

issn 2359.5973 - número 3 - volume 2 jul/dez 2015

EDIÇÃO ESPECIAL
XXI Jornada de Ensino de História e Educação

revista do **LHISTE**

Interculturalidade, Educação e Diversidade:
o que pode o professor de História?

revista do **LHISTE**

Laboratório de Ensino de História e Educação da UFRGS

Equipe Editorial

Benito Bisso Schmidt – IFCH/UFRGS
Carla Beatriz Meinerz – FAGED/UFRGS
Jocelito Zalla – CAp/UFRGS
Marcello Paniz Giacomoni –
PPGEDU/UFRGS
Nilton Mullet Pereira – FAGED/UFRGS
Sherol dos Santos – PROFHIST/UFRGS

Conselho Consultivo

Alessander Mario Kerber - UFRGS
Arnaldo Pinto Junior - UFES
Aryana Aryana Lima Costa - UERN
Carmem Zeli Vargas Gil - UFRGS
Caroline Pacievitch - UFRGS
Cristiani Bereta da Silva - UDESC
Dolo Molina Galvañ - Facultat de Magisteri
Universitat de València, Espanha
Elison Antonio Paim - UFSC
Eva Sanz Jara - Universidad de Alcalá,
Espanha
Fernando Seffner, UFRGS
Francisco Egberto Melo - URCA
Júlia Silveira Matos - FURG
Leandro Antonio de Almeida - UFRB
Lisiane Sias Manke, UFPel
Luís Fernando da Silva Laroque -
UNIVATES
Marcelo de Souza Magalhães - UNIRIO
Maria Aparecida Bergamaschi - UFRGS
Marilu Favarin Marin - UFRGS
Natalia Pietra Méndez - UFRGS
Paulo Eduardo Dias de Mello - UEPG
Pedro Péres Herrero - Universidad de
Alcalá, Espanha
Saverio Lavorato Junior, UNINOVE

Revisão de língua portuguesa

Cristhian Herrera

Design e Diagramação

Bruna Petry Anele

Editoração Eletrônica

Maiara Cemin
Cristine Moreira

Referência da imagem de capa:

Disponível na internet sob licença de uso
Creative Commons.

URL do arquivo:

<https://pixabay.com/pt/%C3%ADndia-brasil-escultura-crian%C3%A7a-m%C3%A3e-879011/>



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

Reitor: Carlos Alexandre Netto

Vice-Reitor: Rui Vicente Opperman



FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Diretora: Simone Valdete dos Santos

Vice-Diretora: Helena Dória Lucas de Oliveira



COLÉGIO DE APLICAÇÃO

Diretora: Dirce Maria Fagundes Guimarães

Vice-Diretor: Luiz Davi Mazzei



INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS

Diretora: Soraya Maria Vargas Cortes

Vice-Diretora: Maria Izabel Saraiva Noll

Apoio desta edição

Forprof-UFRGS

Missão

A *Revista do Lhiste* pretende-se um espaço para a comunicação de pesquisas e reflexões sobre a prática docente, os processos de aprendizagem, a construção de currículos em história, a formação de professores, a memória e a educação patrimonial e o ensino de história e a interdisciplinaridade, entre outros temas caros ao campo. Também visa à divulgação e registro de novas estratégias, metodologias e objetos, formando um banco de dados especializado em boas práticas pedagógicas de professores em formação inicial, nos estágios e no PIBID/História, assim como de professores da educação básica.

REVISTA DO LHISTE

Revista do Laboratório de Ensino de História e Educação da UFRGS

Colégio de Aplicação da UFRGS

Avenida Bento Gonçalves, 9500

Prédio 43815 – Sala 210

CEP 91501-970

Bairro Agronomia – Porto Alegre – RS

Índice

Apresentação	12
Artigos	
<i>A Guerra do Vietnã no cinema norte-americano:</i> Possibilidades de ensino de História a partir de “Fomos heróis” de Randall Wallace Diego Oliveira Souza	16
<i>“Às vezes ficam chamando o bairro São João Bosco de ‘vila’, estas pessoas devem parar de falar estas coisas, nosso bairro é um bairro como qualquer outro”</i> Eliana Gasparini Xerri	33
<i>Relações interculturais:</i> Vivências em uma aldeia Guarani Juliana Duarte Flores Elisete Larruscain da Silva Morghana Iantra Garavello Vasconcelos	55
<i>PIBID Interdisciplinar Educação do Campo:</i> Discutindo Interdisciplinaridade, Educação do Campo e Ensino de História Sandi Mumbach Ane Carine Meurer	64
<i>Projeto Conectividade:</i> O ensino de História na web, telecurso e o sistema de resposta social Elisiane da Silva Soares Jaqueline Benvenuti Lucas Troglio	79
<i>Os conceitos e a mediação no processo ensino e aprendizagem em História</i> Aristeu Castilhos da Rocha	96
<i>Pilares da tradição</i> O conceito de tradição no estudo da História das Instituições Arthur Silva Alexandrino	113
<i>História e possibilidade de conhecimento para a superação das diferenças sociais no contexto escolar</i> Rafaella de Aguiar Coradini Vitor Otávio Fernandes Biasoli	135

<i>História da Educação e Teoria Queer:</i> Diálogos possíveis no processo de ensino-aprendizagem Antoniél dos Santos Gomes Filho Cicero Edinaldo dos Santos	151
<i>Escritas epistolares:</i> Desenvolvendo o conceito de interculturalidade entre crianças guarani e crianças das escolas do PIBID Ana Paula Rodrigues de Oliveira Ariadne Barbieri Nunes Luana Born Machado	166
<i>Novos materiais didáticos para valorização de Patrimônio Cultural e História Local</i> Marilen Fagundes Peres	178
<i>O ensino de História no Brasil:</i> Suas funções e implicações políticas e sociais – Século XIX até atualidade Marielen Fagundes Peres Janete Schirmer Tatiane Souza Ritter	193
<i>Representações dos povos indígenas e Ensino de História:</i> A história em quadrinhos como estratégia de aprendizagem Vanessa Carraro Armiliato Eliana Rela	210
<i>Narrativas da Antiguidade Oriental - Mesopotâmia</i> Gabriela Schmitt	226
<i>O ensino de identidade de gênero e orientação sexual:</i> Eduardo Alberto Almeida	233
<i>A escravidão não acabou:</i> Especismo, exploração animal e outras teses inconvenientes Jordana Guidetti Pozzebon	240
<i>Ensino de História:</i> Juventude e contracultura norte-americana na década de 60 utilizando o musical “Across the universe” Júlio Cezar Pires Nathalia Oliveira Ferreira Juliana Fick	250
<i>Relações étnico-raciais e ações afirmativas</i> Discussões sobre o currículo Luciane dos Santos Ávila	257
<i>A repercussão do AI-5 na cidade de Caxias do Sul:</i> Um estudo sobre os reflexos do decreto na terra da fé e do trabalho Anay Camargo Rodrigues	274
<i>Mídias cinemáticas no Ensino de História:</i> A perspectiva discente sobre este recurso pedagógico Luiz Paulo da Silva Soares	291

<i>Materiais didáticos interativos para o Ensino de História:</i> Identificação, limites e possibilidades Leonice Aparecida de Fátima Alves Pereira Mourad Gabriela Dambros	306
<i>A produção de identidades através dos uniformes escolares:</i> Significação e conceituação Letícia Oliveira Borges	322
<i>Apropriação de referenciais históricos para a educação patrimonial em São João do Polêsine</i> Ricardo Kemmerich Roselene Moreira Gomes Pommer Zipora Rosauo	337
<i>PIBID de História/UFSM:</i> Algumas reflexões Roselene Moreira Gomes Pommer Julio Ricardo Quevedo dos Santos André Luís Ramos Soares	352
<i>Necessidades e perspectivas no ensino de História Local:</i> Produção de um livro didático sobre a história de Santa Maria e região Denise Belitz Quaiatto	368
<i>O ensino de História no PROEJA:</i> Reflexões sobre a prática docente com alunos trabalhadores Paula Rochele Silveira Becher Denise Verbes Schitt Roselene Moreira Gomes Pommer	384
<i>Das margens ao centro:</i> A história da África em uma experiência de estágio Letícia Mistura	400
<i>O impacto da Lei de Cotas na Universidade Federal de Santa Maria</i> A compreensão dos alunos do Ensino Médio no estudo das religiões afro-brasileiras Júlio Cesar Ausani	417
<i>O jornal Chico Rei de Poços de Caldas (1987-1989 como uma estratégia de ensino e implementação da Lei 10.639/03</i> Daniel Porciuncula Prado, Gabriela Costa Silva	431
<i>Etnografia e Ensino de História:</i> Algumas possibilidades Caroline de Mattos de Moraes	445
<i>Educação profissional e tecnológica em um Brasil em transformações:</i> Compreensões históricas Júlio Cesar Ausani Roselene Gomes Pommer	460
<i>O Ensino de História sob a perspectiva de professores iniciantes da cidade de Rio Grande (RS)</i>	470

Caroline de Mattos de Moraes
Jussemar Weiss Gonçalves

O inventário do Comendador Domingos Faustino Correa:
Processos judiciais como fonte de pesquisa e ensino 488
Carmem G. Burget Schiavon
Virgilina Edi Gularte dos Santos Fidelis de Palma

Taji Poty:
A educação patrimonial e a valorização da cultura missioneira 504
Alexandra Begueristain da Silva
Flávia de Araújo Pedron

Educação Patrimonial:
A cidade como recurso para o ensino de História 518
Carmem G. Burget Schiavon
Tatiane Carilho Pastorini Torres

O envelhecimento humano como temática abordada na escola:
Experiências de iniciação à docência 526
Paula Évile Cardoso
Luciana Vargas Jardim
Fábio André Hahn

O ENEM e o ensino de História
Reflexões a partir dos resultados do Colégio Estadual Farroupilha 542
Romani Gomes
Suelen Marchetto

Maquete e o ensino de História:
Cotidiano no Egito e a Lei 10.639/03 558
Calison Eduardo Santos Pacheco
Jéssica Fernanda Arend
André Luís Ramos Soares

Práticas e dinâmicas históricas em sala de aula
583
Marisa Lima da Silva
Matheus Mathias
Renan Monteiro Dreyer

A produção de recursos didáticos e a utilização de recursos paradidáticos no ensino de História:
O caso do PIBID História 2014/UFSM 592
Luciano Nunes Viçosa de Souza
Taís Giacomini Tomazi
André Haiske

A fotografia como nova estratégia para o ensino de História
611
Tatiane Gasperin de Chaves Guerra
Jaqueline Benvenuti

O Programa Nacional Biblioteca na Escola e o cotidiano escolar:
Tecendo caminhos para a implementação da lei nº 10.639/03 626
Lueci da Silva Silveira

<i>Processos educacionais e ensino de história nas sociedades escolares polono-brasileiras na primeira metade do século XX:</i> Interculturalidade e identidade étnico-cultural Fabiana Regina da Silva Jorge Luiz da Cunha	643
<i>Representações sociais e ensino de História:</i> Contribuições para uma educação étnico-racial Kathleen Aguirre Cassiane Paixão Eron Rodrigues	656
<i>As raízes históricas da desigualdade socioambiental no extremo sul do Brasil:</i> Um olhar sobre o surgimento da cidade de Rio Grande (1737) Eron da Silva Rodrigues Carlos R. S. Machado Kathleen Aguirre	677
<i>Rodas de conversa nas aulas de História:</i> Ancestralidade africana nas regiões de colonização alemã no Rio Grande do Sul Juliano de Leon Viero Marques	692
<i>Cultura política educacional autoritária:</i> Reformas educacionais e a influência da Doutrina de Segurança Nacional (1964-1985, SC) Juliana Miranda da Silva Yomara Feitosa Caetano de Oliveira Faionato	709
<i>Os deuses devem estar loucos:</i> Linguagem cinematográfica na formação de conhecimento nas aulas de História Caroline Dall'Agnol	731
<i>Música negra como resistência:</i> África, Brasil e Estados Unidos Bruno Ribeiro Oliveira Davi dos Santos Gabriel Truccolo de Lima	749
<i>“O que pode o professor de História?”:</i> Oficinas de ensino de cultura afro-brasileira e indígena voltadas para as Ciências Exatas e Naturais – uma experiência no IF-Farroupilha, Campus Alegrete Mário Augusto Correia San Segundo	769
<i>Rompendo velhos preconceitos para construir novos conceitos:</i> Rupturas e permanências do conteúdo da História dentro do âmbito escolar Adriana Picheco Rolim	778
<i>A ludicidade como recurso didático pedagógico na aula de História:</i> Possibilidades Andressa de Rodrigues Flores Deise de Siqueira Pötter Janaína Souza Teixeira	799

<i>Maniba, mandioca e aipim:</i> Origem, histórias e gastronomia da raiz brasileira Gabriel Chaves Amorim	818
<i>Diálogos entre professores:</i> Compreendendo as relações étnico-raciais Vera L. Trennepohl	834
<i>O olhar do aluno:</i> Em busca de novas metodologias e abordagens no Ensino de História Gláucia da Rosa do Amaral Alves Rosiléia Scherer Jamille Padoin Bonini	849
<i>O uso historiográfico no ensino de história moderna:</i> Saberes e percepções em sala de aula Letícia Chilanti	859
<i>O que é o trabalho?:</i> Um retrato da classe trabalhadora do bairro Jardim dos Lagos Mateus Ranzan Alexandre Quadrado	874
<i>Estudo das ações e representações dos movimentos sociais latino-americanos no Ensino Fundamental:</i> Experimentações no PIBID-História-UFRGS Edson Antoni Leonardo Eggres Roberta Melo	882
<i>Avós em experiências:</i> A memória cotidiana, o espaço da sala de aula e o fazer pedagógico no ensino da história Izabel Cristina Durli Menin Eliana Rela	897
<i>Imagens de mulheres nos livros didáticos de História</i> Eliane Goulart Mac Ginity	915
<i>O uso da internet no aprendizado de História:</i> Possibilidades e abordagens Bruno Stelmach Pessi	933
<i>O potencial pedagógico da Idade Média imaginada</i> Bruno Chepp Guilherme Mais Nilton Mullet Pereira	948
<i>Trabalhando o patrimônio:</i> Prédios, objetos e fotografias Moisés Abrão Stein	969
<i>Hominídeos, Vênus e Bruna:</i> Ensino de História e aprendizagem significativa em uma turma de Educação de Jovens e Adultos Wellington Rafael Balém	974

Apresentação

O presente número da *Revista do Lhiste* - Laboratório de Ensino de História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - reúne artigos de professores e pesquisadores do campo da História e da Educação, contemplando, em sua maioria, temáticas da interculturalidade e da diversidade, as quais deram identidade à realização da **XXI Jornada de Ensino de História e Educação**, ocorrida em outubro de 2015, em parceria com o Programa de Pós-Graduação em História da Universidade de Caxias do Sul. A Jornada é um evento anual do Grupo de Trabalho (GT) Ensino de História e Educação ligado à Associação Nacional dos Profissionais de História (ANPUH-RS) e constitui-se num privilegiado fórum de debates acerca de temas candentes e urgentes que envolvem a formação inicial e continuada dos profissionais da História.

O contexto que se inaugura com a promulgação da Lei 10.639/03, em janeiro de 2003, e da Lei 11.645/08, em 2008, inseridas no conjunto das políticas afirmativas de promoção da igualdade racial, é historicamente inovador, pois traz ao embate público, na forma do debate político e da regulação jurídica, as práticas do racismo, do preconceito e da discriminação, tradicionalmente mantidas no plano privado em nosso país.

Reforçamos que a interculturalidade, no caso brasileiro, passa por ações mais intensas no sentido da construção de um contexto de equidade capaz de compor as premissas do reconhecimento do direito do outro no diálogo entre diferentes culturas. A nova pauta pública que queremos viver é justamente a construção da escola como espaço por excelência para experimentações no que diz respeito à convivência plural e às práticas de diálogos interculturais, capaz de fazer sua comunidade refletir sobre seus próprios modos de agir, sentir e pensar, sobretudo reconhecendo indígenas e negros como interlocutores legítimos. O objetivo de tratar da temática da interculturalidade na XXI Jornada de Ensino de História e Educação, num processo de interlocução com intelectuais negros e indígenas, foi o de contribuir nesse processo de reflexão ancorada em alianças no campo da pesquisa e do ensino de História no Rio Grande do Sul.

Segundo Neusa Vaz e Silva,

é necessário que se tome com seriedade as culturas, ou seja, reconhecê-las e respeitá-las em seu direito de ter mundo próprio e principalmente não serem impedidas por coerção em suas possibilidades de desenvolvimento real. Tal direito foi negado

totalmente às culturas originárias das Américas, à época da colonização e ainda hoje em alguns processos “civilizatórios”, não oferecendo condições, ou até mesmo, promovendo a anulação da capacidade para pensar, ver, sentir, organizar e reproduzir o que o povo compreende como seu mundo. Não é oportunizada a possibilidade de que as culturas modelem sua materialidade desde seus próprios valores e metas. E, na verdade, as relações entre as culturas devem processar-se com base na observação prática do direito de cada cultura ser si mesma (SILVA, 2009, p. 44).

Os professores de História, por demandas sociais colocadas na forma da Lei, estão diante de uma nova responsabilidade social: estudar, ensinar e dialogar com as raízes históricas e filosóficas ou ainda com as visões de mundo, originariamente indígenas, hoje expressas como heranças das ancestralidades daqueles que, nesse território, construíram e reconstruíram suas vidas e seus pertencimentos étnicos. Tais narrativas não privilegiam uma única maneira de ser e de estar no mundo, como referência e padrão, mas exploram as diferenças na perspectiva do diálogo e da pluralidade e apontam para a interculturalidade como nova forma de viver as relações sociais. O jeito gaúcho dos professores de História receberem e aplicarem tal legislação, que os convoca especificadamente, em suas ações educativas cotidianas, deve ser compreendido a partir das múltiplas práticas culturais que constituem a diversidade dos povos que convivem entre si e relacionam-se do ponto de vista étnico-racial em nosso estado. Isso implica igualmente discutir o quanto, também do ponto de vista da interlocução, observamos o reconhecimento do indígena e do negro como aqueles que de fato podem e devem elaborar reflexões e ações que tratem do ensino de suas culturas e histórias.

A presente publicação caracteriza-se como **Anais da XXI Jornada de Ensino de História e Educação**, portanto reúne uma série de trabalhos que apresentam relatos e análises de práticas docentes, assim como resultados de pesquisas no campo do Ensino de História. O leitor encontrará aqui uma diversidade de perspectivas teórico-metodológicas, o que traduz a pluralidade de nossos encontros como Grupo de Trabalho. As distintas autorias, com escritas de licenciandos, estudantes de pós-graduação, bolsistas de iniciação à docência, de extensão universitária e de iniciação científica, professores da educação básica e do ensino superior, compõem uma certa polifonia de vozes congregada em torno das especificidades dessas experimentações em diversos espaços educativos do Rio Grande do Sul.

Desejamos uma boa leitura e diálogos profícuos em sua consecução.

Carla Beatriz Meinerz (UFRGS)
Katani Maria Monteiro Ruffato (UCS)

Coordenação GT Ensino de História e Educação
2014-2015

Referências

SILVA, Neusa Vaz e. **Teoria da Cultura de Darcy Ribeiro e a Filosofia Intercultural**. Tese apresentada na Facultad de Postgrados para optar ao grau de Doutor em Filosofia Iberoamericana na Universidad Centro Americana “JOSE SIMEÓN CAÑAS”. San Salvador, El Salvador, 2009.

Artigos

revista do
LHISTE

A Guerra do Vietnã no cinema norte-americano

Possibilidades de Ensino de História a partir de “Fomos Heróis”, de Randall Wallace

Por Diego Oliveira Souza¹

Resumo

Este artigo objetiva apresentar perspectivas de ensino de História, a partir do filme “Fomos Heróis”, do diretor de cinema Randall Wallace. Desse modo, partindo da análise do filme, acompanhada de levantamento bibliográfico, bem como de fontes da imprensa, trata-se de estabelecer alguns pontos que permitem tratar da temática da Guerra do Vietnã, em sala de aula, no momento em que se registra a efeméride da passagem dos 40 anos do fim do conflito. Do ponto de vista teórico-metodológico, visando explorar a relação Cinema e História, a produção cinematográfica foi compreendida através dos elementos identificadores propostos por Robert Rosenstone para definir o estilo drama comercial. Para atender seu objetivo, o artigo está dividido em dois eixos fundamentais. No primeiro deles, realizou-se a contextualização do conflito bélico, destacando-se a tentativa de promover a responsabilização dos Estados Unidos pela prática de crimes contra a humanidade. No segundo eixo, buscou-se estabelecer a compreensão do filme a partir das categorias definidas por Robert Rosenstone.

Palavras-chave: Guerra do Vietnã, Cinema Norte-Americano, Ensino de História, Fomos Heróis

Abstract

This article presents history teaching prospects from the movie "We Were Soldiers" of the film director Randall Wallace. Thus, based on the analysis of the film, accompanied by literature, as well as media sources, it is to establish some points that allow dealing with the Vietnam War theme, in class, at the time you register to anniversary of the passage of the 40th anniversary of the end of the conflict. The theoretical and methodological point of view, to explore the relationship Cinema and History, filmmaking was understood through identifying elements proposed by Robert Rosenstone to set the commercial drama style. To meet its objective, the article is divided into two fundamental groups. In the first, there was the context of armed conflict, especially the attempt to promote accountability of the United States for crimes against humanity. In the second axis, it sought to establish an understanding of the film from the categories defined by Robert Rosenstone.

