundo ela, os museus foram proclamados como locais de ensino para todos, mas o estilo pedagógico funciona como uma estratégia de exclusão. É no Capítulo 7 – "The value of museums to teachers" (2007) – que Eilean questiona: por que professores se dão ao trabalho de ter suas aulas em museus? Como eles se sentem sobre o que os museus podem oferecer e o que afeta as suas atitudes para com os museus?

A autora (2007) explica a importância de perceber que, para estas visitas escolares, os museus devem oferecer workshops e sessões ativas de aprendizagem para que os jovens estejam envolvidos na manipulação de objetos, teatro e dramatizações, resolução de problemas, desenho e fazer arte-final e assim por diante. Estas visitas de escola não devem assumir a forma de passeios à galeria, mas envolver os alunos e visitantes ativamente em oficinas, fazendo com que eles posteriormente lembrem-se de mais coisas do que apenas olhar para os objetos.

É esta a questão já tão discutida no presente trabalho que deve ficar clara, é por meio destes variados e complexos processos de interação social e interação física entre os visitantes e os objetos e pessoas do museu que asseguram um mais eficiente processo de ensino-aprendizagem, e é isso que a teoria Construtivista propõe. Fato mais uma vez não observado no CPF, nem mesmo durante as visitas guiadas, as quais apenas apresentam e trazem informações sobre o edifício e sobre o acervo.

De um grande potencial educativo, de uma interessante história e de um riquíssimo acervo que podemos julgar o Centro Português de Fotografia na possibilidade de ser mais bem utilizado e apresentado aos seus visitantes em diferentes abordagens metodológicas, com mais clareza em seus objetos e também nas suas visitas individuais e guiadas. Assim sendo, por meio da proposta da criação de atividades mais dinâmicas, de workshops, de

aparelhos que possam proporcionar um maior contato entre o publico e o acervo e mesmo repensando a forma das visitas guiadas, poder-se-ia facilitar muito a relação do processo de ensino aprendizado nos grupos que ali fariam uma visita, e dessa forma, daria mais suporte também ao professor e ao seu grupo, além de mudar o tipo de relação existente entre o público espontâneo com o próprio prédio e sua história e com os objetos do acervo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a realização de toda a pesquisa bibliográfica, da visita de estudos e de todo o esforço metodológico de entender a teoria construtivista aplicada a um ambiente duplo: museal e de galeria, julgamos muito satisfatórios os resultados do trabalho, já que este próprio esforço foi muito enriquecedor para compreendermos um pouco mais as complexas formas do processo de ensino-aprendizagem que podem ocorrer dentro de um centro de educação não-formal, neste caso, em um museu.

Além disso, consideramos também que o Centro Português de Fotografia está inserido dentro do atual contexto dominante dos centros de educação não formal que tendem a reproduzir o processo educacional estático e já terminado, hierarquizado na figura do professor nas escolas, o que, segundo a bibliografia consultada, não proporciona uma aprendizagem eficiente.

Desta forma, um esforço na tentativa de tornar a exposição mais atraente ao público, onde objetos mais interativos e propostas pedagógicas mais dinâmicas por parte do museu: workshops, atividades artísticas, desenhos, uso das maquinas fotográficas, encenações sobre a história da antiga cadeia que funcionou no prédio e sessões de leitura sobre as obras de Camilo Castelo Branco (expoente escritor português, ficou detido no prédio por crime de adultério, escreveu a obra “Amor de Perdição” durante sua estadia) é o que julgamos ideal.

Nos últimos anos, vários museus delinearam políticas educativas, não só em uma abordagem teórica, mas também em relação às práticas desenvolvidas que deveriam defender que:

> “(...) o objetivo da educação intelectual não é saber repetir ou conservar verdades acabadas, pois uma verdade que é reproduzida não passa de uma semi-verdade: é aprender por si próprio a conquista do verdadeiro,

> correndo o risco de despender tempo nisso e de passar por todos os rodeios que uma atividade real pressupõe." (PIAGET, 1976, p. 61).

Um museu que busca dialogar com o seu visitante e estabelecer suas propostas de exposições e ações educacionais de forma a proporcionar aprendizados que o público considere interessantes, deve, segundo nosso julgamento baseado em todos os autores lidos, tentar se aproximar o mais possível da metodologia Construtivista e é esta a proposta defendida por este trabalho, levando em consideração todo o potencial e toda a riqueza histórica e informativa que o CPF pode proporcionar.

6. REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

CERTEAU, Michel de. *A Invenção do Cotidiano.* Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1994.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro, Forense-Univesitária, 1986.

FOUCAULT, Michel. *A Ordem do Discurso.* São Paulo: Ed. Loyola. 1996.

FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas.* São Paulo: Martins Fontes, 8ª edição, 2002.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro, Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. Petrópolis, Vozes, 1977.

HEIN, G. *Learning in the Museum.* London and New York: Routledge, 1998.

HOOPER-GRENNHILL, E. *Museums and Education - Purpose, Pedagogy, Performance.* London and New York: Routledge, 2007.

HOOPER-GRENNHILL, E. *The Educational Role of the Museum.* London and New York: Routledge, 1994.

PIAGET, Jean. Aprendizagem e Conhecimento. In: *Aprendizagem e conhecimento*. Tradução Equipe da Livraria Freitas Bastos. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1974.

PIAGET, Jean. *Biologia e conhecimento: ensaio sobre as relações entre as regulações orgânicas e os processos cognoscitivos.* Tradução de Franscisco M. Guimarães. Petrópolis: Vozes, 1973.

PIAGET, J. *Para Onde Vai a Educação?* Rio de Janeiro: José Olympo, 9ª edição, 1988.

PIAGET, Jean. *Psicologia e pedagogia*. Tradução Editora Forense Universitária – Dirceu Accioly Lindoso e Rosa Maria Ribeiro da Silva. Rio de Janeira: Forense Universitária, 1976.

Sites consultados:

www.wikipedia.com

www.cpf.pt

http://www.youtube.com/

CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E ENSINO DE ALUNOS JOVENS E ADULTOS: APONTAMENTOS INICIAIS DE INVESTIGAÇÃO

Wilian Bonete
Mestrando do PPGHS/UEL
Bolsista CAPES

RESUMO: Nas últimas décadas pode ser observado um aumento da produção acadêmica sobre o ensino de História ao passo que há uma escassez notória de trabalhos específicos na Educação de Jovens e Adultos (EJA), embora essa modalidade constitua um campo fértil para pesquisas, pois concebe-se a educação como um direito que se prolonga ao longo de toda a vida. Alunos jovens e adultos trazem consigo uma história de vida repleta de experiências e conhecimentos advindos de outras instâncias além da escola, sendo que essa bagagem cultural interfere diretamente no processo de ensino e aprendizagem e o professor não pode desconsiderá-la. No entanto, dificilmente se pergunta qual o sentido que esses alunos atribuem à experiência de entrar em contato com um campo específico de conhecimento por meio das disciplinas escolares, muito menos quando se trata de questões relativas ao campo da História. Assim, o projeto aqui destacado direciona o olhar sobre o aluno como sujeito do processo de ensino e parte do pressuposto de que suas idéias históricas constituem elementos que possibilitam uma estratégia adequada no ensino e aprendizagem de História. À luz desse contexto, o objetivo geral dessa comunicação consiste na análise do conceito denominado consciência histórica e sua confluência com o ensino de História. Para tanto, apóia-se em reflexões de Jörn Rüsen e Agnes Heller no campo da Teoria da História para apreender o processo de desenvolvimento desse conceito e relacioná-lo com o ensino de História para adultos na EJA.

PALAVRAS-CHAVE: EJA; História e Ensino; Consciência Histórica.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade da Educação Básica e segundo o Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE)/ Câmara de Educação Básica (CEB) nº 11/2000, deve ser pensada como um modelo pedagógico próprio com o objetivo de criar situações pedagógicas e suprir as necessidades de aprendizagens dos jovens e adultos.

Neste sentido, a EJA tem como finalidade proporcionar a inclusão dos seus alunos no contexto social o qual estão inseridos, contribuindo para a formação de um sujeito cujas capacidades e habilidades o permitam interagir de forma crítica e dialeticamente com o seu

meio na busca de uma autonomia política, social, cultural e intelectual. Segundo Mamed[231], o conhecimento passa a ser entendido como um processo de construção humana, uma constante busca e compreensão, organização e transformação da realidade considerada como fonte de conhecimento passível de transformação através do trabalho, sendo este visto como uma relação dialética entre sujeito e objeto, produzindo cultura.