Keywords: Vietnam War, North American Cinema, History of Education, We Were Soldiers

¹ Graduado em Bacharelado e Licenciatura Plena em História pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Mestre em História pelo Programa de Pós-Graduação em História da UFSM. Linha de Pesquisa Migrações e Trabalho. Doutorando em História pela UFSM. Linha de Pesquisa Cultura, Migrações e Trabalho. Também é Técnico do Ministério Público Federal (MPF), lotado na Procuradoria da República no Estado do Rio Grande do Sul (PR-RS). Na pesquisa histórica tem experiência na área de História do Brasil República dando ênfase aos seguintes temas: Pensamento militar, Memórias, Movimentos Sociais, Ditadura Civil-Militar, Anistia, Direitos Humanos e Justiça de Transição.

Introdução

No contexto da passagem da efeméride dos 40 anos do fim da Guerra do Vietnã (1975-2015), é pertinente revisitar o passado para se lançar luz sobre a posição intervencionista dos Estados Unidos em relação aos países orientados pela política socialista/comunista. Desse modo, este artigo pretende desenvolver uma análise historiográfica do filme intitulado originalmente como “We Were Soldiers Once... and Young”, bem como apresentar elementos que possibilitem o ensino de História em sala de aula.

Em sua versão brasileira, o filme foi intitulado “Fomos Heróis” e lançado comercialmente durante o ano de 2002. O filme trata-se de produção cinematográfica Hollywoodiana, obra do diretor e roteirista Randall Wallace, orçada em 75 milhões de dólares, sobre a participação dos soldados norte-americanos na Guerra do Vietnã. Nesta análise, busca-se a partir de referências bibliográficas, acompanhadas de matérias da Revista *Veja*, apresentar alguns elementos acerca da inter-relação do cinema e da História, especificamente parte-se do pressuposto de que o cinema pode ser utilizado como material didático.

O vale do rio Ia Drang, nas proximidades da fronteira entre os países do Vietnã e do Camboja, é a origem dos relatos históricos, registrados em livro¹, sobre 450 soldados norte-americanos, que fizeram parte do início da Guerra do Vietnã, em 1965, cercados por 2 mil soldados norte-vietnamitas. Aponta-se o evento, retratado no filme, como a maior batalha travada durante o conflito entre os Estados Unidos e o Vietnã do Norte. O drama se concentra na história do tenente-coronel Harold Moore, Comandante do Primeiro Batalhão, da Sétima Cavalaria do Exército dos Estados Unidos da América, e do repórter Joseph Galloway.

Sobre o ponto de vista de construção da história militar dos Estados Unidos, há de se destacar que o Departamento de História do Exército norte-americano registrou o combate entre os soldados, comandados pelo tenente-coronel Harold Moore, e os norte-vietnamitas que é a base do filme do diretor de cinema Randall Wallace. Em 1986, a Editora da Biblioteca do Exército Brasileiro (Biblex), com autorização do Departamento de História do Exército norte-americano reproduziu a obra, no Brasil,

¹ O Tenente-coronel Harold Moore publicou, em 1992, nos Estados Unidos, em conjunto com o jornalista Joseph Galloway, a obra que se tornou best-seller “We Were Soldiers Once...And Young”, na qual são relatados os acontecimentos da batalha no Vale do Ia Drang, durante novembro de 1965.

intitulando-a “Sete combates no Vietnã”.²

Contudo, para atender sua intenção, este artigo está dividido em dois momentos. No primeiro, apresenta o contexto histórico da Guerra do Vietnã, a partir das considerações de correspondentes de guerra, registradas em livro e publicadas ainda durante o conflito bélico. No segundo, passa-se a analisar a película através dos elementos indicados pelo historiador Robert Rosenstone, na tentativa de delimitar a construção do mundo histórico pelas mídias visuais e definir uma proposta de ferramenta didática para o ensino de História. Dessa maneira, será desenvolvida a análise do filme “Fomos Heróis”, a partir de elementos elencados por aquele historiador para identificar o drama comercial.

O Contexto histórico da guerra do Vietnã

As guerras e as revoluções, na visão de Hannah Arendt, são acontecimentos determinantes da fisionomia do século XX, tendo em vista que sobreviveram a todas as suas justificativas ideológicas, ao contrário das ideologias oitocentistas tais como o nacionalismo e o internacionalismo, o capitalismo e o imperialismo, o socialismo e o comunismo, pois “(...) não resta nenhuma outra causa a não ser a mais antiga de todas, a única, de fato, que desde o início de nossa história determinou a própria existência da política: a causa da liberdade em oposição à tirania” (ARENDR, 2011, p. 35).

De todo jeito, a Guerra do Vietnã pode ser concebida através da perspectiva do conceito de genocídio. Cada caso de genocídio tem sua origem histórica e apresenta as características da sociedade que a derivou. Portanto, ao tentar compreender o caso da intervenção norte-americana sobre o Vietnã, Jean-Paul Sartre bem lembrou que

É como tal que temos que tentar compreendê-lo, porque ele é, ao mesmo tempo, uma expressão da infraestrutura econômica daquela potência, de seus objetivos políticos e de suas contradições na conjuntura atual. Temos que tentar compreender particularmente a *intenção* genocida do governo americano em sua guerra contra o Vietnã (SARTRE, 1970, p. 430, grifos do autor).

O norte-americano Theodore Draper forneceu com riqueza de detalhes a indicação da maneira como o Estado pode abusar da força para realizar seus objetivos. Através da análise das intervenções dos Estados Unidos no Vietnã,

² Destaca-se nessa obra, o artigo *No Vale do Ia Drang* do historiador civil, Jon A. Cash, classificado no Gabinete do Chefe de História Militar, do Exército dos Estados Unidos. Ver. (CASH, 1986, p. 1-46).

em Cuba e São Domingos, Draper denunciou o insucesso norte-americano resultante do predomínio da força militar sobre a força política. Diante do fracasso das perspectivas políticas e econômicas, nos lembra Draper que os principais métodos de persuasão norte-americanos se tornam mais econômicos e militares, e em momento cruciais, quase exclusivamente militares (DRAPER, 1967, p. 15-16).

Antes de tratar propriamente da Guerra do Vietnã, é necessário mencionar a região da Indochina, a qual foi dominada pelos colonizadores franceses desde o final do século XIX. O contexto da Segunda Guerra Mundial é o cenário político anterior das disputas envolvendo os Estados Unidos e o Vietnã do Norte. Na chamada Guerra da Indochina, o Exército francês, no período de 1946-1954, empreendeu diversos esforços para manter aquela região sob seu domínio colonial. O Movimento de Libertação Nacional, na região da Indochina, conseguiu alcançar significativos resultados a partir de 1945, momento em que o Vietnã declarou sua Independência da França. Como lembrou Eric Hobsbawm, com riqueza de detalhes:

Só em partes do Sudeste Asiático essa descolonização política sofreu séria resistência, notadamente na Indochina francesa (atuais Vietnã, Camboja e Laos), onde a resistência comunista declarara independência após a libertação, sob a liderança do nobre Ho Chi Minh. Os franceses, apoiados pelos britânicos e depois pelos EUA, realizaram uma desesperada ação para reconquistar e manter o país contra a revolução vitoriosa. Foram derrotados e obrigados a se retirar em 1954, mas os EUA impediram a unificação do país e mantiveram um regime satélite na parte Sul do Vietnã dividido (HOBBSAWM, 1995, p. 215).

Em relação à cultura norte-americana da década de 1970, cabe destacar o trabalho do escritor Fred J. Cook, o qual procurou refletir sobre os conflitos do homem diante de uma organização social injusta e desumana. Para Cook, em 1966, a sociedade norte-americana vivia um momento bastante especial, pois:

Estamos procurando dirigir toda a intrincada maquinaria industrial, todos os imponentes complexos de poder da parte final do século vinte, pela estrutura de uma ética oitocentista de lucro privado que se mostra um anacronismo na era próxima da cibernética. Canalizar todo o poder e recursos imensos da sociedade tecnológica do século vinte para a meta da 'livre iniciativa' e lucro privado e da companhia é criar um sistema social em luta contra a vasta maioria de seus membros (COOK, 1967,

Em seguimento, tem-se que as primeiras edições da Revista *Veja*, tendo em vista os significativos acontecimentos políticos e sociais envolvendo o Sudeste Asiático, buscaram abordar o desenrolar da Guerra do Vietnã. Desse modo, conforme registrou aquele periódico, o início da Guerra do Vietnã remontaria à morte do fuzileiro naval James Tomas Davis, ocorrida em 22 de dezembro de 1961, o qual passou a ser considerado a primeira vítima norte-americana naquela guerra:

A data de sua morte pelos vietcongs marca o ponto de partida oficial da intervenção americana no conflito do Vietnam e o início do que seria um imenso pântano político e militar para todas as nações nele envolvidas. Em seis anos e dez meses essa guerra fantástica se tornou quase rotineira, sendo a notícia mais constante nos jornais do mundo inteiro (*VEJA*, Edição 8, 30 de outubro de 1968. São Paulo: Editora Abril, p. 33).

A Guerra do Vietnã foi marcada por um acontecimento especial, o qual acabou por caracterizar novo tipo de guerra: a utilização da aviação norte-americana (helicópteros). O problema tático do conflito no Vietnã, envolvia uma estratégia que fosse capaz de fornecer meios para desenvolver o combate em locais com montanhas, rios, problemas de relevo, clima tropical. Sendo assim, para atender a finalidade de superar essas dificuldades, o Exército norte-americano colocou em funcionamento sua “cavalaria aérea”, baseada no plano de usar helicópteros para entrar e sair do campo de batalha. Conforme o correspondente de guerra indiano, M. Sivaram:

Os sul-vietnamitas e seus aliados norte-americanos chegaram à conclusão de que se as forças armadas norte-vietnamitas e seus guerrilheiros podiam cruzar a fronteira, também eles tinham o direito de atravessá-la para o Norte, pelo ar e por terra, conforme o caso. Teve início, assim, novo tipo de guerra, em que a aviação americana e a vietnamita partiram para o ataque às instalações militares e linhas de suprimento e comunicação norte-vietnamitas (*SIVARAM*, 1966, p. 35).

Interessante observar que durante os primeiros anos do conflito no Vietnã, especialmente em 1968, os Estados Unidos promoveram as chamadas “conversações de Paris”, negociações de paz entre os norte-vietnamitas e o sul-vietnamitas. Em 31 de março de 1968, o presidente dos EUA, Lyndon Johnson, havia anunciado sua retirada da campanha presidencial e a suspensão parcial dos bombardeios ao Vietnã do Norte (*VEJA*, 30 de outubro de 1968, p. 36).

Ademais, a Revista *Veja* afirmava que desde o assassinato de Robert Kennedy, em junho de 1968, tanto Ho Chi Min quanto o presidente norte-americano Lyndon Johnson possuíam interesse em estabelecer um acordo antes da eleição do novo presidente dos EUA, marcada para novembro daquele ano (VEJA, 30 de outubro de 1968, p. 37). Nesse contexto, no final de 1968, evidenciando que os objetivos políticos norte-americanos no Vietnã haviam sido alcançados, se estabeleceu o entendimento baseado em duas alternativas para o término do conflito entre Hanói e Saigon: “ou Saigon e a FLN [Força de Libertação Nacional] continuam sozinhas no confronto militar, ou a FLN depõe as armas para assumir politicamente, o Governo em Saigon” (VEJA, 20 de novembro de 1968, p. 42).

De todo modo, visando detalhar a ofensiva dos Estados Unidos sobre o Vietnã do Norte, a Revista *Veja* trouxe alguns números do conflito promovido desde 1961 até 31 de outubro de 1968, sendo assim:

(...) os americanos gastaram 83 bilhões de dólares na guerra, tiveram 20 mil mortos e 120 mil feridos. Somente sobre o Vietnã do Norte, até 31 de outubro [de 1968] foram atirados 2,8 milhões de toneladas de bombas (...). Nos últimos tempos, o custo anual da guerra chegou a 77 milhões de dólares por dia (VEJA, 13 de novembro de 1968, p. 39).

Em complemento, Sidney Lens assevera que a defesa mais obstinada e mais cara do império americano, no pós-guerra e no longo prazo, ocorreu no Sudeste asiático. Enquanto o custo da intervenção militar na República Dominicana foi estimado em 150 milhões de dólares, o da Guerra da Coreia, em 18 bilhões, o custo da Guerra do Vietnã (abrangendo a do Laos e a do Camboja) foi estimado em 1970, em cerca de 125 bilhões de dólares (LENS, 2006, p. 609).³

O correspondente de guerra australiano, Wilfred G. Burchett, fez um levantamento político, econômico e militar da luta do povo norte-vietnamita contra o invasor norte-americano. Passou sete semanas no Vietnã do Norte, no ano de 1966, bem como outros períodos em 1954 e 1964, e em sua análise destacou o desempenho da Força Aérea norte-americana, na Guerra do Vietnã, asseverando o seguinte:

Se os contribuintes norte-americanos pudessem ver os resultados militares da fabulosa despesa de seu dinheiro, por parte do poderio aéreo norte-americano no Vietnã do Norte, ficariam chocados até o imo, ou pelo menos até o fundo dos bolsos, ainda que não se mostrassem afetados pelos aspectos morais da questão. (...) Acresce que os comunicados diários emitidos pela Força Aérea sobre a

³ Para Sidney Lens, cada um dos presidentes americanos, desde 1945, contribuiu para semear a Guerra do Vietnã – Truman ao ajudar a França, Kennedy ao enviar 'assessores militares' – mas, foi Lyndon B. Johnson que cruzou o limiar e abriu as hostilidades (LENS, 2006, p. 609).

destruição de comboios de caminhões constituíam uma fonte de divertimento para os coreanos e os chineses. Repetidas vezes, quando a Força Aérea declarava ter destruído 300 ou 400 caminhões, nem um só veículo fora atingido (BURCHETT, 1967, p. 26-27).

De outro lado, somente nos primeiros trinta e seis meses do conflito entre o Vietnã do Norte e os Estados Unidos, a população norte-vietnamita suportou um bombardeio superior ao número daqueles realizados durante toda a Segunda Guerra Mundial, ao mesmo tempo que:

Indústrias haviam sido desmontadas e transferidas para as regiões mais seguras do interior. Crianças trocaram as cidades pelos campos, onde muitas vezes estudavam em escolas subterrâneas. Abrigos contra bombas, individuais ou coletivos, foram construídos em todo o país. A falta de gasolina fez a bicicleta o meio de transporte ideal (VEJA, 06 de novembro de 1968, p. 29).

Todavia, convém ainda ressaltar os esforços da sociedade internacional para promover a defesa dos direitos humanos, no âmbito do desenvolvimento de conflitos bélicos. Tais esforços remontam ao início do século XX, no momento em que surge a expressão crimes contra humanidade, sendo ela “(...) cunhada depois da Primeira Guerra Mundial em referência ao genocídio dos armênios promovido pelos turcos. Durante a década de 1920, em Haia e em Genebra, foram feitos esforços para regulamentar as novas armas de bombardeio aéreo e a gás” (BARTOV, 2005, p. 13).

Desse modo, sobre os desdobramentos políticos da Guerra do Vietnã é necessário enfatizar a tentativa de promover a responsabilização dos Estados Unidos pela prática de crimes contra a humanidade, perpetrados durante a Guerra do Vietnã. Nesse sentido, há de se referir os esforços de Bertrand Russel e Jean Paul Sartre, entre outros intelectuais, que vieram a compor o Tribunal Internacional, criado no ano de 1967 para atender aquela demanda. Na análise dos acontecimentos, ocorridos no Sudeste asiático, em especial durante a guerra de agressão ao Vietnã, o imperialismo norte-americano aparece destacado na análise de Bertrand Russel:

É a tentativa de criar impérios que produz crimes de guerra porque, com bem nos lembram os nazistas, os impérios se alicerçam na crença autojustificada e arraigada da própria superioridade racial e da missão que lhes foi dada por Deus. Quando se acredita que os povos colonizados são *untermenschen* (*gooks* é o termo americano) [subhomens] destroem-se as bases de todos os códigos civilizados de conduta (RUSSEL, 1970, p. 9).

De toda forma, as negociações para colocar fim ao

conflito desenvolvido no Sudeste asiático, envolvendo os Estados Unidos e o Vietnã do Norte, ensejaram maior resultado prático a partir da decisão do presidente Richard Nixon visitar a China, durante o ano de 1972. Para Sidney Lens,

A decisão de Nixon de visitar a China, anunciada em finais de 1971, e a viagem propriamente dita em 1972, intensamente divulgada, foram uma jogada de mestre tanto para o próprio destino político do presidente quanto para as políticas americanas, isso conduziu a uma restauração parcial das relações diplomáticas depois de 33 anos de ruptura e afetou positivamente as negociações finais da guerra do Vietnã (LENS, 2006, p. 630).

O final da Guerra do Vietnã é datado como sendo o ano de 1975. Durante o ano de 1976, ocorreu a unificação do Vietnã do Norte e Vietnã do Sul sobre a denominação de República Socialista do Vietnã. Como lembra Eric Hobsbawm, após o Vietnã do Sul chegar próximo à beira do colapso, sendo mantido um regime satélite, com auxílio dos Estados Unidos, foram necessários dez anos de guerra até que os soldados norte-americanos fossem derrotados e obrigados a retirar-se em 1975 (HOBSBAWM, 1995, p. 215).

Por dentro do filme “Fomos Heróis”: os elementos identificadores do drama comercial

De acordo com Marc Ferro, desde os anos 1960, registram-se os esforços dos historiadores para querer ensinar seus concidadãos a ler e a escutar as imagens. Desse acontecimento decorre que a intervenção realizada pelo cinema se exerce por meio de determinado número de modos de ação, que tornam o filme eficaz, legitimando-o enquanto produtor de discursos históricos (FERRO, 2010, p. 09 e 14). Nesse sentido, a seguir, passa-se a analisar o filme “Fomos Heróis” através de elementos indicados pelo historiador Robert Rosenstone para definir o estilo drama comercial, no qual o filme busca “não apenas ensinar a lição de que a história ‘dói’, ele quer que você, o espectador, vivencie a dor (e os prazeres) do passado” (ROSENSTONE, 2010, p. 34).

Partindo da reflexão do historiador canadense Robert Rosenstone (2010, p. 34-40), a produção cinematográfica norte-americana sobre a Guerra Vietnã pode ser compreendida através de: (a) sua perspectiva do “passado como narrativa, com começo, meio e fim”, (b) a

forma de tratar a “história como relato de vida dos indivíduos”, ao tempo em que também (c) proporciona a ideia de “passado unitário fechado e acabado”. Adicionalmente, o filme analisado (d) “personifica, dramatiza e imprime emoção ao passado”, como também (e) “traz o visual do passado através das construções da época” do cotidiano das pessoas que viveram sobre o conflito bélico entre os Estados Unidos e o Vietnã do Norte. Por fim, o filme ainda (f) “apresenta a história como processo”, no qual se fundem classe social e gênero na vida dos indivíduos e grupos sociais representados na película norte-americana.

A ideia de que o passado é uma narrativa, com começo, meio e fim, pode ser percebida quando se assiste à película de Randall Wallace. O início é determinado pelos momentos que antecedem o embarque dos soldados norte-americanos para o Vietnã. Até a partida de Fort Benning, na Geórgia, todo sentimento das esposas dos soldados norte-americanos é demonstrado pelo diretor Randall Wallace. Interessante também observar que na tentativa de compreender as origens da Guerra do Vietnã, o jornalista Joseph Galloway faz referência a 1954, ano em que o Exército francês foi derrotado no mesmo Vale do Ia Drang, bem como o Vietnã teve sua independência reconhecida pela França. Desse modo, onze anos após a derrota francesa na fronteira do Vietnã com o Camboja, os soldados norte-americanos retornam ao local daquele combate. A nova estratégia do Exército dos Estados Unidos, para vencer os soldados vietnamitas, trata-se da utilização do meio aéreo, para entrar e sair das regiões de combate, abandonando com isso a estratégia militar anteriormente utilizada de “bater e correr”.

Como é possível perceber em “Fomos Heróis”, os helicópteros norte-americanos tornam-se a cavalaria aérea e são utilizados pela primeira vez em combate. Conforme relatado no filme, a equipe de soldados norte-americanos, enviados ao Vale do Ia Drang, fora reduzida em trinta por cento de seu efetivo, tendo a redução afetado justamente os soldados mais preparados. Dessa maneira, os soldados que acompanhavam o Tenente-coronel Hal Moore eram considerados em sua grande maioria jovens e pouco experientes.

Utilizando-se do referencial de Rosenstone, o meio do filme “Fomos Heróis” corresponde ao período em que a Companhia Charlie, do Sétimo Regimento de Cavalaria do Exército dos Estados Unidos, comandado pelo Tenente-coronel Hal Moore, sofre suas primeiras baixas e encontra dificuldades no avanço sobre o território vietnamita. A partir desse momento, o diretor Randall Wallace estabelece a relação entre os soldados e suas mulheres, as quais passam a receber telegramas noticiando a morte de seus maridos em combate.

Ao final do filme, Randall Wallace demonstra aquilo que seria a ofensiva final da Companhia Charlie, comandada pelo tenente-coronel Hal Moore sobre o território do Vale do rio Ia Drang. Após sofrer diversas baixas, as tropas do Exército dos Estados Unidos, recebem apoio de sua cavalaria aérea e conseguem fazer com que o Exército do Vietnã do Norte recue, deixando para trás aquele ponto, o qual marcava a significativa vitória sobre os colonizadores franceses, derrotados em 1954. Embora, no final do filme, ocorra o retorno tanto dos soldados quanto do tenente-coronel Hal Moore para suas famílias, a plateia fica sem compreender em que momento se deu esse acontecimento, se ao final do conflito no Vale do Ia Drang, em 1965, ou durante o final da Guerra do Vietnã, com a retirada das tropas norte-americanas em 1975.

De se ressaltar ainda que o relato da vida do tenente-coronel Hal Moore, na Guerra do Vietnã, é a base da narrativa do filme. Centrado na figura do tenente-coronel Hal Moore, o qual na vida real, ao lado do jornalista Joseph Galloway, escreveu o livro que deu origem ao filme, o diretor Randall Wallace evidencia a relação entre os soldados norte-americanos e os combatentes norte-vietnamitas. Certo que essa relação é desequilibrada por diversos momentos, sendo que o elemento principal desse desequilíbrio remete aos recursos do poder econômico, empregados por parte dos Estados Unidos.