No plano político, o Parecer CNE/CEB nº 11/2000 concebeu a EJA como uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso e nem domínio da leitura e da escrita como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas.

Para o relator do parecer, Jamil Cury, a EJA tem três funções próprias. A primeira é a função **Reparadora** – o não estar em igualdade no interior de uma sociedade ao qual o código escrito ocupa uma posição privilegiada revela-se como uma problemática a ser enfrentada. Se a leitura e a escrita constituem-se em bens relevantes, o não acesso aos graus elevados de letramento é particularmente algo danoso para a conquista da cidadania plena. Dessa forma, a função reparadora caracteriza-se não apenas pelo acesso ao direito negado historicamente, mas o reconhecimento da igualdade ontológica de todo ser humano[232].

A segunda função é a **Equalizadora** – é a garantia da permanência de igualdades educacionais, ou seja, possibilitar a reentrada no sistema educacional daqueles que tiveram seus estudos interrompidos independente dos motivos, e ainda possibilitar novas inserções no mundo do trabalho e na vida social. A EJA tem por objetivo formar e incentivar jovens e adultos capacitados para a leitura e entendimento das múltiplas linguagens visuais juntamente com as dimensões do trabalho e da cidadania. Eis aqui a função equalizadora, pautada no princípio da equidade, que é pela qual se distribuem os bens sociais de modo a garantir uma redistribuição e alocação em vista de mais igualdades.[233]

A terceira função é a **Qualificadora** – se constitui como o próprio sentido da EJA, é o apelo para a educação contínua e de qualidade, contribuindo dessa maneira para a criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, igualdade e a diversidade.

---

[231] MAMED, Walner. Educação de Jovens e Adultos: discutindo uma identidade. In *Guarnicuns.* Goiás: v.1, p.159-170, nov. 2004.

[232] BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). Parecer nº. 11, de 07 de junho de 2000. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos*. Brasília, 2000.p. 7

[233] Ibid. p.9

O homem enquanto ser humano sempre necessitou se aperfeiçoar, qualificar e requalificar de modo a descobrir novos campos de atuação como forma de realização de si próprio. Esta função indica que em todas as idades e épocas da vida é possível se formar, se desenvolver e constituir conhecimentos e habilidades, competências e valores que conduzam a realização de si e ao reconhecimento do outro como sujeito.[234]

No seu preâmbulo, o Parecer enfatiza que a educação é uma chave indispensável para o exercício da cidadania e o desenvolvimento do trabalho na sociedade contemporânea. Tal afirmativa é congruente com os Parâmetros Curriculares Nacionais[235] que orientam os conteúdos a serem estudados na EJA, e especificamente no que tange a disciplina de História, enfatizam que o saber histórico deve possibilitar e valorizar o aluno como sujeito ativo no processo de ensino e aprendizagem para que através dos conteúdos históricos possa refletir sobre seus valores e práticas cotidianas e relacioná-las com problemáticas inerentes ao seu convívio, ao seu grupo social, a sua localidade e região.

Entretanto, essas referências remetem a discussões sobre a própria função que o ensino de História tem assumido perante a sociedade. Procurando refletir acerca deste assunto, em nosso estudo, com olhar direcionado sobre o aluno como sujeito do processo de ensino e aprendizagem, pretende-se identificar e analisar por meio das idéias históricas dos jovens e adultos da EJA qual o sentido atribuído por eles ao estudo da disciplina de História, quais as idéias e conceitos são articulados para formar a noção de História e sua função social e ainda buscar perceber se estas sofrem mudanças no processo de escolarização.

Em virtude desses objetivos torna-se fundamental no trabalho o conceito denominado *consciência histórica.* Sabe-se que este não é um conceito novo, encontra-se sob debate. Cerri[236] indica a existência de uma linha de pensamento que trata a consciência histórica como um nível específico do saber que não é característico de toda a humanidade, seria necessário atingi-la no sentido de tomada de consciência. Destacam-se nesta posição autores como Hans Georg-Gadamer, Raymond Aron e Phillipe Àries[237].

---

[234] Ibid. p.9

[235] BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História.** SEF, 1998

[236] CERRI, L. F. Os conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da História. In: **Revista de História Regional** 6(2): 93-112, Inverno 2001.

[237] Ás idéias propostas por estes autores limitam a compreensão da consciência histórica como fenômeno humano geral, não especializado. Em outras palavras, equivaleria afirmar que nossos antepassados não teriam consciência histórica para efetuar suas ações sendo que tal consciência seria apenas o resultado da

Entretanto, o caminho aqui delineado segue por outra trilha, tomando como base as proposições de Jörn Rüsen e Agnes Heller, elaboradas no campo da teoria e filosofia da História, pois ambos advogam que a consciência histórica é uma das condições primordiais do pensamento histórico e nasce a partir da experiência que os seres humanos sobre o tempo.

Rüsen[238] ao elaborar a definição do conceito, chama a atenção para um primeiro aspecto no qual todo pensamento histórico é uma articulação da consciência histórica, e essa por sua vez é a realidade pela qual se pode entender o que a história é, como ciência e porque ela é necessária. Um segundo aspecto, diz respeito a entender a consciência histórica como uma forma da consciência humana estritamente relacionada com a vida prática. Em tese a consciência histórica se constitui como

> A suma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo. Pressuposto dessa definição e pilar de toda a argumentação seguinte, é a tese de que o homem tem de agir intencionalmente para poder viver e de que essa intencionalidade o define como um ser que necessariamente tem de ir além do que é o caso, se quiser viver no e com o que é o caso. A consciência histórica está fundada nessa ambivalência antropológica: o homem só pode viver no mundo, isto é, só consegue se relacionar-se com a natureza, com os demais homens e consigo mesmo se não tomar o mundo e a si mesmos como dados puros, mas um interpretá-los em função das intenções de sua ação e paixão, em que se representa algo que não o são. Com outras palavras: o agir é um procedimento típico da vida humana na medida em que nele, o homem, com os objetivos que busca na ação, em principio se transpõe sempre para além do que ele e seu mundo são a cada momento.[239]

De acordo com Rüsen[240] á consciência histórica é algo universalmente humano enraizada na historicidade intrínseca da vida prática dos homens. Essa historicidade, segundo o autor, consiste no fato de que o homem no diálogo com a natureza, o mundo e

---

modernidade, possível de ser alcançada mediante a adaptação do indivíduo aos seus pressupostos filosóficos e práticos. (Cf. CERRI, 2001).

[238] RÜSEN, Jörn. *Razão histórica*: *teoria da história, os fundamentos da ciência histórica*. Brasília: Editora da UNB, 2001. P.56

[239] RÜSEN, Op. Cit. p.57

[240] Ibid. p.78

consigo mesmos, possui metas e objetivos a serem alcançados. A historicidade é própria da condição existencial humana, o que muda são as formas de apreensão dessa historicidade ou as perspectivas de atribuição de sentido no tempo.

Heller[241] por sua vez, em uma concepção semelhante, enfatiza que a consciência histórica é inerente à existência humana. Ao explicitar sua teoria, destaca a necessidade da compreensão das três categorias com as quais o gênero humano está intrinsecamente correlacionado: O *Tempo* – a possibilidade da narração de histórias que aconteceram com outros povos. Aquele tempo (passado) é o tempo dos seres humanos, *o Tempo humano*; O *Espaço* – as histórias narradas mantém-se vivas no tempo presente devido à capacidade que somente o ser humano possui de situar o que aconteceu no passado, elementos que constituem o *Espaço humano*; A *Mortalidade* – todo ser humano é mortal, têm consciência de que um dia perecerá, e este fator o difere do animal, no entanto, ser mortal não é estar morto, pois não se pode conceber estar morto posto que o ser humano constitui-se em tempo e espaço.[242]

Portanto, para Heller, é a partir da mortalidade, do tempo e do espaço que se levanta a questão permanente da historicidade de todo gênero humano

> [...] A pergunta nunca muda, mas as respostas variam. A resposta à pergunta – "De onde viemos, o que somos e para onde vamos?" – será chamada "*consciência histórica*" e as múltiplas resposta a ela, diferentes em substância e estrutura, serão ditos *estágios da consciência histórica.*[243]

Na proposição de Heller, à consciência histórica se desenvolve ao longo de seis estágios que estão relacionados a diferentes grupos e épocas da história do mundo ocidental, porém, Pacievitch[244] afirma que

> [...] os estágios propostos por Heller não significam necessariamente evolução linear e acumulativa, apesar de se reconhecer que algumas

[241] HELLER, Agnes. *Uma teoria da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1993.
[242] Ibid. p.14. Grifos do autor
[243] HELLER, Op. Cit. p.15
[244]PACIEVITCH, C. *Consciência Histórica e Identidade de Professores deHistória***.** Ponta Grossa, 2007**.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, UEPG, Ponta Grossa, 2007.