De toda maneira, se através da perspectiva proposta por Rosenstone, busca-se a relação entre as mídias visuais e a construção de um mundo histórico, nada mais oportuno do que lembrar das palavras de Marc Bloch, em relação ao ofício de historiador. Para o historiador francês, o objeto da história é, por natureza, o homem:

Digamos melhor: os homens. Mais que o singular, favorável à abstração, o plural, que é o modo gramatical da relatividade, convém a uma ciência da diversidade. Por trás dos grandes vestígios sensíveis da paisagem, [os artefatos ou as máquinas] por trás dos escritos aparentemente mais insípidos e as instituições aparentemente mais desligadas daqueles que as criaram, são os homens que a história quer capturar (BLOCH, 2002, p. 54).

A partir disso, observa-se que o filme foca essencialmente a vida do tenente-coronel Hal Moore, esquecendo-se que a História é uma ciência da diversidade, nas palavras de Marc Bloch. Se conforme propõe Rosenstone, o cinema é capaz de constituir um mundo histórico, tem-se que no caso da produção norte-americana analisada, o mesmo é construído somente a partir de uma perspectiva individual.

Ademais, a ideia de passado como sendo algo

“unitário, fechado e acabado” é perceptível no filme no momento em que toda a narrativa do filme está centrada no tenente-coronel Hal Moore e sua versão sobre os fatos ocorridos no combate no Vietnã. Ao acentuar os fatos relacionados ao tenente-coronel, Randall Wallace destaca o papel do protagonista Mel Gibson, reforçando a ideia do passado como algo unitário e acabado. Não há possibilidade, no filme, de se reescrever aqueles acontecimentos, sobre uma perspectiva diferenciada que não seja aquela contida na visão do diretor, a qual é bastante influenciada pelos registros de Hal Moore em seu livro “We Were Soldiers Once... and Young”.

De outro lado, o passado indicado no filme, principalmente os acontecimentos históricos anteriores a 1965, os quais retratam a intervenção militar dos Estados Unidos no Vietnã são deixados de lado pelo diretor Randall Wallace. Para o período de 1945-1964, ou então da época da Conferência de Genebra até a escalada da guerra de agressão norte-americana, Jean Chesneaux apresentou breve sumário da intervenção dos Estados Unidos sobre o Vietnã, indicando suas diretrizes políticas principais:

(...) a manutenção de um estado separado no Vietnã do Sul, para aí estabelecer base militar (por meio de dominação sobre o governo local) atacar o Norte e garantir a penetração econômica no Sudeste da Ásia (...) a rejeição das eleições (que tinham certeza darem vitória a Ho Chi Minh), a sempre crescente formação de oficiais vietnamitas em escolas americanas, a preocupação em fazer construir no Vietnã do Sul obras públicas sem valia econômica, mas de caráter puramente estratégico e militar, a feroz repressão a qualquer tipo de oposição, anterior mesmo à luta armada (CHESNEAUX, 1970, p. 63).

Há também de se enfatizar que o filme “personifica, dramatiza e imprime emoção ao passado”, colaborando com o desenvolvimento da empatia entre a plateia e os atores da cena. Como exemplo, aponta-se a cena de despedida do tenente-coronel Hal Moore de sua família, antes da partida para a Guerra, bem como a cena do baile de despedida dos soldados, no qual suas esposas transmitem toda a insegurança do destino de seus maridos no Vietnã.

Entre os elementos de análise, destaca-se a abordagem da tentativa do diretor Randall Wallace de humanizar os personagens. Através de situações bastante tradicionais, envolvendo os soldados norte-americanos, busca-se criar vínculo emocional com o público espectador. Certamente, trata-se de recurso para realizar o lucro definido para compensar o investimento milionário na realização da obra.

Em relação ao uso de armas químicas, pelos Estados Unidos, na Guerra do Vietnã, é interessante notar o

Relatório do Subcomitê sobre Guerra Química, elaborado por bioquímicos e nutricionistas franceses, nos autos do Tribunal Internacional que condenou os Estados Unidos pelo crime de genocídio, mediante o emprego da guerra química. Há de se ressaltar que mesmo diante da existência de protocolo proibindo o uso de gases asfixiantes, venenosos ou semelhantes na guerra, assinado em Genebra em 17 de junho de 1925, os Estados Unidos utilizaram-se do desfolhamento de florestas, matas e bosques com repercussões diretas nas condições do meio humano:

(...) trata-se de algo muito pernicioso que o próprio desfolhamento, no sentido estrito do termo, pois as substâncias químicas que simplesmente fazem cair as folhas sem prejudicar o resto do ciclo vegetativo, agora é que estão em fase experimental. Aquele termo não pode, portanto, ser aplicado a operações que consistem em despejar toneladas de herbicidas e arboricidas sobre florestas e lavouras. Desfolhamento é apenas um eufemismo que significa, de fato, até que ponto se dá a destruição de toda a flora (LEDERER, 1970, p. 202-203).

Em outro momento, é possível perceber que o filme traz o visual do passado através das construções de época (cabanas de camponeses, alojamentos militares) e das paisagens retratadas na película (locações em estúdio cinematográfico da Califórnia, assemelham-se a paisagem do Vietnã). Em especial, os artefatos de guerra, a utilização de cenas com explosões e bombas de Napalm impõe forte carga dramática às imagens da guerra, aproximando a plateia do cotidiano das pessoas que viveram sobre o conflito entre os Estados Unidos e o Vietnã do Norte. Nesse sentido, a reconstituição da “cavalaria aérea” dos Estados Unidos, através da utilização de helicópteros nas cenas, associada ao uso das instalações de Fort Benning, no Estado da Geórgia, nos Estados Unidos, sem dúvida, colaboram em grande medida para a reconstituição do passado através de sua perspectiva visual.

Em tempo, o filme “Fomos Heróis” apresenta a história como processo, pois classe social e principalmente gênero são elementos que se unem na vida dos indivíduos e grupos sociais representados na película norte-americana. O trabalho feminino nas plantações de arroz vietnamitas é retratado em cenas do filme, fato que ilustra a organização social do Vietnã do Norte diante dos esforços da guerra. Pelo lado norte-americano, as esposas dos soldados passam o tempo aguardando notícias da guerra, em especial a personagem Julie Moore, esposa do tenente-coronel Hal Moore.

Momento interessante ocorre quando as esposas dos soldados norte-americanos estão reunidas a fim de discutir a rotina da nova guarnição militar, na qual passaram a morar. Neste momento, ocorre um comentário que revela a

evidência do preconceito racial, na sociedade norte-americana e mesmo no Exército, durante o ano de 1965. Entre as conversas das esposas, uma delas menciona a existência nas proximidades da guarnição militar de uma lavanderia “só para brancos”. No primeiro momento, a esposa fala em dificuldades para lavar roupas coloridas, quando na verdade ela é informada pelas demais esposas que se tratava de uma lavanderia que não lavava roupas de negros, isso mesmo eles sendo militares norte-americanos em luta pelo país no Vietnã.

Ademais, a vida dos norte-vietnamitas, sob o bombardeio dos aviões norte-americanos (*skyriders*), passou a sofrer constantes modificações. Entre elas, é possível referenciar o “Movimento das três responsabilidades”, voltado para as mulheres, e o “Movimento dos três pontos”, voltado para o público masculino. As mulheres deveriam substituir os homens no trabalho, incentivar maridos e filhos a que se alistassem nas Forças Armadas, e tomar conta da família (BURCHETT, 1967, p. 19). Aos homens, entre 18 e 40 anos, o “Movimento dos três pontos”, impunha-lhes as seguintes atribuições: (1) Pronto para lutar e lutar valentemente, pronto a ingressar nas Forças Armadas; (2) Pronto a sobrepujar todas as dificuldades, a estimular o trabalho de produção e estudo, sob quaisquer circunstâncias; (3) Pronto a ir a qualquer parte e executar qualquer tarefa pedida pela Pátria (BURCHETT, 1967, p. 71).

Ainda assim, ao assistir o trabalho do diretor Randall Wallace sobre o conflito no Vietnã, a impressão de tratar-se de filme antibélico, voltado para a promoção dos soldados norte-americanos como heróis, pode surgir entre seus espectadores. Com isso, a questão surgida desse entendimento, seria: O filme corresponde a um tributo aos soldados norte-americanos enviados para a Guerra do Vietnã? A respeito da relação dos soldados dos Estados Unidos com o desenvolvimento de suas atividades no Vietnã, retratada na película norte-americana, tem-se o seguinte quadro: Como pensar a problemática proposta pelo filme? Soldados heróis? A partir da adaptação do filme para a língua portuguesa, o título denota a “formação de heróis”, dando com isso, ênfase a uma imagem que pode ser contrastada com a falta de motivação ideológica de alguns combatentes do Exército dos Estados Unidos.

Problematizando o título atribuído ao filme, em sua versão brasileira, “Fomos Heróis”, é possível afirmar que em relação ao alegado profissionalismo dos soldados norte-americanos, convém registrar o pensamento do tenente Kenneth M. Tolley, responsável por uma equipe mista de combatentes norte-americanos e sul-vietnamitas, entrevistado pela imprensa durante o conflito bélico. Em especial, interessa notar sua ação diante do princípio da

autoridade, pois conforme *Veja*: “Ele afirma não estar de acordo com a guerra: ‘mas foi treinado para fazê-la eficientemente, e mandaram-no combater’. Ele obedece” (*VEJA*, 25 de setembro de 1968, p. 62). A manifestação do tenente do Exército dos Estados Unidos revela aquilo que foi considerado, por muitos observadores, o impasse militar da guerra do Vietnã: a ausência de razões ideológicas entre os profissionais do combate.

Diante disso, pode-se refletir acerca do princípio da autoridade e de sua dimensão política, desenvolvido entre os soldados norte-americanos. Todavia, aqui pondera-se com Richard Sennett, para o qual a autoridade trata-se de laço afetivo, podendo ser definida como uma “ligação entre pessoas desiguais” (SENNETT, 2001, p. 22). Como ingrediente essencial para o desenvolvimento da autoridade é necessário que alguém tenha força e a use para guiar os outros, disciplinando-os e modificando seu modo de agir, através da referência a um padrão superior, envolto em segurança e capacidades específicas: de julgamento, de impor disciplina, e de inspirar medo (SENNETT, 2001, p. 30).

Por fim, em relação às produções cinematográficas, em especial àquelas de orçamentos milionários, também é importante trazer à tona os escritos de Walter Benjamin, pois Benjamin nos lembra que os filmes reproduzem, entre outros significados, acontecimentos não-artísticos resultantes da intervenção de um grupo de especialistas – produtores, diretores, operadores, engenheiros de som ou iluminação (BENJAMIN, 1994, p. 178). A forma como o ator representa seu papel, junto ao filme, e a utilização dos mais variados recursos técnicos são grandes características do ponto de vista social do cinema que também podem ser abordadas no ambiente da sala de aula.

Considerações finais

Dos desdobramentos deste artigo, há de se reconhecer os esforços do historiador Robert Rosenstone ao defender o cinema como uma nova forma de pensamento histórico. Refletindo acerca da inter-relação entre o cinema e a história, parece de fato ser apropriado corroborar com suas ideias, pois antes de compreender como o cinema apresenta o mundo do passado, é necessário levar em consideração que para os produtores de cinema “a história é apenas mais uma ferramenta para vender ingressos” (ROSENSTONE, 2010, p. 15). Por isso, mesmo diante das limitações do discurso histórico

tradicional, parece essencial destacar, nas aulas de História, os interesses econômicos latentes dessa forma capitalista de apresentar o mundo do passado.

Ademais, no ambiente de sala de aula, o professor que acreditar que “as mídias visuais são o principal transmissor da história pública na nossa cultura” (ROSENSTONE, 2010, p. 28), acaba por incorrer em uma forma apressada de determinar o lugar das mídias visuais na produção do conhecimento histórico. Desse modo, para acreditar na sensatez proposta por Rosenstone ao admitir que vivemos em um mundo moldado, mesmo em sua consciência histórica, pelas mídias visuais, é necessário antes de tudo que seja avaliada a influência do capitalismo sobre a produção das mídias visuais e sua aludida pretensão de criar um mundo histórico.

Em relação às pretensões do diretor Randall Wallace, ao tratar do início da invasão norte-americana ao Vietnã, em 1965, há de se destacar que a ideia desenvolvida ao longo de “Fomos Heróis” de que “nenhum homem é somente um soldado”, pois tratam-se de “pais, irmãos, maridos e filhos”, tem sua aplicação restrita aos soldados norte-americanos. Como seria previsível, os esforços para o grupo de soldados tornarem-se heróis, comandados pelo tenente-coronel Hal Moore, passam por aquela proposição ao longo de toda película, evocando o sentimento dramático associado ao afastamento dos soldados norte-americanos de suas famílias. Contudo, o que se pode observar da Guerra do Vietnã, sob o ponto de vista histórico abordado em “Fomos Heróis”, é que o belicismo como forma de vida ou de manter a posição hegemônica dos Estados Unidos da América, desenvolve-se de forma intensa no momento em que ocorre o predomínio da força militar sobre a força política. Em contrapartida, é bastante lento o processo de retomada da força política norte-americana sobre a sua prática bélica com fins hegemônicos.⁴ Como pode ser observado, no caso da Guerra do Vietnã, a força militar norte-americana somente deixou de predominar sobre a força política, no momento em que ocorreu a unificação do território do Vietnã, sob uma República Socialista, no ano de 1976.

Referências Bibliográficas

ALBRIGHT, John; CASH, John A.; SANDSTRUM, Allan W. *Sete combates no Vietnã*. Tradução Álvaro Galvão e Haroldo C. Netto. Rio de

⁴ Hegemonia compreendida aqui como princípio de unificação dos grupos dominantes e, ao mesmo tempo, como princípio de disfarce do domínio de classe (BOBBIO, 2007, p. 580-581).

Janeiro: BIBLEX, 1986.

ARENDT, Hannah. *Sobre a Revolução*. Tradução Denise Bottmann. São Paulo: Cia das Letras, 2011.

BARTOV, Omer; GROSSMANN, Atina; NOLAN, Mary. Introdução. In. BARTOV, Omer; GROSSMANN, Atina; NOLAN, Mary (orgs.). *Crimes de Guerra: culpa e negação no século XX*. Rio de Janeiro: DIFEL, 2005.

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Tradução Sergio Paulo Rouanet. 7 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BLOCH, Marc Leopold Benjamin. *Apologia da história ou o ofício de historiador*. Tradução André Telles. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

BOBBIO, Norberto et ali. *Dicionário de Política*. Tradução Carmen C. Varriale, Gaetano Lo Mônaco, João Ferreira. Luís Guerreiro Pinto Cacaís e Renzo Dini. 13 ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.

BURCHETT, Wilfred G. *Vietnã Norte*. Tradução Alfonso Blacheyre. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.

_____. *Vietnam: a guerrilha vista por dentro*. Tradução Daniel Campos. Rio de Janeiro: Record, 1968.

COOK, Fred J. *Esta Nação corrompida*. Tradução XXX. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.

CHESNEAUX, Jean. Sumário da Intervenção Americana no Vietnã de 1945 a 1964. In: RUSSEL, Bertand; SARTRE, Jean-Paul; DEDIJER, Vladimir (orgs.). *Estados Unidos no banco dos réus*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970, p. 63.

DRAPER, Theodore. *O Abuso da força*. Tradução Natália de Oliva Teles. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FERRO, Marc. *Cinema e História*. Tradução Flávia Nascimento. 2 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

HOBBSBAWM, Eric. *Era dos Extremos: o breve século XX (1914-1991)*. Tradução Marcos Santarrita. 2 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

LEDERER, Edgar. Relatório do Subcomitê sobre

Guerra Química. In: RUSSEL, Bertand; SARTRE, Jean-Paul; DEDIJER, Vladimir (orgs.). *Estados Unidos no banco dos réus*. Tradução Maria Helena Kunher. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970, p. 169-205.

LENS, Sidney. *A fabricação do império americano*. Da Revolução ao Vietnã: uma história do imperialismo dos Estados Unidos. Tradução Maria Lucia Oliveira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

ROSENSTONE, Robert A. *A história nos filmes: os filmes na história*. Tradução de Marcello Lino. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

RUSSEL, Bertand; SARTRE, Jean-Paul; DEDIJER, Vladimir (orgs.). *Estados Unidos no banco dos réus*. Tradução Maria Helena Kunher. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

SENNET, Richard. *Autoridade*. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SIVARAM, M. *Guerra no Vietnam: Por quê?* Tradução Alcídio M. de Souza. Rio de Janeiro: Edições O Cruzeiro, 1966.

Folha da História, Especial 25 anos da Guerra do Vietnã. Porto Alegre, maio de 2000.

Veja, Edição 3, 25 de setembro de 1968. São Paulo: Editora Abril.

Veja, Edição 8, 30 de outubro de 1968. São Paulo: Editora Abril.

Veja, Edição 9, 06 de novembro de 1968. São Paulo: Editora Abril.

Veja, Edição 10, 13 de novembro de 1968. São Paulo: Editora Abril.

Veja, Edição 11, 20 de novembro de 1968. São Paulo: Editora Abril.

“Às vezes, ficam chamando o bairro São João Bosco de ‘Vila’

estas pessoas devem parar de falar estas coisas, nosso bairro é um bairro como qualquer outro”

Por Eliana Gasparini Xerri¹

Resumo

O papel da escola é relevante na construção da identidade dos sujeitos. O ensino de história tem papel fundamental na formação da cidadania, ao estimular no estudante a criticidade partindo de uma reflexão de natureza histórica. Percebendo a significativa função social exercida pela escola, esse trabalho tem por objetivo examinar a construção da identidade dos moradores do Bairro de periferia São João Bosco – PROMORAR, localizado no município de Nova Prata, Rio Grande do Sul – Brasil. O estudo faz parte da pesquisa intitulada “A escola e o bairro: o papel da Escola Padre Josué Bardin na construção da identidade dos moradores do bairro São João Bosco”, que foi desenvolvido no Programa de Pós- Graduação Lato Senso, Mestrado Profissional em História, da Universidade de Caxias do Sul.

Palavras-chave: Escola, Identidade, Bairro, Ensino, História.

Abstract

The role the school plays in building the identity of subjects is relevant. The teachings of history have a fundamental role in the shaping of citizenship, by stimulating in the student the criticality from a historically natured reflection. Noticing the significant social function exercised by the school, this paper aims to examine the building of identity of the dwellers of the low income neighborhood of São João Bosco – PROMORAR, located in the city of Nova Prata, Rio Grande do Sul – Brasil. The paper is part of the research entitled “The school and the neighborhood: the role of the Padre Josué Bardin School in the building of identity of the dwellers of the São João Bosco neighborhood”, which was developed on Post-Graduation Lato Senso Program, Profession Master’s Degree in History, of the University of Caxias do Sul.

Keywords: School, Identity, Neighborhood, Teaching, History.

¹ Drª em Educação-PUCRS, Mestre em História PUCRS. Professora do curso de História e do Mestrado Profissional em História - Universidade de Caxias do Sul

Introdução

Este artigo tem por objetivo compreender a relação entre narrativas, memória e construção identitária, entendidas como construções histórico-sociais. Para essa análise foram utilizadas as fontes produzidas pelos estudantes da Escola Municipal Padre Josué Bardin que participaram da oficina de análise de material. Para nortear essa reflexão, utiliza-se o conceito de memória social e a relação entre lugar e memória, analisando a pluralidade das identidades sociais e as múltiplas significâncias que as recordações podem ter para diferentes atores sociais. (BURKE, 2000)

Consciência histórica e identidade

A construção do conhecimento histórico precisa estar aberta à comunicação com diversos campos do conhecimento e estar ciente das próprias limitações da história como ciência, como apresenta Ginzburg:

Diante da imensidão do cosmo, os tempos da história humana e as pretensões humanas são insignificantes. Se pudéssemos nos comunicar com um mosquito, descobriríamos que até o mosquito se acha o centro do mundo. Mas a pretensão do homem de conhecer a verdade, além de efêmera, é também ilusória. (2008, p.23).

É importante considerar também que a história não busca desvendar o passado, mas sim compreender as relações através do tempo, compreensão essa, que está carregada pela subjetividade de quem a constrói e influenciada pelo meio e tempo em que vive. Como defende Bloch (2001), a história compreende o presente pelo passado e o passado pelo presente. Assim, para refletir sobre a criação de um bairro é necessário analisar a organização urbana, imaginando o que o urbanista e o arquiteto pensaram ao projetar tal obra, bem como todo o conhecimento empregado no trabalho, desde a elaboração do projeto até a colocação dos tijolos. Por isso é importante abordar diversas teorias e práticas urbanas, geradoras de transformações pensadas e colocadas em exercício no Brasil, que organizam o espaço urbano evidenciando as diferenças dos modos de habitar e dos espaços entre ricos e pobres.

No Brasil, falamos de favelas, invasões, cidade-satélite, comunidades e assim por diante. Elas são o reverso do planejamento urbano voltado para a elite e a classe média. Não há teoria urbana capaz de enquadrar as questões básicas para uma política habitacional decente, voltada para toda a sociedade brasileira. No contexto do capitalismo e da globalização, fica evidente que os planejadores e reformadores urbanos não têm condições teóricas e práticas de resolver essa questão. Seria necessário voltar às origens da cidade, em que, pelo menos em tese, a solidariedade, o direito, a cidadania e a “urbanidade” (Sennet) predominavam sobre a expansão urbana bipartida em ricos e pobres (FREITAG, 2012, p.133).