> categorias de interpretação histórica só podem surgir em determinado estágio e não antes, como é o caso da "alternativa". Dependendo do nível de consciência histórica em que se está, as possibilidades de escolher e tomar decisões morais estão mais estendidas ou mais reduzidas.[245]

Convém explicitar que os estágios não significam etapas em que a humanidade deve passar obrigatoriamente, mas correspondem às múltiplas possibilidades de se interpretar o tempo. Os estágios se desenvolvem da seguinte forma:

1º Estágio – A Generalidade Não Refletida: a Gênese

Generalidade – É o Projeto de mundo de um determinado grupo social (valores, instituições, hábitos, instituições). Não Refletida – O homem é sempre idêntico ao seu grupo social, não há possibilidades de mudanças, por exemplo, todo negro nasceu para ser escravo; para os helenos todos os bárbaros eram escravos; o povo judeu do antigo testamento sempre será o povo escolhido. Todo ser humano nasce em um determinado grupo, clã ou tribo onde as normas de convivência são constantes e repetitivas, válidos para todas as gerações. Existe uma ordem de existência que não pode ser mudada e é justificada pela sua gênese**.** A forma mais arcaica da expressão da gênese é o mito, e a principal função deste é a legitimação da origem. A generalidade não refletida é onde a consciência histórica se exprime no mito da gênese. Em outros termos, mitos são histórias narradas que constituem a consciência histórica coletiva, não podem ser alterados, nem desmentidos, ele representa a explicação do ser, legitimação do mundo e legitimação do sistema de conduta[246].

2º Estágio – A Consciência da Generalidade Refletida em Particularidade. A Consciência de História.

Relacionado á Antigüidade Clássica, é com os gregos que surge a concepção de tempo enquanto história (Política, Estado e Civilização). A consciência da história surge nesse estágio através da escrita e representa à consciência da mudança. O homem passa a questionar as instituições, surge uma nova forma de racionalidade e a possibilidade de

[245] PACIEVITCH, Op. Cit. p.48
[246] Ibid. p.15-18 (Grifo do autor)

argumentação, o mito não desaparece por completo, no entanto, as explicações da gênese constituem um misto entre mito e filosofia. O termo Particularidade refere-se aqui ao homem que raciocina e argumenta em favor do bem supremo, o Estado (meu povo, meu estado), mas não no sentido de consciência de classe. O homem é livre para definir o bem do Estado que é resultado das ações humanas.[247]

3º Estágio – A Consciência da Universalidade Não Refletida

A Universalidade aqui é o Criador cuja generalidade (essência humana) é totalmente dependente. Surge o Mito Universal, inquestionável, exclui a particularidade, não importa a qual povo se pertença, a salvação está atrelada somente com a relação à universalidade. Assim, o Mito Universal responde sobre o que o homem é, a humanidade e a respeito do que trata a História como um todo, abrangendo passado, presente e futuro[248].

4º Estágio – A Consciência da Particularidade Refletida em Generalidade

Nesse estágio, é necessária a distinção de dois níveis. O primeiro é a consciência de um recomeço na História e o segundo a Consciência da Generalidade Refletida em Particularidade. A concepção de ser humano torna-se mais abrangente, o cidadão não é mais apenas aquele pertencente a um estado ou cultura, significa agora o ser humano de toda a natureza enquanto tal. O passado aos poucos vai deixando de ser o mito, transformando-se em história. À consciência de um recomeço da história significa à escolha de sua própria história, ou melhor, sua pré-história, e aqui o presente renasce a antigüidade a qual passa a ser fonte do conhecimento e modelo exemplar. Dotado de razão, o homem pode produzir e aumentar o seu conhecimento, é um ser livre, pode mudar a si mesmo e a seu mundo. A nova cultura européia emerge como aurora da humanidade racional, uma sociedade civil e burguesa, com seus cidadãos dotados de razão e liberdade, expressão da natureza humana.[249]

5º Estágio: Consciência da Universalidade Refletida ou Consciência do Mundo Histórico

Este estágio corresponde ao período entre 1789 e 1815, especificamente entre a queda da Bastilha e Waterloo. Emerge a chamada História Universal, a história do mundo. A consciência do mundo histórico passa a ser ainda a consciência da universalidade. Todas as histórias ficam unificadas sob uma ótica universalista capaz de conter passado, presente e futuro. Cria-se uma forte crença nas relações econômicas, na razão, na indústria ou nas

[247] Ibid. p.18-24 (Grifo do autor)
[248] Ibid. p.24-27
[249] Ibid. p.27-33

instituições jurídicas como depositários da perfeição futura. A consciência do mundo histórico é secular, não é religião e nem mito, mas Filosofia da História. De forma geral, esta etapa da consciência histórica é a etapa da razão que deve estabelecer um estado ou sociedade ética (moral) no futuro e neste percurso o homem torna-se sujeito da história.[250]

6º Estágio: A Confusão da Consciência Histórica. A Consciência de Generalidade Refletida Enquanto Tarefa.

A confusão da consciência histórica enquanto fenômeno gerou-se com a Primeira Guerra Mundial e intensificou-se pelas experiências traumáticas da Segunda Guerra Mundial, do Holocausto, Hiroshima e Gulag. Estes eventos sacudiram o sistema de crenças característico da consciência de universalidade refletida como um todo. A confusão da consciência histórica exprime um sentimento de que a História é uma espécie de computador superior a ponto de fazer seu último lance num tabuleiro de xadrez com a consciência histórica, e aguardando o xeque mate na próxima jogada. Tal metáfora refere-se ao uso que intelectuais, políticos e governantes fizeram da consciência histórica para legitimarem as catástrofes aqui citadas, uma vez que a consciência histórica dependendo de como for articulada, pode influenciar nas decisões e atitudes dos seres humanos. O homem deve entender que possui uma grande responsabilidade pela sua história e é isso que o torna livre, no entanto precisa da razão para exercê-la.[251]

Em cada estágio do desenvolvimento da consciência histórica de Heller, é possível perceber múltiplas interpretações do tempo que emergem a partir de uma categoria fundamental, à experiência do homem em relação ao mundo, a cultura e o conhecimento. Conforme Koselleck[252], experiência humana e expectativa são duas categorias capazes de fundamentar a possibilidade de uma história, pois todas as histórias foram constituídas pelas experiências vividas das pessoas que atuam ou que a sofrem. Assim, os conceitos de experiência e expectativa referem-se um ao outro e indicam a condição humana universal da história que na sua inexistência, radicaliza Koselleck, seria impensável. De um modo mais enfático, afirma que

> A experiência é o passado atual, aquele no qual acontecimentos foram incorporados e podem ser lembrados. Na experiência se fundem tanto a elaboração racional quanto as formas inconscientes de comportamento, que não estão mais, ou que não precisam mais estar presentes no conhecimento. Alem disso, na experiência de cada

[250] Ibid. p.33-40
[251] Ibid. p.41-49
[252] KOSELLECK, R. *Futuro passado: contribuição a semântica dos tempos históricos*. Rio de Janeiro: Contraponto, Ed.PUC-RIO, 2006. p. 306

> um, transmitida por gerações e instituições, sempre está contida e é conservada uma experiência alheia. Algo semelhante se pode dizer da expectativa, também ela é ao mesmo tempo ligada à pessoa e ao interpessoal, também a expectativa se realiza no hoje, é futuro presente, voltado para o ainda-não, para o não experimentado, para o que apenas pode ser previsto. Esperança e medo, desejo e vontade, a inquietude, mas também a análise racional, a visão receptiva ou a curiosidade fazem parte da expectativa e a constituem.[253]

Esses dois conceitos, para Koselleck possuem formas de ser diferentes. A expectativa não se deixa deduzir da experiência, passado e futuro não se recobrem. Como categorias históricas, elas equivalem a espaço e tempo. Nesta perspectiva, Reis[254] aponta que o "espaço" é a aglomeração de experiências em um todo estratificado que se dá ao mesmo tempo; já o futuro constitui um "horizonte", pois é uma linha atrás da qual o conhecimento é inantecipável.