Assim, o conhecimento humano desenvolvido através dos tempos é impossível de ser pensado de uma forma compartimentada, devido à complexidade das sociedades e dos saberes. Ao considerar que a interdisciplinaridade agrega diferentes disciplinas, “construindo pontes” entre elas, com o objetivo de buscar a compreensão dos problemas que apenas uma perspectiva de questionamento não consegue mais responder, é preciso ter ciência que o conhecimento nunca estará completo, portanto, não se tem a pretensão da análise da totalidade, mas busca-se na interdisciplinaridade e no pensamento complexo “um jogo permanente entre o particular e o local com o global e o geral.” (MORIN, 2007, p.27)

Assim, transpondo o conceito de complexidade e de interdisciplinaridade para este trabalho, é preciso conceber o Bairro São João Bosco interligado com o todo, e contextualizá-lo num âmbito maior, “planetário”, relacionando os diferentes conhecimentos ligando o local ao global.

Desse modo, ao problematizar a função da história, Rüsen (2011) aponta a subjetividade formada pela “experiência do tempo, no tempo e sobre o tempo” para o desenvolvimento da consciência histórica, abordando-a como um modo de orientação dos valores morais que guiam nossas ações no presente, como forma de compreender a “dimensão temporal” da personalidade humana que transcende a temporalidade do eu e que está ligado à construção do passado. Trabalhar consciência histórica é compreender a temporalidade na qual o sujeito está inserido, interpretar, apropriar-se e significar as ações no tempo, entendendo que a experiência temporal estabelece as ações no presente e é fator determinante na construção da identidade individual e coletiva. Desse modo, a consciência histórica está intrinsecamente ligada à memória e à identidade (RÜSEN, 2011, p.113). Por isso, o desenvolvimento da consciência histórica está ligado à construção identitária, possibilitando a determinado grupo

ou sociedade uma forma de orientação baseada na representação histórica do passado.

Ao tomar o conceito de identidade, a partir da visão da antropologia, Candau (2014) afirma que a identidade pode ser um estado, referente, por exemplo, a uma forma de catalogação em um documento que estabelece as medidas do corpo, idade, endereço etc. Como representação, que é a forma como o indivíduo se enxerga, ou um conceito, do qual as ciências humanas utilizam.

Esse aparecimento de uma identidade coletiva é resultado de um processo dinâmico de inclusão e exclusão de diferentes atores que agem dentro desses grupos, atribuindo características identitárias, “recurso simbólico mobilizado em detrimento de outros provisória ou definitivamente descartados.” (CANDAU, 2014, p.27). É preciso ver a identidade como representação, construída através das práticas sociais. A construção da identidade faz parte das relações de poder, sendo assim, a identidade também possui o efeito de classificar, de distinguir os grupos sociais. A luta pela definição da identidade distingue os lugares ocupados pelos sujeitos que possuem capital econômico, cultural e social, daqueles que são desprovidos desses bens, reforçando a divisão dos grupos dentro da sociedade.

Essa divisão entre os que possuem e os despossuídos, produto da desigualdade social, cria e impõe fronteiras culturais que são naturalizadas pelos agentes sociais. Assim, a construção do lugar se dá através das relações de poder material e simbólico que acontecem dentro do espaço social, delimitando e classificando as identidades dos agentes envolvidos.

Em resumo, o mercado de bens simbólicos tem as suas leis, que não são as da comunicação universal entre sujeitos universais: a tendência para a partilha indefinida das nações que impressionou todos os observadores compreende-se se se vir que, na lógica propriamente simbólica da distinção – em que existir não é somente ser diferente mas também ser reconhecido legitimamente diferente e em que, por outras palavras, a existência real da identidade supõe a possibilidade real, juridicamente e politicamente garantida, de firmar oficialmente a diferença – qualquer unificação, que *assimile* aquilo que é diferente, encerra o princípio da dominação de uma identidade sobre a outra, da negação de uma identidade por outra. (BOURDIEU, 2001, p.129).

A diferenciação funciona como alicerce para a dominação de uma identidade perante outras, a identidade construída pela diferença: sou aquilo que o outro não é, existo enquanto sujeito social, construído culturalmente pelo que me difere dos outros sujeitos ou grupos.

Assim, ao trabalhar com identidade, memória e consciência histórica de forma interdisciplinar não

somente na análise do objeto de estudo, buscaram-se referências teóricas em outras áreas do conhecimento, assim como no retorno social proposto por este estudo, através de uma oficina de análise de material fotográfico.

Escrevendo a história através da fotografia

A oficina realizada no segundo semestre de 2014, nas dependências da Escola Municipal de Ensino Fundamental Pe.Josué Bardin, teve o intuito de trabalhar a construção identitária com os estudantes, inicialmente cinco participantes, alunos do 6º ao 8º ano. Consistiu na exploração de documento fotográfico, com duração de doze horas, que foram divididas em seis encontros, agrupados em três módulos, realizados uma vez por semana em horário extraclasse, nas quartas-feiras de manhã das 9h às 11h, compatível com o horário da escola. O projeto teve como princípio a observação e interpretação de material fotográfico para, a partir dessas fontes e da vivência dos estudantes, refletir sobre o processo histórico no qual estão inseridos, construindo um olhar crítico sobre si, identificando-se. Abordar identidade em um projeto pedagógico, e neste trabalho em específico, é tratar as relações de poder que estão envolvidas no processo da construção da identidade e da diferença, relacionando a estruturas discursivas e a sistemas de representação.

Ver a identidade e a diferença como uma questão de produção significa tratar as relações entre as diferentes culturas não como uma questão de consenso, de diálogo ou comunicação, mas como uma questão que envolve, fundamentalmente, relações de poder. A identidade e a diferença não são entidades preexistentes, que estão aí a partir de algum momento fundador, elas não são elementos passivos da cultura, mas têm que ser constantemente criadas e recriadas. A identidade e a diferença têm a ver com a atribuição de sentido ao mundo social e com disputa e luta em torno dessa atribuição (SILVA, 2011, p.96).

Ao trabalhar fotografia como documento histórico, é necessário ter a percepção que a fotografia é um fragmento congelado de um momento, resultado que assinala a visão do fotógrafo, cristalizando na imagem um instante do tempo. “O produto final, a fotografia, é portanto, resultante da ação do homem, o fotógrafo, que em determinado espaço e tempo optou por um assunto em especial e que, para seu devido registro, empregou os

recursos oferecidos pela tecnologia.” (KOSSOY, 2001, p.37)

Portanto, a fotografia como fonte histórica, como um registro humano produzido em um contexto temporal e espacial específico, é marcada pela intencionalidade de quem o produziu. Todo registro fotográfico, como qualquer documento, está carregado de subjetividade e significações: quando foi produzido, com que objetivo e por quem. Dessa forma, a fotografia, produto final de uma temporalidade específica, é fruto de um processo tecnológico e da seleção do fotógrafo, que através do enquadramento da imagem, seleciona o registro. “O registro visual documenta, por outro lado, a própria atitude do fotógrafo diante da realidade; seu estado de espírito e sua ideologia acabam transparecendo em suas imagens, particularmente naquelas que realiza para si mesmo enquanto forma de expressão pessoal”. (KOSSOY, 2001, p.43)

Dessa forma, tanto as fotografias produzidas pelos estudantes, quanto àquelas pertencentes ao acervo do Jornal Popular, são um testemunho fragmentado da realidade, produzido através de um filtro cultural. “Toda fotografia é um testemunho segundo um filtro cultural, ao mesmo tempo que é uma criação a partir de um visível fotográfico. Toda fotografia representa o testemunho de uma criação. Por outro lado, ela representará sempre a criação de um testemunho”. (KOSSOY, 2001, p.50)

No primeiro módulo, que teve dois encontros, foi trabalhada a história local. O foco dessa fase foi, como afirma Pelegrini (2009), “estimular os estudantes a ‘redescobrirem’ suas histórias, memórias e identidades (...)”. Desta forma, a história oral foi abordada a partir de vídeos com entrevistas de moradores do Bairro, pessoas envolvidas na construção da escola, ex-alunos, professores e material pertencente ao acervo da escola. No primeiro encontro os estudantes assistiram aos vídeos com aproximadamente 30 minutos de duração e debateram sobre o material visto, estabelecendo relações com o que sabiam sobre a história do Bairro São João Bosco e da Escola.

No segundo encontro, os estudantes produziram uma redação com o tema – Meu Bairro, Meu Lugar. O objetivo desse módulo foi desenvolver reflexões que possibilitassem ao estudante a compreensão da construção física e cultural do espaço no qual habita, levando em consideração o conceito de história local apresentado no primeiro capítulo. Nesta fase, o trabalho consistiu na triagem, catalogação e interpretação de material documental, em específico a fotografia, que foi dividido em duas categorias: fotos oficiais provenientes do jornal

local, Jornal Popular, e fotos produzidas pelos estudantes na saída a campo realizada pela oficina.⁵

No primeiro encontro, do segundo módulo, foi realizada a saída a campo. Os estudantes, juntamente com o professor responsável pela oficina, todos munidos de câmera fotográfica, saíram da Escola e percorreram as ruas do Bairro, fazendo fotos do que era significativo para eles. O percurso foi escolhido pelos alunos que, ao término de 60 minutos, retornaram à Escola. No segundo encontro foi feita a triagem do material fotográfico, cada estudante escolheu de 5 a 10 fotos, entre as fotografias provenientes do jornal e as produzidas durante a saída a campo, para serem trabalhadas.

No terceiro módulo, dividido em dois encontros, realizou-se a análise e reflexão do material fotográfico organizado na fase anterior. Nos dois encontros os estudantes compararam o passado e o presente, visualizando as permanências e as mudanças do espaço onde habitam, comparando as imagens feitas durante a saída de campo com as imagens mais antigas do Bairro.

A oficina teve por objetivo a interação entre Escola e sociedade, através do ensino de história. Essa relação implica na multiplicidade entre os mais variados elementos que compõem os sujeitos e que são transformados por eles. Desse modo, o lugar e a Escola fazem parte dos múltiplos contextos de vivência das pessoas, construindo uma visão indagadora dos alunos a partir da experiência, reflexões e compreensão da realidade em que estão inseridos. Como afirma Leal:

(...) ao incluirmos na dinâmica do conhecimento proposto, as subjetividades dos jovens participantes associadas ao autoconhecimento, ao fortalecimento da autoestima, à busca de motivações intrínsecas em cada história de vida, a fim de promover o olhar indagador e estético sobre a vida e de toda a produção cultural, social e a existência natural que rodeia cada indivíduo no complexo da coletividade. (LEAL, 2011. p.130).

A interação entre experiência e reflexão possibilita problematizar a relação entre o estudante e o Bairro, dando subsídio para que compreenda a sociedade na qual está inserido. As relações que são estabelecidas e a dinâmica cultural que é resultado de um processo histórico singular permite que o estudante se perceba como agente histórico. Desse modo, ao desenvolver um olhar crítico sobre a sociedade, relaciona-se história e fotografia para produzir

⁵Nesta etapa, houve dificuldade em relação aos materiais que seriam necessários para realizar a saída a campo, porque apenas um aluno possuía celular com câmera. Assim, devido à falta de recursos financeiros dos participantes da oficina, que não possuíam dispositivos para a produção das fotografias, como celulares ou máquinas fotográficas digitais, foi necessário recorrer à colaboração de amigos e conhecidos que emprestaram suas câmeras pessoais para serem utilizadas pelos estudantes.

conhecimento de forma significativa e representativa para o estudante.

(...) motivando os jovens a construírem subjetiva e objetivamente atitudes e competências para atuarem como cidadãos reflexivos, críticos e comprometidos com o ambiente em que vivem, a fotografia se constituiu em meio para a ampliação da percepção estética e criativa sobre os lugares, as paisagens sociais, arquitetônicas, naturais, culturais exploradas. (LEAL, 2011. p.131)

A relação da história com a fotografia possibilita a produção do conhecimento histórico, colocando o estudante como sujeito nesse processo, aproximando a história da realidade, estabelecendo diálogo dele com a sua história. Percebe-se isso na análise feita pelos próprios estudantes que quando comparam as imagens, observam as permanências e as mudanças no espaço ao qual pertencem.

Analizando imagens, produzindo história

A fotografia relaciona as experiências dos estudantes enquanto moradores do lugar, ao processo histórico da formação do Bairro São João Bosco, elaborando a partir disso sua visão sobre a história.

O material selecionado foi escolhido pelos alunos, dentre um acervo de 50 fotografias. A seleção obedeceu a critérios de qualidade da imagem e escrita dos alunos na sua análise. A disposição das fotografias no trabalho observou a colocação por autores e manteve-se a grafia original dos textos produzidos pelos participantes da oficina, para que sua interpretação não ficasse comprometida.

FIGURA 1: Portão de entrada da ABEN (Associação Beneficente e Educacional de Nova Prata)



Fonte: Evandro Ferreira da Silva, 13 anos, estudante do 8º ano do ensino fundamental (2014).

Sobre essa atividade, o estudante relata

Nós indo tirar algumas fotos onde para nós é a segunda casa a ABEN.

A ABEN para mim também é como se fosse uma segunda casa por que em vez de nós estarmos na rua temos um lugar para nos acolher, realizar os temas, encontrar os amigos, temos tudo: café da manhã, lanche e almoço. (Evandro Ferreira da Silva, 13 anos, estudante do 8º ano do Ensino Fundamental).

FIGURA 2: Foto aérea do Bairro São João Bosco



Fonte: Arquivo Jornal Popular. (Sem data)

Aqui mostra o nosso bairro já formado. (Evandro Ferreira da Silva, 13 anos, estudante do 8º ano do ensino fundamental).

Sobre a análise das diferenças e semelhanças do bairro,

A semelhança que eu acho é que somos humildes, companheiros e outras coisas boas.

As diferenças eu acho que é temos bastante aqui o desmatamento por que antigamente aqui tinha bastante árvores preservadas mas agora está ficando sem nada.

As diferenças foi que foram feitas novas casas, a escola foi crescendo, aumentou a quantidade de moradores do bairro, as oportunidades que mudou o bairro, temos bastante a questão do lixo em vários pontos, foi feito também a construção da nova creche Criança Feliz. (Evandro Ferreira da Silva 13 anos, estudante do 8º ano do ensino fundamental).

Observam-se, na análise feita pelo estudante, as características dadas por ele às pessoas do lugar, ressaltando a humildade e “outras coisas boas” que não deixa especificado. Também ficam visíveis, nesse relato, os problemas gerados pelo crescimento espacial e demográfico do Bairro, como o corte de árvores e a diminuição de áreas verdes que circundavam aquele espaço, além do problema do lixo espalhado pelas ruas.

É evidenciado pela escolha dos registros fotográficos a ABEN, tida por esse estudante como “segunda casa”. Esse espaço de socialização que dentre as várias funções que desempenha oferece oficinas, prática de esportes, reforço escolar e alimentação. Assim, essa instituição, que atua há muitos anos no Bairro São João Bosco, possui uma significação social importante pelo trabalho que executa e pela relação que tem junto aos moradores e aos estudantes da Escola Pe. Josué Bardin.

Desse modo, os espaços de socialização como a Escola e ABEN que além de serem instituições educacionais ligadas ao poder público municipal exercem um papel social significativo criando, junto aos moradores, laços de pertencimento e identificação a ponto de considerarem esses espaços como “segunda casa”. Essa reflexão faz relação entre lugar e memória, analisando as múltiplas identidades sociais e as múltiplas significâncias que as recordações podem ter para diferentes atores sociais, neste caso específico para os estudantes que estão construindo a história local comparando a história oficial “contada” por quem vive fora deste contexto. (BURKE, 2000)

FIGURA 3: Escola Municipal de Ensino Fundamental Padre Josué Bardin



Fonte: Fernanda Correia Macanan, 13 anos, estudante do 8º ano do Ensino Fundamental (2014).

Sobre a instituição Padre Josué Bardin, a estudante relata que

A escola é muito importante, pra mim ela representa minha segunda casa. (Fernanda Correia Macanan, 13 anos, estudante do 8º ano do Ensino Fundamental).

Também relaciona as diferenças e semelhanças do bairro:

A escola mudou muito, ainda tinha o ginásio ao ar livre, tinha poucas salas e não tinha portão.

O bairro era pequeno comparado com hoje, porém não havia lixo e animais pelas ruas como hoje tem. Tinha muito poucos habitantes e várias casas em construção...

As semelhanças é que ainda tem bastantes árvores, casas bem pertinho uma das outras etc...

As diferenças é que não tinha ainda as “casinhas”, o lixo os animais etc... (Fernanda Correia Macanan, 13 anos, estudante do 8º ano do Ensino Fundamental).

Ao abordar a escola como “segunda casa” nota-se que esta instituição tem forte presença no Bairro por iniciar sua atividade concomitante a sua criação. Assim, a Escola ultrapassa a função de instituição de ensino, possuindo uma função social dentro do seu espaço de atuação. Outro

ponto de análise feito pela estudante é o aumento físico da Escola e do Bairro, necessários para atender o aumento demográfico, bastante significativo desde o início do PROMORAR até hoje. Também são abordadas outras mudanças transcorridas com o prédio da Escola como a construção da cobertura para a quadra de esportes e a colocação de portão e grades que demarcam o espaço da Instituição. A colocação de grades demonstra a preocupação em garantir a segurança do patrimônio contra invasões e furtos, mas também cria uma barreira entre a Escola e a comunidade em que está inserida, criando um obstáculo físico e simbólico entre a instituição e os moradores.

Além desses, outros aspectos ressaltados foram o arquitetônico “casas bem pertinho uma das outras” e “as casinhas”, demonstrando a diferenciação na forma de construção das casas, já que as primeiras 204 eram geminadas e as construções populares mais recentes, denominadas pelos moradores de casinhas, possuem uma outra configuração, não são geminadas, possuem terreno e área construída maior. Como é o caso do Bairro Citadella⁶, que se localiza na proximidade do Bairro São João Bosco, separado por uma rua, possui outra configuração tanto na forma arquitetônica como na construção das casas e no tamanho do terreno como fica evidenciado na FIGURA 5.

FIGURA 4: Foto do Bairro São João Bosco.



Fonte: Maria Eduarda, 12 anos, estudante do 6º ano do ensino fundamental (2014).

FIGURA 5: Foto do Bairro Citadella.

⁶ Lei Municipal nº 7960/2011, de 05 de maio de 2011.

Art. 1º Fica Denominado como BAIRRO CITADELLA, área abrangendo os Loteamentos Morar Melhor, Basalto IV e Basalto V e áreas remanescentes, conforme demarcado no mapa anexo que faz parte integrante da presente Lei.



Foto: Laura, 12 anos, estudante do 6º ano do Ensino Fundamental (2014).

A estudante também relata os problemas enfrentados pelos moradores, como o lixo e a grande quantidade de animais domésticos que circulam pelas ruas. Fica claro, pela análise das fotografias e a produção do texto, que a aluna possui uma visão crítica sobre esse espaço, compreendendo as transformações sofridas ao longo dos anos e as mudanças negativas que resultaram. Essa construção da criticidade só é possível através da interdisciplinaridade, da relação da história com as demais áreas, neste caso específico com a fotografia, tendo como objetivo de análise o olhar estético dos estudantes sobre o ambiente em que vivem, desenvolver um olhar crítico sobre este espaço, compreendendo que a localização geográfica determinada a eles está demarcada pela posição social que detém.

Nesse sentido, é preciso fazer relação entre o espaço social e espaço físico, já que as estruturas de ambos estão interligadas e produzindo e reforçando as hierarquias e as distinções sociais. Os agentes sociais se constituem na relação com o espaço social que ocupam, e o espaço social se constitui a partir das distinções sociais que o constituem. Assim, o espaço social é marcado por símbolos de diferenciação que demarcam as diferenças e a hierarquias presentes na sociedade.

Essa estrutura social hierarquizada contribui para a perpetuação das posições sociais dos indivíduos, naturalizando as desigualdades, negando que sejam fruto de uma construção histórica. No processo de naturalização das diferenças e da incorporação das estruturas sociais, encontram-se os distanciamentos espaciais que reafirmam as distancias sociais. Dessa forma, “como o espaço social encontra-se inscrito ao mesmo tempo nas estruturas espaciais e nas estruturas mentais que são, por um lado, o produto da incorporação dessas estruturas, o espaço é um dos lugares onde o poder se afirma e se exerce, e, sem dúvida, sob a forma mais sutil, a da violência simbólica como violência despercebida.” (BOUDIEU, p.163, 2012).

Trazendo esses conceitos para a análise do material fotográfico, a fotografia como documento não consiste apenas em representar um olhar estético sobre determinada paisagem, mas é um registro visual que contém informações multidisciplinares. Apresenta informações sobre a geografia do lugar, arquitetura, formas de morar e transformações históricas que são observados e captados pelo fotógrafo constituindo-se em fonte histórica para o ensino de história.

Assim, é importante ressaltar os estudos de Barbero (2001), ao analisar as mídias e mediações na América Latina que aponta as “culturas de bairro”. Nesse sentido, a cultura de bairro vai se configurar a partir de três campos: escola, que apesar de ser constituída de fora é dotada de significado próprio; o comércio, que são criações autônomas dos setores populares; e os clubes⁷. Nesses ambientes, vão sendo tecidas as relações sociais, desenvolvendo uma nova institucionalidade, que fortalece as relações de sujeitos coletivos. Dessa forma, os campos sociais do Bairro colaboram para a construção de uma identidade popular

O bairro aparece aí definido a partir de duas coordenadas: o movimento de deslocamento espacial e social da cidade por força do “aluvião imigratório” e o movimento de fermentação cultural e política de uma nova identidade do popular. Recosturando solidariedades de origem nacional ou de trabalho, o bairro inicia e entretece novas redes que têm como campos sociais a quadra, o café, o clube, a sociedade de fomento do comitê olímpico. A partir deles vai se forjando “uma cultura específica dos setores populares, diferente da cultura dos trabalhadores heroicos do início do século, e também distinta da cultura do ‘centro’, com relação a qual ela era frequentemente definida.” (BARBERO, 2001, p.283).

O Bairro possui uma construção histórico-cultural própria que está ligada ao processo histórico nacional e global. Partindo desse princípio, o Bairro transcende o espaço geográfico, não esgotando as questões entre suas fronteiras, contudo nele são articuladas as soluções dos problemas locais a um projeto social global.