Koselleck[255] designa que experiência e expectativa são duas categorias adequadas para se pensar o tempo histórico e também o descobrir, uma vez que elas entrelaçam o passado e futuro e dirigem todas as ações concretas do ser humano no movimento do plano social e político.

A perspectiva de Koselleck articula-se ás de Heller acerca da consciência histórica e seus estágios de desenvolvimento. Para Koselleck[256], cada época mantém relações diferentes com o seu passado e seu futuro, e cada presente constrói ritmos históricos diferenciados, mesmo que exista a predominância de uma deles. A história é apreendida pelas relações diferenciadas entre presentes diversos imbuídos de suas experiências retidas e expectativas atualizadas.

Reis[257] advoga que não se pode falar em um tempo histórico único, mas de tempos históricos plurais, como são plurais as sociedades; não há possibilidades de se falar em um tempo histórico homogêneo, pois as sociedades são heterogêneas, ou seja, pode mudar a perspectiva em relação a si mesma e pode resgatar passados esquecidos, esquecer passados sempre presentes, abandonar projetos ou propor outras esperas.

---

[253]KOSELLECK, Op.Cit. p.309-310
[254] REIS, J.C. *História, a ciência dos homens no tempo*. Londrina: EDUEL, 2009. p. 85
[255] Koselleck, p.308
[256] Cf. Koselleck, 2006
[257] REIS, 2009, p.86-87

Mediante a experiência que o ser humano, organizado em grupos sociais vivencia no tempo como mudança, emerge a necessidade de deslocamentos dentro dele. Rüsen indica[258] que a consciência histórica é o que possibilita o homem agir intencionalmente no mundo, uma operação mental pela qual atribui sentido a sua experiência do tempo.

A formação da consciência histórica em Rüsen[259] constitui-se em quatro formas essenciais das quais o passado é lembrado de modo diferente, ou seja, presente, passado e futuro mantêm uma estrita relação com intuito de estabelecer orientação à vida prática. As formas do desenvolvimento estrutural na consciência histórica podem ser apresentadas da seguinte maneira:

1ª Forma: Tradicional - A totalidade temporal é apresentada como continuidade dos modelos de vida e cultura do passado.

2ª Forma: Exemplar - As experiências do passado são casos que representam e personificam regras gerais de mudança e conduta humana.

3ª Forma: Crítico - Permite formular pontos de vista históricos por negação de outras posições.

4ª Forma: Genético - 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 toda sua complexidade.

Essa estrutura da consciência histórica é possível de ser acessada mediante a narrativa histórica, que além ser sua forma lingüistica de expressão, representa a operação mental principal em que ela se realiza com efeito. É a partir dessa visão, a mente humana realiza a síntese histórica das dimensões de tempo e simultaneamente com as do valor e da experiência.[260]

Rüsen[261] define as operações mentais como competência narrativa e subdivide em: *Forma, Conteúdo e Função.*

A *Forma* ou "Competência para a Interpretação Histórica", é a habilidade de se

---

[258] RÜSEN, 2001. p.59

[259] RÜSEN, Jörn. O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral. In: SCHMIDT, M.A; BARCA, Isabel; REZENDE, Estevão. (orgs.) ***Jörn Rüsen e o ensino de*** *história***.** Curitiba: Editora UFPR, 2010. Este artigo foi publicado originalmente na revista *Propuesta Educativa*, Buenos Aires, oct. 1992.

[260] RÜSEN, 2001;2010.

[261] RÜSEN, 2010.

reduzir as diferenças de tempo entre o passado, o presente e o futuro através de uma concepção de um todo temporal e significativo que abarca todas as dimensões do tempo. O *Conteúdo* ou "Competência para a Experiência Histórica", pressupõe a habilidade para ter experiências temporais e implica a capacidade de aprender a olhar o passado e resgatar sua qualidade temporal, diferenciando-se do presente. A *Função,* ou "Competência para a Orientação Histórica", é a capacidade de se utilizar o todo temporal, com o seu conteúdo de experiência, para os propósitos de orientação da vida. Ela implica em guiar a ação por meio das noções de mudança temporal, articulando a identidade humana com o conhecimento histórico, mesclando a identidade no enredo e na própria trama concreta do conhecimento histórico.[262]