Reafirma-se que o papel da Escola é relevante na construção da identidade dos sujeitos. O ensino de história tem papel fundamental na construção da cidadania, ao estimular no estudante a criticidade partindo de uma reflexão de natureza histórica. Evidenciado isso através da oficina que permite perceber tanto a reprodução de identidades externas, impostas, quanto acima de tudo demarcar olhares identitários próprios dos alunos. Desse

⁷Utiliza-se aqui a palavra clube, mantendo a nomenclatura usada por Barbero (2001) para designar neste trabalho associações ou espaços como a Casa da Sopa, o campo de futebol, a Associação dos moradores.

modo, a fotografia faz parte da construção da memória individual e coletiva, sendo um objeto de informação e emoção que apresenta o registro de fragmentos cristalizados no tempo. É uma forma de leitura do mundo feita através do filtro cultural do fotógrafo que capta determinado registro visual e temporal que ficará cristalizado enquanto tal imagem existir.

Visões sobre o bairro: A história do bairro através da narrativa textual de alunos moradores

Ao abordar construção identitária, é necessário compreender que a identidade não é mais encarada como algo estável e duradouro, fator que garantia a estabilidade do mundo social. Segundo alguns, na pós-modernidade as identidades são plurais, voláteis e estão constantemente em construção e desconstrução, fragmentando o indivíduo moderno. Dessa forma, a “chamada “crise de identidade” é vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social.” (HALL, 2004, p.7). Partindo desta análise, percebe-se que as mudanças estruturais pelas quais a sociedade moderna está passando fragmenta

as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais. Estas transformações estão também mudando nossas identidades pessoais, abalando a ideia que temos de nós próprios como sujeitos integrados.” (HALL, 2004, p.9).

Outro importante aspecto é a fragmentação e pluralidade das identidades aceitas pelos indivíduos, que assumem identidades provisórias, de acordo com as vivências e as situações na qual estão inseridos, assim

O sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas. Correspondentemente, as identidades, que compunham as paisagens sociais “lá fora” e que asseguravam nossa conformidade subjetiva com as “necessidades” objetivas da cultura, estão entrando em colapso, como resultado de mudanças estruturais e institucionais. O próprio processo de identificação, através

do qual nos projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático. (HALL, 2004, p.12).

Para trabalhar a construção identitária, é importante se ter claro que ela parte do processo de formação histórica dos indivíduos e do ambiente em que vivem. Assim, a identidade é moldada pela experiência histórica individual e coletiva. Para compreender o processo de desenvolvimento da consciência histórica dos estudantes que participaram da oficina, buscou-se nas suas narrativas textuais a respeito do Bairro, a visão que possuem sobre a formação histórico social do lugar, e, como este processo faz parte da construção de si.

Ao abordar a importância da competência narrativa para a consciência moral, Rüsen (2011) demonstra a ligação entre: *consciência histórica, valores morais*, que servem como guia de comportamento e a *ação* que está ligada a subjetividade. Dessa forma, a consciência histórica serve como uma bússola, por orientar baseada no passado as ações vividas no presente. Nessa perspectiva, o autor defende a importância da história “O histórico como orientação temporal une o passado e o presente de tal forma que confere uma perspectiva futura à realidade atual.” (p.91). O passado visto como experiência mostra as mudanças no tempo do qual fazemos parte.

Assim, o texto a seguir demonstra essas relações:

O bairro onde moro se chama “São João Bosco”, mais antigamente o chamavam de “Promorar”, não tive a oportunidade de acompanhar as primeiras casas que foram construídas, as 204 casas para as 204 famílias.

As vezes ficam chamando o Bairro São João Bosco de “Vila”, estas pessoas devem parar de falar estas coisas nosso bairro é um bairro como qualquer outro. Eles devem pensar que o bairro deles é melhor que o nosso, mas eles não conhecem a verdadeira história do bairro. Eles também falam mal da escola porque a escola é da “vila” eles que pensem como é a escola deles e venham passar um dia aqui para eles verem como é o Bairro São João Bosco.

Agora temos a caixa d’água que talvez melhore as faltas de água no bairro, também está começando a construção de novas casas no bairro do lado da escola onde vai dar moradia a outros moradores. (Evandro Ferreira da Silva, 13 anos, estudante do 8º ano do Ensino Fundamental).

Ao mencionar a forma como o Bairro é denominado, pejorativamente de “Vila”, o estudante faz uma crítica a respeito da visão externa sobre o lugar em que habita, apontando que o “bairro é um bairro como qualquer outro” e justifica esse olhar negativo pelo desconhecimento que as pessoas têm sobre o Bairro e sua história.

Ao abordar identidade e diferença, nesse contexto, é preciso compreender a relação de interdependência entre ambas, ao afirmar que se tem uma identidade, negam-se outras que não se têm. Ser da “vila” significa não pertencer a outros bairros ou ao centro da cidade. Afirmar determinada identidade, também é dizer o que não somos, o que nos difere. “Assim como a identidade depende da diferença, a diferença depende da identidade. Identidade e diferença são, pois, inseparáveis.” (SILVA, 2013, p.75).

Dessa forma, a identidade é uma construção simbólica e discursiva, marcada pela instabilidade e fluidez, que se produz como tal e ganha sentido em relação a uma rede de significações formada por outras identidades que também não são fixas. “Em suma, a identidade e a diferença são tão indeterminadas e instáveis quanto a linguagem da qual dependem.” (SILVA, 2013, p.80).

Ao falar sobre a Escola, o aluno aponta a visão negativa que há a seu respeito por ser da “vila”, reafirmando o preconceito existente com os moradores do São João Bosco e com as instituições que lá atuam, evidenciando uma visão enraizada que a escola por ser pública, por atender um público de baixa renda e estar localizada na “vila”, possui menor qualidade de ensino. O estudante também relata a construção da caixa d’água que resolveu o problema de abastecimento, o qual afetou os moradores por muito tempo. Além disso, aborda o crescimento físico e demográfico do lugar, com a construção de novas casas e a expansão do Bairro. Dessa forma, ao analisar o espaço em que habita, o estudante compreende e problematiza o processo histórico no qual está inserido, dando significado ao tempo, compreendendo a relação entre passado e presente e, assim, desenvolvendo sua consciência histórica.

A função prática da consciência histórica é guiar a ação, e essa orientação temporal e subjetiva parte da concepção de mundo que transcende a existência como indivíduo, por fazer parte de uma temporalidade muito mais extensa.

Abordar a competência narrativa é elencar os três pilares: forma, conteúdo e função, que constituem a narração histórica por desenvolver as competências de experiência, interpretação e narração históricas, dando sentido ao passado vivido ao interpretar, apropriar-se e significar as ações no tempo. Para Rüsen (2011), o desenvolvimento da consciência histórica, baseado na narração histórica, está estruturado em quatro categorias: tradicional, exemplar, crítico e genético que seguem uma sequência lógica, onde cada uma é condição para atingir outra.

Assim, pode-se conceber que o desenvolvimento da consciência histórica é baseado em experiência, análise, reflexão e compreensão que resulta no respeito ao outro,

na emancipação intelectual e na construção de uma consciência ética e moral. Como percebe-se na análise do texto da estudante:

Morar no bairro São João Bosco é muito bom, tem a ABEN, a casa da sopa, o salão, a igreja, a escola e a creche.

O ruim do bairro são as drogas, brigas, lixo, as pessoas destroem as coisas que são para elas mesmas.

Eu ouvi falar que antes da ABEN ser criada era um cemitério e que o bairro era mato, capoeira e antes de ter o nome “São João Bosco” era “Promorar” e tinha 204 casas.

Eu gosto muito de morar aqui tenho amigos, e é muito divertido, por mais que as pessoas falem do nosso bairro ele não é ruim, as pessoas que falam demais, e não sabem o que a gente tem que passar cada dia!!

Ficam chamando nosso bairro de “vila”, “fábrica de marginal” etc... Mas elas tem que entender que nem todos são assim, tem muita gente boa, que mora aqui, gente educada, que respeita e merece ser respeitada!

Sem falar na falta de água, é todo final de semana, quero ver se com essa caixa d’água vai melhorar.

Agora com a caixa d’água melhorou bastante, não tá mais faltando água, mas pode melhorar ainda mais.

E agora estão tendo varias oficinas de dança, canto... Dando mais oportunidades para os jovens mostrar seus talentos.

Por que as coisas que os jovens desse bairro fazem são muito impressionantes e bem diferente dos outros jovens... (Fernanda Correia Macanan, 13 anos, estudante do 8º ano do Ensino Fundamental).

Ao falar que “morar no bairro São João Bosco é muito bom” a estudante argumenta, citando as associações que promovem o amparo aos moradores, que servem também como locais de socialização, de encontro, exercendo inclusive a função de áreas de lazer. Abordando o processo histórico, a estudante menciona a troca do nome do Bairro e fala dos pontos negativos que existem atualmente, como a depredação, o lixo espalhado pelas ruas, o uso de drogas e as brigas.

É importante ressaltar a crítica feita pela estudante à forma como as pessoas enxergam o Bairro e seus moradores. Para ela, os sujeitos que não conhecem o Bairro, ignoram os problemas enfrentados por seus moradores, e, os julgam de forma preconceituosa, generalizando-os com características negativas, referindo-se ao Bairro como “vila” e fábrica de marginal”. Ao falar sobre os moradores, a estudante destaca que “tem muita gente boa, que mora aqui, gente educada, que respeita e merece ser respeitada!”

Formas linguísticas e identidade estão relacionadas, como apresenta Silva (2013), ao utilizar determinadas palavras para descrever um grupo ou indivíduo, faz-se uso de uma rede ampla de atos linguísticos que em seu

conjunto definem ou reforçam determinada identidade. Dessa maneira quando é utilizado o termo “vila” ou “vileiro” para se referir ao Bairro São João Bosco ou seus moradores, não está simplesmente fazendo uma referência ao local onde esta pessoa habita, mas está inserindo em um sistema linguístico que contribui para reforçar a forma negativa que a identidade do morador daquele Bairro carrega.

A eficácia produtiva dos enunciados performativos ligados à identidade depende de sua incessante repetição. Em termos da produção da identidade, a ocorrência de uma única sentença desse tipo não teria nenhum efeito importante. É de sua repetição e, sobretudo, da *possibilidade*, de sua repetição, que vem a força que um ato linguístico desse tipo tem no processo de produção de identidade. (SILVA, 2013, p.94).

Tanto a reflexão que os estudantes fazem sobre o processo histórico no qual estão inseridos como a crítica que tecem à essa visão preconcebida que existe sobre o Bairro São João Bosco mostra a forma como eles constroem sua identidade a partir de sua memória, suas experiências enquanto sujeitos e da diferenciação do outro que os enxerga como moradores da “Vila”.

Todas as três dimensões do tempo são temas da consciência histórica: através da memória o passado se torna presente de modo que o presente é entendido e perspectivas sobre o futuro podem ser formadas. A perspectiva sobre o passado domina, é claro, uma vez que a consciência histórica funciona através da memória. Essa consciência está, porém, completamente determinada pelo fato de que a memória encontra-se intimamente ligada às expectativas futuras. O próprio presente é visto, interpretado e representado como um processo em curso na estreita relação da memória com a expectativa de futuro. (RÜSEN, 2011, p.79).

Dessa forma, busca-se na memória a construção de um tempo passado para preencher as lacunas de pertencimento e identidade que a sociedade produz. A busca pela memória de um tempo passado cria vínculos de identidade e pertencimento. Porém, é preciso ter o cuidado para não criar uma representação do passado pelo reflexo do presente, como alerta Nora (1993, p.20).

Considerações Finais

Ao trabalhar com memórias, é preciso estar ciente da alteridade da lembrança. Dessa forma, a lembrança atua sobre o acontecimento, recriando a realidade. “Essa

hipótese da alteridade da lembrança se integra perfeitamente à teoria segundo a qual não existe para o homem uma realidade independente de sua intencionalidade. Aqui de novo a ideia de que ‘para a consciência humana nada é simplesmente apresentado, mas representado’” (CANDAU, 2014, p.67).

Para abordar uma relação entre consciência histórica, memória e identidade é necessário diferenciar memória de história como ciência, pois memória é algo vivo, subjetivo, sujeito a transformações, enquanto que história é uma representação.

Nas narrativas e nas fotografias percebe-se que os estudantes, ao produzir e analisar fontes históricas, atribuem sentido ao passado e conseguem compreender a relação entre identidade, memória e história.

Ao investigar a construção da identidade dos moradores a partir da análise dos textos e imagens produzidas por um grupo de estudantes da Escola e do Bairro em estudo, conclui-se que embora as motivações de formação do Bairro e da Escola não tenham partido dos moradores, as relações estabelecidas nesses espaços fazem com que ambos tenham uma dinâmica cultural própria, que está interligada ao processo de estruturação social nacional.

Também foi possível estabelecer através da “oficina de análise de material fotográfico” a interação entre a cultura do Bairro, a Escola e o ensino de história, e, assim revisitar a história local, colocando os moradores como sujeitos e não como sujeitados de um processo histórico marcado pela segregação e pela anulação da população marginalizada na história da cidade.

Referências Bibliográficas

BARBERO, Jesús Martín. *Dos meios as mediações: comunicação, cultura e hegemonia*. Rio de Janeiro: editora UFRJ, 2001.

BLOCH, Marc. *Apologia da História*, ou, O Ofício do Historiador. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BOURDIEU, Pierre. Bourdieu e a questão das classes: Capital simbólico e as classes sociais. *Novos estudos*. n.96. Julho, 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/nec/n96/a08n_96.pdf. Acesso: 08/01/2014.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A Reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

_____. *O poder simbólico*. 4ª ed. Rio de Janeiro; Bertrand Brasil, 2001.

_____. *A miséria do mundo*. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

_____. *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

BURKE, Peter. *Uma História social do Conhecimento II - da enciclopédia à wikipédia*. Rio de Janeiro: ZAHAR, 2012.

CANDAU, Joel. *Memória e Identidade*. 1º ed. 2º reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.

GINZBURG, Carlo. *Relações de Força: história, retórica, prova*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

FREITAG, Barbara. *Teorias da cidade*. Campinas, SP: Papirus, 2012.

HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*; tradução de Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro – 9. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

LEAL, Maria das graças de Andrade. Conhecendo a cidade, descobrindo o olhar: uma experiência de educação patrimonial com história e fotografia. *História e Ensino*, Londrina, v.17, n.1, p. 123 -147, jan./jun. 2011. Disponível em:

<http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CBwQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.uel.br%2Fprevistas%2Fuef%2Findex.php%2Fhistensino%2Farticle%2Fdownload%2F11253%2F10024&ei=EmioU9e5AuapsQTutoHgDw&usg=AFQjCNGP7r7ytZhODcCSUu53QUrjM5kKGg&sig2=lNmsN9q5XIP-JNQcFQ1okQ&bvm=bv.69411363,d.b2U>. Acesso em 13/05/2014.

MORIN, Edgar. *Desafios da Transdisciplinaridade e da Complexidade*. In: AUDY, Jorge Luís Nicolas; MOROSINI, Marília Costa (Orgs.) *Inovação e Interdisciplinaridade na Universidade*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

KOSSOY, Boris. *Fotografia & História*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.

PELEGRINI, Sandra C. A. *Patrimônio cultural consciência e preservação*. São Paulo: Brasiliense, 2009.

RÜSEN, Jörn. *O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral*. In: BARCA, Izabel.

MARTINS, Estevão de Rezende. SHMIDT, Auxiliadora. *Jörn Rüsen e o Ensino da História*, Ed. UFPR, Curitiba, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). *Identidade e diferença – a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 2013.

Relações Interculturais

Relato de vivências em uma aldeia Guarani

Por Juliana Duarte Flores, Elisete Larruscain da Silva, Morghana Iantra Garavello Vasconcelos

Resumo

Este trabalho objetiva relatar e discutir experiências vividas enquanto bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID), subprojeto Pedagogia/UFRGS, na Aldeia Indígena Guarani, localizada na cidade de Viamão. O projeto está presente em duas escolas estaduais, onde as bolsistas desenvolvem suas ações na modalidade docência compartilhada. Expõe a interação das crianças das escolas de Porto Alegre com as guaranis por meio de um encontro na referida aldeia, pois “Compreendemos que assim, os movimentos de interculturalidade estarão contribuindo para produzir novos conhecimentos [...] e construindo um patrimônio para a interculturalidade a partir das práticas escolares.” (BERGAMASCHI, 2012, p.15). Destacamos o conceito de interculturalidade para análise das especificidades e dos desafios que esse encontro impactou na vida de ambas culturas.

Palavras-chave: Temática indígena, Interculturalidade, Saída de campo, Docência compartilhada

Abstract

This study aims to report and discuss experiences as fellows of the Institutional Program of Teaching Initiation (PIBID), a subproject of Pedagogy / UFRGS, in the Guarani Indian Village, located in Viamão. The project is present at two State schools, where the fellows develop their actions in the shared teaching mode. It exposes the interaction of children from Porto Alegre schools with Guarani children through a meeting in that village, for "We understand that this way, the intercultural movements are contributing to produce new knowledge [...] and building a legacy for interculturalism from school practices." (BERGAMASCHI, 2012, p.15). We emphasize the concept of interculturalism to analyze the specificities and challenges and the meanings that this meeting has impacted in the lives of both cultures.

Keywords: Indigenous issues, interculturalism, fieldwork, shared teaching

Introdução

O Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) proporciona aos estudantes na área das licenciaturas, de diversas universidades de todo o Brasil, experienciar a docência em sala de aula. Tal projeto permite aos alunos da graduação a aperfeiçoarem-se como futuros profissionais na área da educação, conhecendo-se como docentes. Tal programa tem parceria com escolas de educação básica da rede pública, local onde essa troca entre ensino/aprendizagem ocorre. Os estudantes têm apoio de uma equipe coordenadora, a qual faz parte docente(s) de licenciatura e um professor da escola em que o projeto está inserido.

O subprojeto PIBID/Pedagogia anos iniciais, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), do qual fazemos parte, é dividido em dois grupos. Cada grupo possui cinco bolsistas, graduandas em pedagogia. Um grupo exerce a docência na Escola Estadual Anne Frank e o outro na Escola Estadual de Ensino Fundamental Cândido Portinari, ambas localizadas no município de Porto Alegre. O programa incentiva a prática de docência compartilhada, ou seja, o grupo de cinco bolsistas atua em coletivo na sala de aula, planejando, executando e avaliando as ações conjuntamente. O estudo das temáticas também é feito em conjunto. Tal prática facilita na inserção em sala de aula, principalmente para aquelas que não possuem nenhum tipo de experiência prévia como docente. O PIBID/Pedagogia anos iniciais (UFRGS) tem como principal objetivo promover a diversidade, levando às escolas assuntos que pouco são tratados, mas que são importantes para construir alunos críticos e socialmente implicados no contexto social em que vivem. Em cinco anos de projeto, sempre visando trabalhar temáticas que envolvam a diversidade cultural, já foram trabalhados temas sobre a relação étnico-racial- na perspectiva da educação indígena e da ancestralidade africana. A ambição do projeto é trazer para os alunos realidades que muitas vezes são invisíveis e pouco abordadas na nossa sociedade, mas que são muito importantes e que devem ser discutidas, e principalmente respeitadas por nós. Para isso é necessário conhecer e compreender tais realidades, para que assim possamos alcançar o objetivo maior de promoção da diversidade cultural.

O projeto também proporciona às bolsistas aliar docência e pesquisa, incentivando a participação em eventos, palestras e seminários relacionados à área, agregando-as na sua formação docente, acadêmica e pessoal.

O PIBID/Pedagogia anos iniciais nas escolas: Anne Frank e Cândido Portinari

Para muitas pessoas não indígenas, a denominação índio tem um sentido pejorativo, expresso historicamente por preconceitos e discriminações. Na escola, principalmente, predominam visões estereotipadas dos povos indígenas [...] (BERGAMASCHI, 2012, p. 9)

Infelizmente, assim como a autora Maria Aparecida Bergamaschicita em seu texto, a visão da maior parte da população em relação à comunidade indígena é construída a partir de estereótipos e preconceitos. Nas escolas não é diferente, a visão dos alunos, construída social e culturalmente, por uma perspectiva eurocêntrica presente do ensino de história, e reforçada nos livros didáticos, tem resultado em concepção cercada de estereótipos e mesmo um desconhecimento acerca da população indígena. Nós, bolsistas do PIBID, também fomos constituídos nessa perspectiva. Aprendemos a história do Brasil com uma visão totalmente eurocêntrica, conhecemos a história através da ótica dos colonizadores com a respectiva desvalorização ou total apagamento da história dos indígenas. Com isso nossa visão era também estereotipada sobre esses povos. Tivemos a missão de nos desconstruir e nos (re)construir como estudantes, como futuras docentes, mas principalmente, como cidadãos que estão inseridas em uma sociedade preconceituosa e alienada. Tendo esses aspectos como base, nos dedicamos ao máximo no planejamento, elaborando atividades e aulas produtivas e interessantes para os alunos.

O nosso trabalho tem como objetivo inserir no âmbito escolar o estudo e o maior (re)conhecimento da cultura indígena existente, principalmente na cidade de Porto Alegre, tendo como base a lei 11.645/2008, que institui a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas de ensino fundamental e médio.

A prática pedagógica, nas duas instituições, iniciou-se no ano de 2014. Para produzirmos um trabalho com consistência e que fosse significativo aos alunos, estudamos muito sobre o assunto, lemos textos sobre a cultura indígena, pesquisamos sobre os diversos povos originários, sempre buscando compreender e (re)conhecer essa cultura que, infelizmente, é ainda tão desconhecida e invisível na nossa sociedade. Tivemos que mergulhar na cultura, e para isso, tivemos encontros com pesquisadores da área da interculturalidade, fomos visitar algumas aldeias, conhecemos as escolas indígenas e seus métodos

de trabalho, tivemos palestras com representantes das comunidades indígenas, conseguindo, através dessas práticas, aproximar-nos um pouco mais desse universo, para então conseguir ter uma base mais concreta e assim prosseguir com nossas ações junto aos alunos e poder pensar nossos planejamentos das aulas.

Inserindo a temática nas escolas

Então nós, alunas de Pedagogia, pertencentes a semestres diferentes, passamos por esse processo de formação antes de embarcar nesse novo desafio, que foi levar um pouco da cultura indígena para alunos de duas escolas dos anos iniciais da cidade de Porto Alegre. Planejar em conjunto, dentro da modalidade da Docência Compartilhada, não é nada fácil, levando em consideração as ideias particulares de cada uma, no que acreditam e seus objetivos a serem alcançados. Par esse trabalho chegar num êxito esperado, precisamos ter muito diálogo, e claro, sempre respeitando as visões e experiências de cada uma do grupo.

Passando esse obstáculo do pensar em conjunto o mesmo tema, partimos para os planejamentos das atividades. Primeiramente é necessário pensar quais são os objetivos que queremos alcançar com cada aula, planejar com o máximo de cuidado, imaginando a reação das crianças, que muitas vezes são totalmente inesperadas. Tentamos ser muito claras em nossas propostas, para que eles pudessem compreender o que queríamos passar com a apresentação da cultura indígena, tendo como base o pensamento de que “As crianças se sentem atraídas, motivadas a participar de atividades quando compreendem sua finalidade e podem relacioná-la com coisas que já conhecem, isto é, quando essas atividades são funcionais.” (CAVALCANTI, 1995, p.9)

E junto com a temática central contemplamos uma série de aprendizagens como, por exemplo, trabalhar a escrita, a oralidade, conhecimentos na área da matemática, geografia, história, artes, músicas, etc.

Atualmente há três etnias que residem na cidade de Porto Alegre: Guarani, Kaingang e Charrua. Iniciamos as nossas atividades nas escolas apresentando aos alunos tais etnias e o local de suas respectivas aldeias, fazendo com que eles percebessem o quão perto de nós esses povos estão e, ao mesmo tempo, sua cultura nos parece tão distante, mas que não conseguimos percebê-la. Na sequência, colocamos em uma caixa algumas perguntas

como: “*Os indígenas caçam? Onde e como vivem? Como se sustentam?*” Tais perguntas eram respondidas pelos próprios alunos, que levantavam hipóteses sobre a temática. Instigávamo-los a pensarem se tais hipóteses estavam corretas, como no momento em que eles afirmavam veemente que os indígenas caçavam para se alimentar, então indagamos se naqueles locais, onde as aldeias estavam localizadas, havia mato ou animais que eles poderiam caçar para se alimentar. Fazendo assim, um processo de desconstrução foi constituído, para que eles pudessem refletir sobre suas hipóteses e com isso construir outras mais coerentes com a realidade indígena na cidade de Porto Alegre. Tal atividade também colaborou para compreendermos quais eram os conhecimentos deles sobre a temática.

Para que pudéssemos produzir um trabalho significativo e não superficial sobre a temática, exploramos os conhecimentos de uma etnia de cada vez, entrando a fundo nas suas especificidades. Mostramos vídeos que abordavam o dia a dia da comunidade e como faziam para se sustentar, apresentando o processo de confecção e comercialização de seus artesanatos, os locais de venda, por exemplo. Levamos algumas lendas específicas de cada povo, como a lenda do milho, que inclusive foi um dos maiores sucessos das nossas aulas, pois terminou com a degustação de produtos feitos com a farinha de milho. A culinária é sempre um tema importante, envolvente e produtivo para ser trabalhado nas aulas.

Com base no vídeo sobre o artesanato indígena produzimos uma aula voltada às artes. Levamos argila e propomos a eles que reproduzissem as cerâmicas que os indígenas fazem em suas comunidades. Os alunos produziram materiais belíssimos como panelinhas, pratos, copos, vasos, a criatividade não teve limites, reproduziram até seus objetos pessoais, coisas de suas casas. Foi uma interação muito intensa nessa atividade, pois através da argila, fizeram representações de sua cultura e da cultura que eles estavam conhecendo.

Em outras aulas, apresentamos alguns jogos que os indígenas costumam brincar, como o jogo da peteca e a cama de gato. Ambos os jogos de origem indígena. No dia em que propomos o jogo da peteca explicamos aos alunos que o jogo era aquele, como originalmente era jogado e para culminar com a teoria, levamos petecas para que os alunos pudessem experienciar aquele momento, com eles próprios jogando. A partir do jogo os alunos solicitaram uma aula para que eles pudessem confeccionar suas próprias petecas. Aceitamos o desafio e na semana seguinte levamos o material para começarmos a montar e colar as petecas, lembrando que essa aula não estava planejada,

mas devido à demanda, organizamos e flexibilizamos nosso planejamento.

A proposta da brincadeira da cama de gato foi muito criativa, levamos lãs coloridas para que eles pudessem executar a proposta da brincadeira e depois fizessem desenhos usando as linhas. Foi trabalhado o conhecimento em relação ao jogo que as crianças indígenas brincam e a construção de outros saberes no campo das artes, como traçar linhas dos desenhos usando a lã como material principal.

Em uma outra aula, levamos para a sala caixas com material didático sobre a história dos povos Guaranis disponibilizado pelo Museu da UFRGS para ilustrar nossas aulas. Nessas caixas havia folhetos informativos, mapas antigos e réplicas em miniatura de animais. Através desse material propomos aos alunos que fizessem desenhos e produções textuais.

Depois de inúmeras demonstrações sobre a cultura indígena, promovemos uma interação entre os alunos das nossas escolas e os alunos da escola indígena. Para iniciar esse novo desafio, primeiramente houve uma aproximação por meio de cartas. Propomos para os alunos uma produção escrita de cartas, onde eles deveriam contar sobre suas vidas, seus cotidianos e também expressar curiosidades sobre a vida na aldeia. As cartas foram enviadas para os alunos de uma escola indígena, os quais responderam e contaram um pouco de suas vidas, demonstrando também algumas curiosidades. Essa experiência foi muito rica, pois a partir dessa interação pudemos perceber que tudo que havíamos estudado até o momento estava de certa forma mais concreto, nossos alunos estavam começando a sair de suas individualidades, e compreender o quanto a cultura indígena estava mais próxima de suas realidades.

“Não é uma visita, mas uma vivência” (Vera Poty)

Além das aqui descritas, muitas outras atividades foram realizadas com as crianças. Conforme familiarizavam-se cada vez mais com a temática, chegava a hora de iniciar os preparativos para a saída de campo. Este processo foi cuidadosamente planejado, tendo em vista a relevância do encontro entre ambas culturas. A cada semana, relembramos os alunos que a visita se aproximava.

A articulação entre o grupo do PIBID e a representante da aldeia na Universidade também foi de suma importância, uma vez que ela, além de agendar a melhor data para nossa ida, também sanou as dúvidas das

bolsistas e coordenadoras. Com este objetivo, às vésperas da data que fora previamente combinada, marcamos uma reunião com ela. Questionamos sobre a expectativa das crianças indígenas, se haviam preparado alguma atividade e relatamos as atividades que havíamos planejado juntamente com o PIBID Educação Física da escola Cândido Portinari, assim como sobre o lanche que pensamos em levar. Também foi questionado em relação à possível venda de artesanatos da comunidade da aldeia, o que foi confirmado pela representante.

Chega, finalmente, o dia da ida à aldeia. Era, então, dia dois de julho de 2015, e a saída estava marcada para às 13h30 na Escola Cândido Portinari. Levou algum tempo até conseguirmos organizar todas as crianças, verificando a lista dos nomes previamente confirmados. É importante destacar que optamos por levar apenas as turmas do quarto e quinto ano, deixando que o terceiro ano fizesse a visita em um outro momento, questões de organização do grupo. Além das bolsistas do PIBID e dos alunos, da supervisora do grupo e das professoras regentes das duas turmas, tivemos também a companhia do grupo PIBID Educação Física, que ficou responsável por passar duas atividades lúdicas para o grande grupo de crianças, nossos alunos e as crianças indígenas.

Ao longo da tarde, percebemos que falhamos por não combinarmos um momento prévio de formação com a equipe da educação física e com as professoras regentes da escola Cândido Portinari. Tal estranhamento não foi notado por parte das crianças, já que estes vêm estudando mais de um ano a temática indígena. Além do estranhamento, observamos também o despreparo da parte de alguns dos profissionais citados, o que pode ter sido ocasionado, justamente, pela falta de formação prévia. Isso se evidencia na frase que relatamos a seguir, de uma das professoras regentes:

- *Crianças (dirigindo-se a seus alunos), sentem com “perninha de índio”!*

Salvo as inconveniências específicas, o restante correu muito bem. Assim que chegamos, fomos recepcionados com uma dança típica, apresentada pelas crianças da aldeia. Após, dirigimo-nos até um espaço no qual as crianças puderam interagir e brincar coletivamente. Houve uma breve explicação dos costumes e hábitos indígenas, momento em que o cacique esclareceu algumas dúvidas apontadas por nossos alunos. No início das brincadeiras, houve certa resistência das crianças em participar das atividades, pois estavam envergonhadas. Posteriormente, com o estímulo e participação das professoras, as atividades fluíram positivamente e percebemos que, até mesmo quando foi proposto o lanche coletivo, as crianças gostariam de continuar brincando. Nós do PIBID da Pedagogia levamos bolos, pipocas e

suco, que foram apreciados pelas crianças de ambas culturas. Após o lanche, algumas crianças compraram itens do artesanato indígena e retornamos à escola.

A visita motivou perguntas e suscitou dúvidas em nossos alunos, em relação ao espaço e vivências indígenas. Como fechamento, na aula seguinte, propusemos que as crianças registrassem coletivamente em um grande papel pardo quais foram suas principais observações em relação à aldeia, fosse em forma de desenho ou escrita. Além das turmas de quarto e quinto ano, que fizeram a saída de campo, a turma do terceiro ano também participou da atividade, registrando o que elas achavam que seria visto caso fossem à aldeia. Assim, puderam comparar suas impressões com as dos colegas que realizaram a visita, descobrindo se suas suposições eram verdadeiras, de fato.

Considerações finais

Durante o processo de aprendizagem que ocorreu ao longo de todo o ano, da execução dos planejamentos, dos estudos e pesquisas feitas, pudemos perceber o quanto importante é trabalhar esta temática e o quanto marginalizando e estereotipado este tema está nas escolas, por isso além de ter como base a lei 11.645/2008, “faz-se necessário o trabalho com o tema, a fim de mostrar outras visões da história do Brasil, já que a escola, em geral, só apresenta a visão dos colonizadores” (SILION; GOMES; FERREIRA, 2012, p. 171).

Portanto, após todo esse processo que culminou com a ida à aldeia, pudemos perceber que o nosso objetivo principal foi alcançado. Assim, percebemos a importância desse encontro final da primeira parte do nosso trabalho que resultou na vivência concreta de interculturalidade por parte de ambas as culturas. O nosso projeto é apenas uma sementinha plantada para que nossas crianças no futuro não reproduzam em suas falas e em suas ações estereótipos tão presentes em nossa sociedade.

Referências Bibliográficas

SILION, Gabriela Bonneau; GOMES, Luana Barth; FERREIRA, Priscila. **Literatura infanto-juvenil e a temática indígena**: possibilidades na escola, In: BERGAMASCHI, Maria Aparecida; DALLA ZEN, Maria Isabel Habckost;

XAVIER, Maria Luisa Merino de Freitas (organizadoras). Povos indígenas & educação. Porto Alegre: Mediação, 2012. P. 171- 180.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Povos indígenas: Conhecer para respeitar. In: BERGAMASCHI, Maria Aparecida (Org.) **Povos Indígenas & Educação**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

CAVALCANTI, Zélia. **Trabalhando com história e ciências na pré-escola**. Porto Alegre, 1995

PIBID Interdisciplinar Educação do Campo

discutindo interdisciplinaridade, educação do campo e ensino de história

Por Sandi Mumbach¹, Ane Carine Meurer²

Resumo

Objetivamos expor o trabalho que vem sendo desenvolvido pelo PIBID subprojeto Interdisciplinar Educação do Campo da UFSM na Escola Estadual de Ensino fundamental Arroio Grande, bem como analisar aspectos que são fundamentais para o desenvolvimento do referido projeto: a interdisciplinaridade, a educação do campo e o ensino de história. O projeto tem atuado desde 2012 em escolas localizadas em área rural do município de Santa Maria –RS. Constituído por bolsistas das diversas licenciaturas, busca trabalhar os principais conceitos e desafios da educação do campo de forma interdisciplinar. Diante dos problemas e desafios encontrados ao longo do projeto o PIBID procurou trabalhar a História local como forma de valorização dos sujeitos do campo na Escola Estadual de Ensino Fundamental Arroio Grande. Este trabalho tem gerado impactos positivos e tem evidenciado uma melhor formação dos acadêmicos de licenciatura envolvidos no projeto.

Palavras-chave: Educação do Campo, Interdisciplinaridade, Ensino de História, Professores.

Abstract

We aim to expose the work which has been developed by the PIBID, subproject Interdisciplinary Field Education from UFSM, at the State Elementary School Arroio Grande and to analyze aspects that are fundamental to the development of the mentioned project: interdisciplinarity, field education and the teaching of History. The project has been active since 2012 in schools located in rural area of the city of Santa Maria – RS. The project consists of scholar student of the diverse graduation course and it tries to work the main concepts and challenges of the field education in an interdisciplinary manner. In the face the problems and challenges encountered during the project, the PIBID searched to work the local History as a way of appreciation of the individuals of the field at the State Elementary School Arroio Grande. This work has generated positive impacts and has showed a better training of undergraduate students involved in the project.

Keywords: Field Education, Interdisciplinary, History Teaching, teacher training.

¹Acadêmica do Curso de História da UFSM, Bolsista PIBID Subprojeto Interdisciplinar Educação do Campo

²Doutora em Pedagogia pela Universidade Federal da Bahia, Professora associada da UFSM, Coordenadora do PIBID Subprojeto Interdisciplinar Educação do Campo

Introdução

O PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência –Subprojeto Interdisciplinar Educação do Campo atua desde o ano de 2012 em duas escolas localizadas na área rural de Santa Maria – RS. São elas a Escola Estadual de Ensino Fundamental Arroio Grande e a Escola Municipal de Ensino Fundamental Major Tancredo Penna de Moraes, a primeira situada no distrito de Arroio Grande, e a segunda localizada no distrito da Palma.

O projeto conta com acadêmicos das diversas licenciaturas da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, trabalhando as questões principais da educação do campo pelo viés interdisciplinar. Participam do projeto acadêmicos da licenciatura em Geografia, História, Letras Portugêses, Artes, Matemática, Pedagogia e Educação Especial. Também participam duas professoras supervisoras, uma de cada escola, as quais orientam e intermediam o trabalho desenvolvido pelos bolsistas na escola, e a coordenadora do projeto que orienta no planejamento das atividades e no preparo teórico.

A proposta do subprojeto é conhecer a realidade em que a escola insere-se para então planejar e desenvolver atividades. Desta forma realiza-se primeiramente uma pesquisa socioantropológica, através de visitas e entrevistas os bolsistas buscam conhecer a realidade da comunidade escolar, dos professores e alunos. Após isto é construído o planejamento de atividades a serem desenvolvidas na escola, este é feito pelos bolsistas em conjunto com o grupo de professores e equipe diretiva. O planejamento das atividades leva em consideração a realidade da escola, o interesse dos educandos e as possibilidades e ideias trazidas pelos educadores.

Reuniões coletivas para planejamento e discussões teóricas acontecem semanalmente na universidade, oportunizando a troca de experiências e aprendizagens entre as escolas e os bolsistas. As discussões teóricas consistem em um espaço onde manifestam-se as opiniões e as experiências que cada área do conhecimento e de cada curso de licenciatura, as leituras e discussões em grupo enriquecem o debate e proporcionam reflexões bastante amplas. Além disto, através das experiências de cada bolsista pode-se conhecer a realidade dos cursos de licenciatura da universidade.

Através do projeto os acadêmicos vivenciam intensamente o cotidiano escolar, conhecem a rotina, o ambiente e a realidade da escola em que inserem-se. Estas vivências e experiências auxiliam em uma melhor

formação dos acadêmicos, pois o PIBID oportuniza um contato e uma inserção na escola muito maior do que a experiência oportunizada pelos estágios curriculares das diversas licenciaturas. Além disto, os acadêmicos deparam-se com estágios curriculares apenas no final da sua formação, enquanto que o PIBID proporciona um contato com a escola desde os primeiros semestres, possibilitando uma maior interligação entre os conhecimentos teóricos adquiridos durante a formação com as vivências e práticas desenvolvidas na escola.

Segundo a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), instituição mantenedora do programa, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID possui como objetivo principal:

[...] inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem. (CAPES – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência)

Desta forma, de 2012 até o momento pode-se ressaltar que diversos licenciandos tiveram a oportunidade de participar do projeto ampliando o seu conhecimento e a sua formação, adquirindo prática e, acima de tudo, conhecendo a realidade das escolas públicas do campo. Além disto, as escolas que abriram espaço para os bolsistas desenvolverem seu trabalho também ganharam, pois os bolsistas planejaram e desenvolveram diversas atividades diferenciadas com alunos e professores, atividades estas que só foram possíveis com a presença dos bolsistas na escola.

O PIBID e as licenciaturas: discutindo a formação dos professores

Existem diversas críticas aos currículos dos cursos de graduação em licenciaturas, são muitos os problemas e os desafios na formação de professores. Muitos cursos priorizam as atividades de pesquisa em detrimento ao ensino e à extensão, muitos encontram dificuldades em

aliar os conhecimentos teóricos específicos desenvolvidos na universidade com as práticas e os conhecimentos escolares. Enfim, existem diversos problemas, dificuldades e inúmeros desafios postos aos cursos de licenciatura. Mas em comum, o que a maioria destes apresentam aos acadêmicos, é a realidade de um currículo que coloca o acadêmico em contato com as escolas apenas no final da formação, apenas nos estágios curriculares. Desta forma, muitos licenciandos acabam tomando um “choque de realidade” frente aos contextos que lhes são apresentados.

O PIBID surgiu desta forma, amenizando este grande problema. A possibilidade do contato desde o início da graduação com a realidade escolar oportuniza um grande amadurecimento do licenciando. Além disso, possibilita-lhe pensar e refletir a sua formação acadêmica e a estrutura do seu curso, tendo já conhecido a realidade da sua profissão e os desafios e os problemas que esta enfrenta. Permite ao acadêmico ambientar-se com a escola, e isso possibilita que ele tenha uma formação acadêmica já voltada para o exercício da sua profissão, e que reflita, já durante a sua formação, os desafios da sua profissão. Além disso, o auxílio financeiro concedido pelo programa permite que alunos com baixa renda possam manter-se financeiramente sem que necessitem trabalhar em turno inverso ao das aulas, ou até mesmo em prejuízo das atividades acadêmicas, diminuindo os índices de evasão dos cursos de licenciatura.

Desta forma ressaltamos a importância da existência do PIBID no universo acadêmico. Destacando a relevância de sua presença nos cursos de licenciatura, na ampliação das discussões sobre ensino, nas contribuições que as escolas atingidas pelo projeto têm recebido e, principalmente, na melhoria da formação de professores que o projeto tem evidenciado.

O desafio da Interdisciplinaridade

O trabalho interdisciplinar constitui-se em um grande desafio. Os cursos de graduação são extremamente fechados e isolados em seus conhecimentos específicos, dificilmente estabelecendo diálogo com as outras áreas do conhecimento. Portanto nossa formação acadêmica é extremamente restrita, a consequência disto é que no momento em que formos educadores reproduziremos esta mesma prática, mantendo-nos isolados, não estabelecendo diálogo com as outras áreas do conhecimento.

Este problema reflete na escola, no momento em que professores não conseguem interligar os conteúdos e os conhecimentos, e não se permitem estabelecer diálogos com os colegas e com as outras áreas do conhecimento. Compreendemos que interligando os conteúdos trazendo o que cada área do conhecimento tem a agregar sobre o assunto, este fará mais sentido ao aluno, facilitará a compreensão e a aplicabilidade. No mundo em que vivemos tudo está interligado, não encontramos os conhecimentos fechados ou isolados. Um fenômeno pode ser explicado de diferentes maneiras pela química, pela matemática, pela física e pela geografia, portanto não faz sentido pensar cada disciplina isoladamente.

Na realidade e no cotidiano do aluno tudo está misturado, tudo está acontecendo ao mesmo tempo. Portanto, compreendemos que é preciso repensar nossas práticas quanto educadores. É preciso pensar na aplicabilidade do conteúdo, em como fazer este ter sentido, ter relevância a vida do educando. Mais do que isso é preciso trazer os conhecimentos dos próprios alunos, o senso comum, o cotidiano para dentro da sala de aula, interligando-o ao conhecimento científico, como nos mostra FAZENDA, 1991:

O que queremos dizer é que o pensar interdisciplinar parte da premissa de que nenhuma forma de conhecimento é, em si mesma exaustiva. Tenta, pois o diálogo com outras fontes do saber, deixando-se irrigar por elas. Assim, por exemplo, confere validade ao conhecimento do senso comum, pois é através do cotidiano que damos sentido às nossas vidas. Ampliado pelo diálogo com o conhecimento científico, o senso comum tende a uma dimensão, ainda que utópica, capaz de enriquecer nossa relação com o outro e com o mundo. (FAZENDA, 1991. p.15)

Além disso diante do desenvolvimento tecnológico do momento em que vivemos e da quantidade de informações e de meios eletrônicos a que as crianças e jovens possuem acesso atualmente, não faz sentido continuarmos reproduzindo os conteúdos isolados em suas “caixinhas”. No mundo tudo está conectado e interligado, por isso devemos repensar nossas práticas e buscar formas de o conteúdo ter significado para o educando, e não apenas despejar informações sobre o aluno.