A forma estrutural da consciência histórica e as competências narrativas podem ser utilizadas no desenvolvimento da aprendizagem. Conhecer a experiência do passado num contexto em que existe uma demanda da vida prática presente é o que dá sentido à aprendizagem da História. Dias[263] comenta que a perspectiva de Rüsen abre possibilidades de análise para o ensino de História sendo que a mesma amplia o olhar sobre o ensino na medida em que o aluno não é um ser sem consciência, mas alguém que possui uma relação própria de ver a relação entre o passado, presente e futuro. O ensino de História passa a ter a tarefa de possibilitar o desenvolvimento da consciência histórica dos alunos. Entretanto, para que ocorra esse desenvolvimento, é necessário a abordagem do conceito proposto por Lee[264] : a literacia[265] histórica.

A literacia histórica está relacionada a forma como alunos e professores interpretam, compreendem ("leitura" do mundo) e lançam perspectivas sobre o futuro, a luz da experiências do passado. Na aprendizagem em História, a literacia é uma leitura contextualizada do passado a partir de evidências encontradas em variados tipos de fontes.

De acordo Lee[266], a teoria de Rüsen sobre a consciência histórica sugere princípios na construção do conceito de literacia histórica. Esse princípios remeterm a necessidade dos alunos aprenderem o que a História é, que o conhecimento histórico é possível, e que

---

[262] Ibid. p.59-60

[263]DIAS, Maria Lima. *Relações entre língua escrita e consciência histórica em produções textuais de crianças e adolescentes.* (Tese de Doutorado em Educação) São Paulo, USP – 2007. p.46

[264]LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. In: *Educar em revista.* Curitba: Ed. UFPR, 2006.

[265] O termo Literacia é um a tradução da palavra inglesa "literacy", também pode ser entendida como alfabetização.

[266] Ibid. p.135-156

existentes múltiplas explicações em História, sendo que essas não apenas cópias do passado, mas sim, respostas às questões colocadas nos documentos utilizados como evidências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto procurou-se apresentar em linhas gerais reflexões inciais sobre a consciência histórica e sua relação com o ensino de História. Essas questões estão pressupostas na dissertação de mestrado em fase de desenvolvimento. Nessa pesquisa serão analisadas as narrativas produzidas por alunos jovens e adultos da EJA na cidade de Guarapuava situada na região centro-este do Paraná com o intuito de observar como os alunos jovens e adultos atribuem sentido a sua experiência no tempo enfocando seus conhecimento e suas idéias acerca da História e sua função na perspectiva da formação da consciência histórica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). Parecer nº. 11, de 7 de junho de 2000. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília, 2000.

BRASIL.**Parâmetros Curriculares Nacionais: História.** SEF, 1998

CERRI, L. F. Os conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da História. In: **Revista de História Regional** 6(2): 93-112, Inverno 2001.

_____ Cartografias temporais: metodologias de pesquisa da consciência histórica. In: **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 36, n.1, p.59-81 Jan/Abr., de 2011

DIAS, M. A. L. **Relações entre língua escrita e consciência histórica em produções textuais de crianças e adolescentes.** (Tese de Doutorado em Educação) São Paulo, USP – 2007.

HELLER, A. **Uma teoria da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1993.

KOSELLECK, R. **Futuro passado: contribuição a semântica dos tempos históricos**. Rio de Janeiro: Contraponto, Ed.PUC-RIO, 2006.

LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. In: **Educar em revista**. Curitba: Ed. UFPR, 2006.

MALERBA, J. **Ensaios: teoria, história e ciências sociais.** Londrina: EDUEL, 2011.

MAMED, J.W. Educação de Jovens e Adultos: discutindo uma identidade. **Guarnicuns Rev. Da FECHA/FEA – Goiás,01:159-170, nov. 2004**

PACIEVITCH, C. **Consciência Histórica e Identidade de Professores deHistória. Ponta Grossa, 2007.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, UEPG, Ponta Grossa, 2007.

REIS, J.C. **História, a ciência dos homens no tempo**. Londrina: EDUEL, 2009.

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

RUSEN, J. O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral. In: SCHMIDT, M.A; BARCA, Isabel; REZENDE, Estevão. (orgs.) **Jörn Rüsen e o ensino de história.** Curitiba: Editora UFPR, 2010.