Em se tratando de ensino, por exemplo, sabemos que os currículos das disciplinas tradicionais, da forma como vem sendo desenvolvidos, oferecem ao aluno apenas um acúmulo de informações pouco ou nada relevantes para sua vida profissional, principalmente por que o desenvolvimento tecnológico atual é de tal diversidade que se torna impossível processar, com a velocidade adequada, a esperada sistematização que a escola requer. (FAZENDA, 1991, p. 15)

Os professores não conseguem desenvolver a interdisciplinaridade, pois a sua formação foi disciplinar e fechada. A interdisciplinaridade é um conceito que se apresenta à formação de professores, que necessita ser compreendido e trabalhado rotineiramente, o PIBID tem se proposto a isto, e tem tentado trazer esta discussão para os cursos de licenciatura e para a escola. Ao longo de três anos de atuação tem realizado diversas leituras e discussões procurando compreender o tema e aplicá-lo nas práticas desenvolvidas nas escolas. A realidade é que por vezes o trabalho interdisciplinar alcança os objetivos propostos e outras vezes não é possível alcançar todos os objetivos, esbarrando em diversas dificuldades e obstáculos.

Compreendemos que a interdisciplinaridade pressupõe, em primeiro lugar, um intenso diálogo, é através da conversa e da troca que iremos nos conhecer, conhecer nossas práticas e permitir pensar as possibilidades de um trabalho coletivo. A interdisciplinaridade pressupõe coletividade e diálogo. O PIBID subprojeto Interdisciplinar Educação do Campo proporciona este espaço de diálogo e de troca através das reuniões de estudos que acontecem semanalmente na universidade. Estas reuniões constituem-se em um espaço de discussão teórica, compartilhamento de práticas e planejamento de ações. É neste espaço que compreendemos ocorrer o diálogo que nos possibilite o pensar coletivo, a construção da interdisciplinaridade.

O que caracteriza a atitude interdisciplinar é a ousadia da busca, da pesquisa, é a transformação da insegurança num exercício de pensar, num construir. A solidão dessa insegurança individual que vinca o pensar interdisciplinar pode transmutar-se na troca, no diálogo, no aceitar o pensamento do outro. Exige a passagem da subjetividade para a intersubjetividade. (FAZENDA, 1991. P. 18)

Compreendemos que interdisciplinaridade é um desafio, e que os cursos de licenciatura têm buscado aos poucos inserir esta discussão em sua formação. Buscar compreender a interdisciplinaridade e aplicá-la tem sido um dos objetivos do subprojeto durante todos os seus anos de atuação. Destacamos que nem sempre foi obtido sucesso no planejamento e realização de práticas interdisciplinares, mas mesmo quando não obtivemos êxito sabemos que estamos adquirindo experiência e conhecimento para aplicar em práticas futuras. Acreditamos que não existe receita pronta que ensine a fazer um trabalho interdisciplinar, existe sim um esforço que busca compreender este conceito e trazê-lo para as nossas práticas, melhorando-as e enriquecendo-as. Cada

tentativa, tendo sucesso ou não proporciona crescimento, conhecimento e experiência.

Os desafios da Educação do campo e a importância de discuti-la nas licenciaturas

Conforme Roseli Caldart (2002), em 1997, no primeiro encontro Nacional dos educadores e educadoras da Reforma Agrária (ENERA), realizado pelo Movimento dos Trabalhadores Sem Terra – MST, levantou-se uma série de questões sobre a educação no meio rural brasileiro. Era a primeira vez que se discutia de forma ampla a educação no espaço rural brasileiro.

O surgimento da expressão “Educação do Campo” pode ser datado. Nasceu primeiro como Educação Básica do Campo no contexto de preparação da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia, Goiás, de 27 a 30 de julho 1998. Passou a ser chamada Educação do Campo a partir das discussões do Seminário Nacional realizado em Brasília de 26 a 29 de novembro 2002, decisão posteriormente reafirmada nos debates da II Conferência Nacional, realizada em julho de 2004. (CALDART, 2002, p. 260)

Segundo a autora nas discussões de preparação do documento base da I Conferência concluído em 1998 explicita-se o contraponto que se pretende fazer com a chamada educação rural. Passa-se a utilizar a expressão campo e não mais meio rural, com o objetivo de incluir as lutas sociais e culturais dos camponeses.

Roseli Caldart define este movimento que vem buscando discutir e pensar alternativas para a educação do campo no país:

Um dos traços fundamentais que vêm desenhando a identidade deste movimento por uma educação do campo é a luta do povo do campo por políticas públicas que garantam o seu direito à educação, e a uma educação que seja no e do campo. No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais. (CALDART, 2002 p.18)

O PIBID Subprojeto Interdisciplinar Educação do Campo foi o primeiro subprojeto a levar a discussão da

Educação do Campo para as licenciaturas da UFSM. Até então pouquíssimos cursos apresentavam alguma discussão sobre o assunto ao longo da sua grade curricular, o que evidencia um currículo urbanocêntrico na formação dos licenciandos da universidade.

Esta constatação preocupa, visto que segundo dados do Censo escolar de 2013 são 5.970.541 matrículas localizadas em escolas de área rural no país. Frente ao fato de que são mais de cinco milhões de alunos estudando em escolas de área rural no país, nos deparamos com alguns questionamentos como: Quais são as especificidades e as necessidades destes educandos? Os educadores estão preparados para atender estas populações? Os cursos de formação de professores preparam para esta realidade?

Ao compreendermos que as populações das áreas rurais têm direito a uma educação pensada “desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais”, precisamos analisar se o educador que vai atender a essa demanda, durante a sua formação, conheceu e refletiu as especificidades da Educação do Campo. Se o educador que vai atuar na escola do campo está preparado para a realidade que vai enfrentar.

Compreendemos é preciso pensar e refletir sobre a formação do educador que vai atender as escolas do campo, e que necessitamos incluir esta discussão imediatamente nos cursos de licenciatura. Desta forma o trabalho que vem sendo desenvolvido pelo PIBID Interdisciplinar Educação do Campo é colocar os licenciandos em contato com a realidade das escolas do campo, mas também o de conscientizar os acadêmicos e de levar esta discussão a todos os cursos de licenciatura da universidade. Buscamos sempre debater e refletir a realidade das escolas em que estamos inseridos, buscando encontrar soluções e alternativas viáveis aos desafios que se colocam.

A Escola Estadual de Ensino Fundamental Arroio Grande, localiza-se em área rural do município de Santa Maria, atendem a alunos do campo, porém os professores são, em sua maioria, urbanos, e suas práticas são as mesmas de professores de escolas urbanas. Estes professores não receberam nenhuma formação para atuar em escolas do campo, e a maioria deles não reflete ou se dá conta da realidade em que está inserido. Esta é um cenário muito comum em escolas do campo.

Temos consciência que esta realidade não se modificará da noite para o dia, e que o projeto não tem a capacidade de fazê-lo. Porém a atuação do PIBID tem levado para estas escolas diversas reflexões, e tem feito com que os professores analisem e reflitam sobre suas práticas. Tem tentado enfocar a realidade deste aluno do

campo e trazê-la para dentro da sala de aula de diversas formas.

A educação é um direito social e uma política de educação do campo requer o conhecimento de que o meio urbano não é superior ao meio rural. Com essa compreensão, impor novas relações baseadas na horizontalidade e solidariedade entre campo e cidade é primordial. O campo é, acima de tudo, espaço de cultura singular, rico e diverso. (SILVA, 2009. p 206)

No ano de 2013 na Escola Estadual de Ensino Fundamenta Arroio Grande deparamo-nos com a realidade de a maioria dos professores serem urbanos e não conhecerem a realidade dos alunos. Diante desta realidade o PIBID promoveu uma saída de Campo com os bolsistas e todos os professores da escola, conhecendo todas as comunidades, e até mesmo visitando a residência de alguns alunos. Após esta atividade pode-se perceber, em diálogos com os professores, o quanto foi significativo para eles conhecer mais sobre a realidade de seus alunos. Chamou bastante atenção dos professores as dificuldades que seus alunos encontravam para ir para a escola, a importância da agricultura para a subsistência das famílias, a diversidade e riqueza histórica e cultural da região. Além disto, foi possível que os professores conhecessem toda a realidade da estrutura física encontrada nas comunidades, água, luz, saneamento, estradas.

Este trabalho de conhecer a realidade do aluno gera reflexões ao educador. Compreendendo a realidade e as dificuldades que seus alunos enfrentam o professor passa a compreender, muitas vezes, o comportamento e as atitudes dos seus alunos. E principalmente o professor passa analisar as suas práticas, refletir a relevância e a importância do que está ensinando para a vida do aluno.

Por isso, o professor e a professora devem refletir sobre o modo de vida de cada comunidade para compreender melhor a realidade em que está inserida, incluir os saberes dominados por estas comunidades e promover o consenso entre o saber popular e o saber científico. Esta atitude consciente de valorização do outro contribui significativamente para a instauração e construção de um processo democrático liderado pela escola. (FARIA, 1984, p. 103)

Nas práticas desenvolvidas pelo projeto buscamos sempre aliar o conhecimento científico com a realidade dos alunos. Buscando conhecer a história, a cultura e os saberes dos educandos e da sua comunidade, incorporando-as, sempre que possível em nossas práticas.

Desse modo é importante que a escolaridade rural tenha como objetivo principal proporcionar conhecimentos, cidadania e continuidade cultural. No

meio rural, os responsáveis pela educação escolar deparam-se com as mais diversificadas formas de processos produtivos, culturas heterogêneas, clientela diferentes das que estão acostumadas na cidade, com valores e aspirações próprios. É preciso romper com a ideia preconceituosa de que o meio rural é um espaço atrasado, de ignorância, sem cultura, sem vida, sem identidade. Nessas circunstâncias, mais do que fazer um “remendo” é preciso humanizar e legitimizar as dimensões políticas e pedagógicas da educação básica do meio rural. (SILVA, 2009)

Paulo Freire constitui-se em um dos principais teóricos que têm norteado nosso trabalho, o autor destacou a importância em reconhecer os saberes, a cultura e os conhecimentos dos educandos, partindo da realidade destes para a construção do conhecimento.

Trabalhando a história do lugar na Escola Estadual de Ensino Fundamental Arroio Grande

Através da pesquisa socioantropológica realizada pelo projeto constatou-se que realidade dos jovens que são atendidos pelo PIBID Interdisciplinar Educação do Campo na comunidade de Arroio Grande é a mesma realidade de milhares de jovens no país, que diante das dificuldades enfrentadas pela família no meio rural almejam abandonar o campo em busca de perspectivas melhores no meio urbano.

“No Brasil, segundo os dados do Censo 2010 (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2010), temos cerca de 8 milhões de jovens morando em regiões rurais. Diversos estudos, no Brasil e em outros países, apontam para a tendência da saída, nos dias atuais, de jovens do campo rumo às cidades.”(CASTRO, 2012 p. 442).

O trabalho do PIBID Interdisciplinar em Educação do Campo tem-se constituído em um movimento que busca reverter estes dados, procurando em suas práticas a valorização dos sujeitos do campo, levando para dentro da escola a realidade e os saberes destes alunos. Buscamos sempre em nossas práticas trabalhar com a cultura, as tradições e seus saberes do lugar, melhorando a autoestima dos educandos e reforçando os vínculos dos jovens com a sua comunidade, até mesmo modificando a visão destes sobre sua comunidade.

A realidade encontrada pelo PIBID ao chegar nesta comunidade no ano de 2012 foi de uma comunidade que possuía uma visão muito pejorativa de si própria e da sua localidade. A maioria das pessoas descrevia e ressaltava os aspectos negativos da comunidade, idealizando sempre o urbano, e afirmando ser a cidade a solução dos problemas e a esperança de uma vida melhor para os filhos.

Sabemos que as cidades, assim como o campo, possuem diversos problemas, podemos citar a violência, a poluição, o desemprego. Mas as pessoas que vivem uma realidade difícil no campo geralmente esquecem de analisar estes fatos e idealizam o urbano, sem maiores reflexões. A consequência disso é que, muitas vezes, acabam abandonando o campo para tentar um futuro melhor nas cidades. Ao chegar aos centros urbanos acabam por engrossar a massa da população periférica e desempregada.

Diante disso temos realizado um esforço para trabalhar com os aspectos do lugar, principalmente a história local, valorizando a cultura, os saberes e as tradições da comunidade de Arroio Grande. Pois acreditamos que a partir do momento em que o educando conhece e compreende a sua história, a trajetória da sua comunidade e da sua família ele passa a sentir-se integrante da história do seu lugar, passa valorizar o seu local e as pessoas que vivem nele. Ele passa a sentir-se sujeito da sua história, parte integrante e fundamental desta comunidade. Sua autoestima melhora, e a visão deste aluno que antes era negativa com relação ao seu lugar, passa a ser reflexiva. Desta forma temos trabalhado a história local de diversas formas, buscando a valorização da comunidade de Arroio Grande, da melhora da autoestima dos educandos, e para que estes possam compreender-se como sujeitos da história.

É preciso ressaltar que para desenvolver o trabalho com a história local foi necessária muita pesquisa bibliográfica, entrevistas com moradores locais e uma intensa busca por fotografias e imagens antigas da localidade. Desta forma diversas atividades foram realizadas com o objetivo de trabalhar a história local ao longo de três anos de trabalho como a Caixa de História, A História dos Sinos, Entrevista com os Avós, a História da Escola. Estas atividades foram realizadas com alunos de 1º a 9º ano. Destacamos que, com alunos das séries iniciais do ensino fundamental a metodologia de trabalho era diferenciada e contava sempre com o apoio, tanto no planejamento, quanto no desenvolvimento da atividade por bolsistas do projeto, acadêmicos dos cursos de pedagogia e educação especial e as educadoras das turmas.

Acreditamos que é fundamental a disciplina de história trabalhar a história local em uma escola do campo, por ser o campo um local que é historicamente

desvalorizado com relação ao urbano. Continuar ignorando a história destes sujeitos implica em contribuir para reforçar esta realidade excludente.

A escola representa um instrumento de transformação dessa realidade excludente, para isso o professor e a professora devem assumir a condição de educadores e educadoras comprometidos como a nova proposta que os movimentos sociais, em especial o movimento do campo, apresentam à sociedade. (BORGES, 2007. p. 105)

Desta forma trabalhamos com a recuperação e a valorização da história local como forma de incentivar nos alunos e na comunidade escolar a valorização da história, da cultura e dos hábitos locais. Pois acreditamos que conhecendo a história do seu próprio lugar o aluno passa a compreender-se também como sujeito histórico deste, e passa a valorizar a cultura, as tradições e os saberes da sua comunidade, passando a atuar em seu meio, refletir sobre ele e transformá-lo.

O importante, do ponto de vista de uma educação libertadora, e não “bancária”, é que, em qualquer dos casos, os homens se sintam sujeitos do seu pensar, discutindo o seu pensar, sua própria visão de mundo, manifestada implicitamente ou explicitamente, nas sugestões e nas de seus companheiros. (FREIRE, 1987)

A disciplina de história nas escolas trabalha desde a pré-história, até os dias atuais, porém o que a história tradicional perpetuou é a história europeia, é esta que vemos em destaque na idade antiga, na idade média, na idade moderna e na contemporânea. Não estamos aqui renegando a importância desta, mas é preciso pensar na consequência disto para a vida dos educandos, que estudam durante toda a sua vida escolar a história de outros lugares e não a história do seu lugar.

Acreditamos que é imprescindível conhecer todos os períodos da história, mesmo que esta seja eurocêntrica, é preciso sim conhecê-la para compreendermos as configurações do mundo atual. Mas é preciso também que o professor possibilite ao aluno trabalhar a história do seu lugar e proporcionar embasamento para que o aluno estabeleça conexões entre a história local e geral. É preciso desmistificar estas construções, possibilitando ao aluno a compreensão de que todos somos sujeitos da história.

A história local tem sido indicada como necessária para o ensino por possibilitar a compreensão do entorno do aluno, identificando o passado sempre presente nos vários espaços de convivência – escola, casa, comunidade, trabalho e lazer -, e igualmente por situar os problemas significativos da história do presente. (BITTENCOURT, 2004. p. 168)

A sociedade em que vivemos valoriza a vida urbanizada, inserida nos meios tecnológicos e permeada pelos valores de consumo. Para esta sociedade, na qual nos inserimos o campo significa atraso, o trabalhador do campo é visto com preconceito. Não podemos permitir que estes valores se reproduzam em uma escola do campo. É necessário quebrar estes “rótulos” e preconceitos, buscando a valorização destes sujeitos.

O campo não é atraso, é história de vida. A escola do campo deve ser pensada para que seja viva, ela deve ser construída por sua comunidade, pensada para ajudar no processo de desenvolvimento social, para manter a cultura, a raiz e a história daquele lugar. Essa escola deve formar sujeitos participantes e capazes de construir seu próprio caminho, buscando seus direitos e lutando para serem cidadãos do campo. (MATOS, 2010, p. 33)

Compreendemos a importância em relacionar o saber escolar com as experiências dos educandos, para que o saber científico contribua em suas práticas cotidianas. Trazer a realidade dos educandos para dentro da sala de aula, respeitar as diferenças e as especificidades que as populações do campo possuem, respeitando a sua cultura, os seus saberes e as suas tradições. Buscar formas de fazer o conhecimento científico ter relevância em suas vidas, em seu cotidiano.

Acreditamos que o professor de história possui um papel muito importante na escola do campo, e que o seu trabalho possui um caráter social neste meio, sendo responsável pela conscientização e pela valorização dos educandos quanto sujeitos históricos. Sujeitos conscientes de sua realidade, questionadores e reflexivos.

Considerações finais

Buscamos, através deste artigo, destacar a importância do trabalho que vem sendo desenvolvido pelo PIBID subprojeto Interdisciplinar Educação do Campo da Universidade Federal de Santa Maria na Escola Estadual de Ensino Fundamental Arroio Grande. Destacamos a importância em aprofundar as discussões sobre interdisciplinaridade e educação do campo nos cursos de licenciatura, e a importância em discutir a formação de professores.

Evidencia-se a importância do ensino de história neste contexto. E da escolha em trabalhar a história local como forma encontrada para a valorização e melhora da

autoestima dos educandos e da comunidade escolar em questão. Compreendendo a importância em trabalhar a valorização da história, da cultura e dos saberes de uma comunidade do campo.

Como já mencionamos o trabalho desenvolvido pelo projeto tem gerado consequências positivas, para a escola inserida no projeto, e principalmente para os licenciandos participantes do mesmo, pela oportunidade em ampliar seus conhecimentos, adquirir prática e ampliar a sua formação como educador. Como também tem buscado trazer reflexões acerca da educação do campo para dentro das licenciaturas da universidade.

Referências Bibliográficas

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

BORGES, Heloísa da Silva. **Educação do Campo como processo de luta por uma sociedade justa**. In: GHEDIN, Evandro. BORGES, Heloisa da Silva. **Educação do Campo: A epistemologia de um horizonte de formação**. Manaus: UEA. 2007

CALDART, Roseli Salete. PEREIRA, Isabel Brasil. ALENTEJANO, Paulo. FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo; Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CALDART, Roseli Salete. **Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção**. IN: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. (org.). **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Brasília, DF: articulação nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. Coleção Por Uma Educação do Campo, n.º 4.

CASTRO, Elisa Guaraná de. **Juventude do Campo**. Dicionário da Educação do Campo. / Organizado por Roseli Salete Caldart, et al. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular. 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 1987.

FAZENDA, Ivani Catarina A. **A interdisciplinaridade: um projeto em parceria**. Edições Loyolas. São Paulo, 1991.

FUNDAÇÃO CAPES MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Pibid - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência**. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>. Acesso em: 03/08/2015.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Escolar da Educação Básica 2013: resumo técnico**. / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. – Brasília : O Instituto, 2014. 39 p. : tab.

SILVA, Astrogildo Fernandes Junior. **O Ensino de História no Meio Rural: Olhares e práticas**. IN: FONSECA, Selma Guimarães. Ensinar e aprender história: formação, saberes e práticas educativas. Campinas, SP. Editora Alínea, 2009.

WIZINIEWSKY, Carmem Rejane Flores. **A contribuição da geografia na construção da educação do campo**. In: MATOS, Kelma Socorro Alvez Lopes. WIZINIEWSKY, Carmem Rejane Flores, et al. Experiências e Diálogos em educação do campo. Fortaleza: Edições UFC, 2010.

Projeto Conectividade

o ensino de história na web, telecurso e o sistema de resposta social

Por Elisiane da Silva Soares¹, Jaqueline Benvenuti², Lucas Troglio³

Resumo

A análise das teleaulas de História do Telecurso compõe o Projeto Conectividade, vinculado ao curso de graduação e pós-graduação em História da UCS. O referido programa, em sua apresentação, propõe-se a contribuir para a formação de cidadãos críticos e autônomos para viver em sociedade. Os resultados iniciais apontam o programa dispõe de estratégias que ajudam a revelar o modo de endereçamento do programa, a concepção de professor, de aluno e de ensino de história. Na presente etapa, a proposta é refletir por meio do sistema de resposta social, sobre a relação entre os professores de educação básica e o Telecurso. O intuito é encontrar as carências do Programa refletidas na educação, buscando conhecer quem usa o programa, que diz sobre ele e a crítica feita sobre a visão da história. Com isso, será possível contrastar esses dados com os resultados até aqui alcançados.

Palavras-chave: Ensino de História, Telecurso, Resposta social.

Abstract

The analysis of telelessons of History Telecurso they are part the Connectivity Project, linked to program of postgraduate and graduate in History of UCS. This program, in its presentation, is proposed to contribute to than formation of critical and autonomous citizens to live in society. Initial results point that the program offers strategies that help to reveal the addressing mode the program, the framing of teacher, student and teaching history. In this stage, the proposal is think though the social response system, on the relationship between the basic education teacher and Telecurso. The intention is to find the programs shortages reflected in education, seeking knows who uses the program, which says about him and the criticism made about the vision of the history. With it, can contest these data with the results until here reach.

Keywords: History Teaching, Telecurso, Social Response.

¹Acadêmica do Curso de Licenciatura em História da UCS

²Mestrado Profissional em História da UCS

³Acadêmico do Curso de Licenciatura em História da UCS

Introdução

O contexto social atual aponta que a sociedade se encontra cada vez mais em rede, permitindo que a mídia tome espaços importantes do cotidiano, promovendo reações na sociedade que refletem no comportamento e no pensar humano. Diante disso, pensou-se o Projeto Conectividade que vem a contribuir com o processo de análise midiática principalmente no que se refere a programas educativos, neste caso o programa Telecurso⁸ reservando as teleaulas de ensino de História.

Este modelo de Educação à Distância propõe-se a abarcar as necessidades educacionais de indivíduos que buscam a conclusão do Ensino Fundamental e Médio, contribuindo para a formação de seres autônomos e críticos capazes de inserir-se na sociedade. Na primeira etapa do projeto, por meio da análise das teleaulas e embasamento teórico, foi possível detectar fragilidades quanto as finalidades educativas de que o Telecurso se propõe, o que trataremos no primeiro capítulo deste artigo. Diante disso, pensou-se na recepção do público que busca conhecimento através do programa e como esses receptores são capazes de posicionar-se perante o que esse processo midiático transmite.

Nesse aspecto, pareceu preocupante a possibilidade da utilização das teleaulas por educadores como fonte de conhecimento no desenvolvimento de suas aulas. Logo, a tendência foi averiguar se o Telecurso é utilizado nas escolas e como ele é tratado por professores de história da educação básica, que é a área do estudo em questão. O método utilizado para que fosse possível obter os dados necessários para a intensão proposta, se baseia na análise de entrevistas online realizadas em forma de questionário direcionado à docentes da educação básica que utilizam, ou não, as teleaulas como recurso didático.

Para que fosse possível compreender esse relacionamento entre recepção e produtos midiáticos foi utilizado como embasamento teórico a obra *Sistema de Resposta Social* de José Luiz Braga, que cabe perfeitamente nesta proposta que intenta analisar o material do Telecurso, já que o autor apresenta este sistema como forma de análise dos diversos processos midiáticos, não dando enfoque apenas a produção e recepção, mas se utiliza destes para compreender até que ponto a sociedade é capaz de chegar com a crítica aos materiais. No segundo capítulo esses aspectos teóricos serão tratados para assim possibilitar uma visão crítica

⁸ Em sua formulação anterior, chamada de Telecurso 2000.

sobre a proposta analítica deste artigo que será desenvolvida no terceiro capítulo.

Projeto Conectividade: Um breve histórico

O Projeto de Pesquisa Conectividade vem desenvolvendo, desde o início de 2014, um trabalho de análise dos recursos didáticos do programa Telecurso, da Rede Globo de Televisão, observando seus aspectos teóricos e metodológicos da sua proposta pedagógica. O projeto é vinculado ao curso de graduação e ao Programa de Pós-graduação em História da Universidade de Caxias do Sul e já apresentou uma série de resultados que propõe reflexões sobre a modalidade EaD, a televisão e a web com suas respectivas responsabilidades educacionais.

Os primeiros resultados da pesquisa foram apresentados na XX Jornada de Ensino de História e Educação em Rio Grande, e nos XXII e XXIII Encontro de Jovens Pesquisadores da Universidade de Caxias do Sul. Nesses dois últimos recebendo menções honrosas de pesquisa destaque assim como uma publicação na Revista AEDOS.

O programa Telecurso é reconhecido pelo Ministério da Educação e possui apoiada Fundação Roberto Marinho. Além de um programa televisivo, oferece formação de educação básica e técnica para as pessoas que efetuarem a inscrição. O estudante dispõe das teleaulas – vídeos de aproximadamente 15 minutos disponíveis na televisão e online -, livros didáticos organizados pelo próprio programa, e a metodologia da telessala – quando os estudantes se reúnem, assistem as teleaulas e desenvolvem atividades orientadas por um professor “formado na Tecnologia Telessala”⁹.

Autores como Paulo Freire, Dom Helder Câmara, Célestin Freinet e Jean Piaget são citados como referências do Telecurso, e desde o princípio da pesquisa foi realizada uma revisão bibliográfica a fim de comparar o suposto embasamento do programa e seus aspectos práticos. Para se aproximar do formato televisivo, o conceito de modo de endereçamento foi a primeira forma de metodologia utilizada para a análise, resultando em indicadores que possibilitaram verificar os conceitos de professor, aluno e ensino de história presentes no Telecurso.

As propostas de educação têm se ramificado em diversas modalidades no intuito de globalizar o ensino e o acesso à informação. A Educação à Distância (EaD) tem sido a forma mais popular de ensino, estando presente em

⁹ Disponível em: <<http://educacao.globo.com/telecurso/noticia/2014/11/metodologia-telessala.html>>. Acesso em 6 de out. 2015.

praticamente todas as instituições educacionais dos mais diversos níveis. Vale compreender que com o avanço dos recursos telemáticos e as transformações cada vez mais rápidas da sociedade, a educação se vê pressionada por mudanças para que seja possível acompanhar outras organizações sociais.

Com todas as tecnologias existentes “o educando não precisa estar distante, pedagogicamente, de seus educadores, nem de seus colegas, muito menos do mundo que contextualiza seu aprendizado” (MAIA e MATTAR, 2007, p.4). Nesse sentido, os programas de ensino não podem mais ignorar a realidade das formas midiáticas e as novas possibilidades de construir conhecimento.

Ao passo que essas transformações acontecem, verifica-se a necessidade de analisar os programas de ensino e averiguar se sua metodologia corresponde com todas as demandas sociais. É nesse ínterim que se insere o Projeto Conectividade que busca refletir sobre a contribuição do Telecurso na formação de sujeitos autônomos e críticos.

Parte-se da premissa de que os materiais didáticos, em essência, são mediadores do processo de construção de conhecimento, facilitando a apropriação de conceitos. Do mesmo modo, esses recursos podem se manifestar como um controle curricular que está atrelado a uma série de agentes de poder que participam do processo de produção e difusão desses materiais. Circe Bittencourt já apontou que a escolha do material didático é “uma questão política e torna-se um ponto estratégico que envolve o comprometimento do professor e da comunidade escolar perante a formação do aluno” (2004, p. 298). A problemática torna-se ainda maior na medida em que a História, como afirmou Keith Jenkins, é uma construção ideológica “constantemente retrabalhada e reordenada por todos aqueles que, em diferentes graus, são afetados pelas relações de poder” (2009, p. 40).

Essas preocupações nortearam os primeiros movimentos de análise das teleaulas da disciplina de História. O modo de endereçamento¹⁰, conceito para os estudos de cinema, permitiu a interpretação desses textos audiovisuais e verificar o que a produção do Telecurso pensa de sua audiência.

Ficou evidente a linguagem jornalística presente nas teleaulas. O formato dos vídeos se assemelha com os outros programas da grade da Rede Globo. Atores de outros programas, jornalistas, encenações, planos de fundo, trilha sonora dinâmica e concomitante com os aspectos visuais, revelam a necessidade de manter as características presentes em seus produtos de maior

¹⁰ ELLSWORTH, Elizabeth. Modos de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *Nunca fomos humanos – nos rastros do sujeito*. Organização e tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

audiência – telejornais, novelas, minisséries – presumindo que os estudantes do Telecurso já acompanham essa programação e possuem apreço por ela. Mesmo sendo uma proposta educacional, o Telecurso ocupa espaço na grade e não pode comprometer o caráter comercial da televisão. “É a concorrência, medida via audiência, quem define a qualidade, o rumo e a vida dos produtos televisivos a serem veiculados” (DUARTE, 2004, p.17). Mesmo o horário que o programa ocupa é evidência, por volta das 4 horas da manhã, pois a exposição e inclusão dos produtos dizem respeito aos hábitos de consumo do telespectador (DUARTE, 2004).

Quanto as concepções do programa, outras considerações podem ser feitas. A voz de autoridade presente nas falas do narrador da teleaula e dos “professores” (atores, na verdade), remetem às críticas feitas por Paulo Freire a educação “bancária”, aquela em que o professor doa os saberes que julga necessário aos alunos¹¹. O ritmo e o tom das informações contribuem para a ideia de professor legitimador. O educando – o espectador – é meramente passivo do processo, deve estar atento aos conteúdos e “absorvê-los”.

A estrutura em bloco dos vídeos também evidenciou a concepção de aprendizagem do Telecurso. É observável três momentos que se repetem em todas as teleaulas analisadas. A apresentação (os primeiros dois minutos), a teleaula em si (onde o conteúdo é discorrido) e a revisão (último minuto). É notável a necessidade de fixar aqueles aspectos julgados como mais importantes do tema, revelando uma proposta conteudista, pragmática, não problematizadora. Notamos as divergências entre Paulo Freire – citado como referência pelo programa – e a prática das teleaulas.

Percebeu-se na primeira etapa do projeto que apesar dos avanços em tecnologias e métodos de ensino, o Telecurso manteve em suas teleaulas as características da escola tradicional. Nesse aspecto, o protagonista do conhecimento não é o estudante, mas a própria teleaula, que em uma autorreferência a instituição que produz esse recurso didático (Rede Globo de Televisão) compromete a proposta educacional, em detrimento dos aspectos comerciais desse “produto”.

É importante citar que os recursos audiovisuais disponíveis são fonte de inesgotáveis possibilidades e representam uma forma atrativa de aprendizagem desde que trabalhados de forma aberta, possibilitando o desenvolvimento da autonomia – aspecto primordial do EaD.

Esses primeiros levantamentos foram importantes para estabelecer um diagnóstico inicial do Telecurso e

¹¹ FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

quais as suas implicações pedagógicas. A partir disso, novas problematizações podem ser feitas, além de partir para uma nova abordagem: como a sociedade se apropria desse produto?

Os produtos midiáticos, a recepção e a resposta social

O sistema de resposta social proposto por José Luiz Braga cabe perfeitamente na presente proposta, pois o autor se debruça sobre a análise de diversos processos midiáticos, não se baseando somente nos subsistemas de produção e recepção, mas observa o processo de comunicação buscando superar a sua tradicional descrição. O autor apresenta “um dualismo entre mídia e sociedade” (BRAGA, 2006, p.22) gerando assim um sistema de atividades de resposta que emerge através da interação da sociedade e o produto midiático e, ao invés de fortalecer a ideia de dualismo torna possível o entendimento de que a sociedade age como produtora de forma igualitária com os meios de comunicação e seus produtos.

O autor destaca que este sistema de interação possui uma circulação diferida e difusa onde “os sentidos midiaticamente produzidos chegam à sociedade e passam a circular nesta, entre outras pessoas, grupos e instituições, impregnando e parcialmente direcionando a cultura. “Se não circulassem não estariam na cultura” (2006, p.27), ou seja, este processo se dá principalmente pelo auxílio da mídia em transmitir e/ou informar o público acerca do produto pretendido, no entanto deve-se perceber que a resposta da sociedade ante a mídia só aparece após a circulação da informação, sendo assim, um processo dinâmico.

Braga destaca que os “processos sociais variados são moldados por um mesmo padrão cultural de hábitos, tendências e lógicas, e por objetivos comuns, ainda que não conscientemente pré-negociados” (2006, p. 31). Com isso percebe-se um sistema complexo, de certa forma, pois baseia-se em vínculos históricos e sociais que foram sendo construídos onde a resposta perpassa por toda experiência do conjunto visado.

Pode-se destacar que, perante a mídia, a sociedade se organiza e, mesmo sem a intensão ou conhecimento do sistema de resposta social, ela desenvolve dispositivos sociais dos mais diversos modos “que dão consistência, perfil e continuidade a determinados modos de tratamento, disponibilizando e fazendo circular estes modos no contexto social” (p.13). Com isso, o processo interativo do

sujeito com o produto circula de forma que o retoma e concebe outros olhares e interpretações sobre o material midiático.

No que se trata da crítica da sociedade sob a mídia Braga destaca que,

As críticas sobre os produtos midiáticos e os dispositivos sociais são os elementos mais visíveis dos processos de circulação, assim como “produtos e programas” são a face visível dos processos de produção, e os usos concretos (escolhas, *zapping*, “leitura”, “audiência”, acolhimento, resistência, fruição, “edição”...) são a face mais visível dos processos de recebimento. (BRAGA, 2006, p.37).

Por meio disso, pode-se destacar que ao examinar como esses processos acontecem perceber-se-á as “reações sociais sobre os processos midiáticos” (p.37), facilitando a compreensão desse sistema interacionista entre sociedade e mídia.

Na compreensão desse processo é possível fazer as devidas relações com o a intensão deste artigo que busca averiguar qual é a resposta da sociedade frente ao programa Telecurso que é o objeto deste estudo, e para isso retoma-se o pensamento de José Luiz Braga de que o interesse nesse trabalho se baseia nos “dispositivos voltados para as ações [...] de crítica, de retorno, de estímulos de aprendizagem, de controle social da mídia e de interpretação proativa” (p. 42), embora seja imprescindível a análise do processo em sua totalidade, pois através desses meios que a sociedade transparece a sua criticidade.

É por intermédio da análise das respostas obtidas mediante a metodologia utilizada para atender a objetivo deste trabalho, um questionário online destinado a pessoas envolvidas com a educação, é que compreender-se-á qual é a reação social que o referido programa educativo exerce levando em consideração todos os aspectos de sua composição que busca desenvolver nos educandos a criticidade e a autonomia, como referido anteriormente.

Se faz necessário destacar a necessidade de aprofundar-se no conhecimento do produto midiático antes de apropriar-se dele para fins educativos. E, independente da área do conhecimento, já que o Telecurso abarca as diversas áreas, se torna imprescindível que o educador esteja munido de conhecimento empírico adjacente às teorias atuais referentes ao devido campo de estudo.

Essa tarefa exige empenho e o que Braga considera como “trabalho crítico” de sociedade sob os diversificados processos midiáticos, principalmente no que tange aos relacionados à educação, deve também fazer parte do profissionalismo do educador, visto a fragilidade que pode ser apresentada em programas ditos educativos que, ao

invés de corroborar com o processo de ensino, pode muitas vezes vir a reiterar pensamentos que não cabem a nossa sociedade que baseia-se principalmente na democracia, na tentativa e erradicação do preconceito presente em diferentes áreas sociais.

A resposta social ante o telecurso

Para estabelecer a relação entre o programa Telecurso e os futuros docentes, optou-se pela utilização de um questionário digital, acreditando que desta forma seria possível alcançar um maior número de respostas. Ressalta-se que, desta maneira, o entrevistado não fica pressionado a responder conforme as expectativas do grupo de pesquisa, tornando a participação mais cômoda; não foi exercida qualquer influência sob os entrevistados sendo que o necessário foi explicado através de um e-mail contendo o objetivo da pesquisa e o endereço para acesso ao questionário. As respostas foram recolhidas de forma anônima, entre o período de 10 de setembro à 30 do mesmo mês, no ano de 2015.

Para o desenvolvimento do questionário foi utilizada a ferramenta para criação de formulários do *Google*, denominada *Google Forms* e nesta plataforma todo indivíduo poderá criar questionários, pesquisas, votações sem qualquer tipo de custo onde a formatação inicial pode ser derivada do *Drive Google* ou de outra planilha disponível em um computador, sendo que esses dados ficam disponíveis ao acesso e modificação em qualquer dispositivo que suporte a plataforma; os resultados também podem ser visualizados em qualquer tipo de aparelho. A formulação das questões assim como toda e qualquer alteração é de inteira responsabilidade do autor, sendo que a ordem ou natureza das perguntas - que também podem ser apresentadas em forma de vídeo, links para outros sites ou textos mais complexos- e também o *design* da página é de responsabilidade do pesquisador, abrindo assim um leque a perguntas e respostas mais amplas. Existe a possibilidade infinita na elaboração deste tipo de questionário, onde a resposta pode se apresentar de maneira objetiva ou descritiva, cabendo ao pesquisador a colocação adequada do questionário. Destaca-se que até mesmo o *design* pode influenciar na pesquisa, já que o padrão de letras e cores também pode ser modificado mostrando, inclusive, a opção de ser acrescido um plano de fundo que coopere com o objetivo e público que é buscado. O autor também é o responsável por escolher

quem irá responder os questionamentos e o mesmo poderá redefinir suas escolhas a qualquer momento além de visualizar os resultados parciais de sua pesquisa em uma tabela assim como visualizar previamente os gráficos gerados. Ao término da pesquisa deve ser encerrado o recebimento das respostas para que assim os resultados possam ser obtidos.

O questionário desenvolvido para os fins deste trabalho se propõe a alcançar o maior público possível entre os graduandos do curso de Licenciatura em História e os mestrandos do Programa de Pós-Graduação no Ensino de História da Universidade de Caxias do Sul. Logo, não se limitou apenas a docentes formados ou atuantes assim como não havia a necessidade de ter um conhecimento aprofundado sobre o Telecurso. A expectativa era tendenciosa, pois se acreditava piamente que grande parte do grupo entrevistado iria corresponder as aspirações do grupo de pesquisa acerca do programa, felizmente foi possível contar com a colaboração de alguns estudantes para formarem o grupo a ser questionado.

Ao se discutir acerca do Sistema de Resposta Social foi decidido tomar os futuros professores como base para os estudos, pois acredita-se que estas pessoas que em breve estarão trabalhando em sala de aula, são as mais aptas ao questionamento. Estes, ainda estão em plena construção do conhecimento, avaliando novas técnicas e métodos para utilizar na educação e, nesse contexto, o Telecurso não deixa de ser uma ferramenta que se encontra disponível em rede, ao alcance de todos podendo ser utilizado, inclusive, pelo professor para complementação ou infelizmente para transmissão de conhecimento sem a devida crítica. A opinião do público em geral a qual o programa é destinado também seria interessante, entretanto, neste momento este tipo de análise não se fez propícia, portanto, acredita-se que com as respostas obtidas é possível estabelecer um paralelo com o que foi discutido no grupo de pesquisa.

O questionário foi dividido em duas partes, onde a primeira buscava traçar o perfil do público através de perguntas com caráter pessoal, pontuando acerca da formação, faixa etária e atuação do entrevistado; a segunda tornou o Telecurso como ponto chave, lembrando que nenhuma das questões obrigava resposta, logo, o entrevistado não seria coagido a responder algo em que não estava seguro. A coleta de dados demonstra que o público foi mais responsivo as perguntas de caráter pessoal, onde não houve abstenções, já nas que envolviam o Telecurso não se obteve o mesmo resultado.

O primeiro questionamento envolveu a faixa etária dos participantes demonstrou o esperado (gráfico 01).

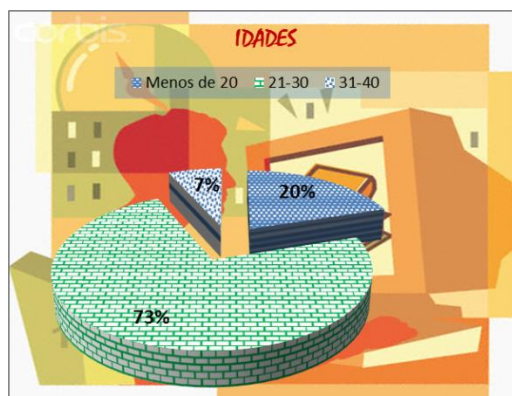


Gráfico 01

Observa-se na leitura do gráfico que a média de idade do grupo se manteve abaixo dos 40 anos, ou seja, a maioria do público ainda é jovem e está em busca de conhecimento e aprimoramento profissional para que as emergências da educação venham a ser sanadas.

Nas questões representadas nos gráficos abaixo, procuramos averiguar se o público entrevistado já tinha formação em História, visto que alguns são alunos do mestrado, se atua em sala de aula assim como o público a que o profissional se dedica.

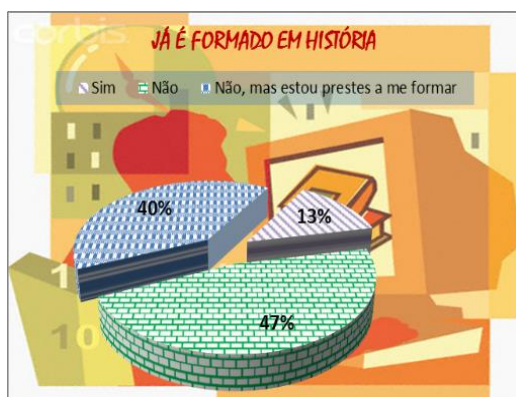


Gráfico 2

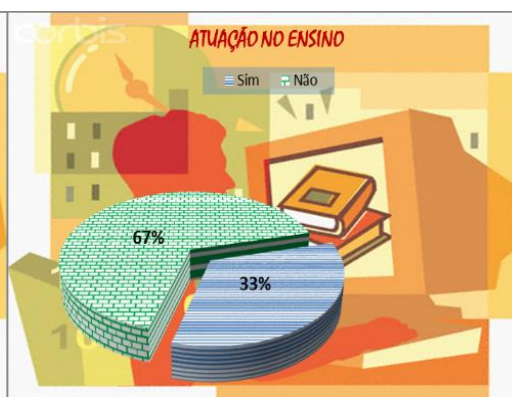


Gráfico 3



Gráfico 4

Destaca-se, mediante o gráfico 2, que apenas 13% dos participantes já são licenciados, entretanto este percentual do grupo ainda não atua em sala de aula; o grupo que está prestes a se formar é composto por 40% do público. Tomando esses dados como base e analisando de forma mais específica as respostas obtidas é possível perceber que, deste montante representado no gráfico, 26% atuam no Ensino Fundamental, ou seja, boa parte já possui experiência no ensino e dos 47% que ainda estão em apenas é atuante. No gráfico 3 visualiza-se de forma geral que 33% dos participantes já estão atuando no ensino, generalizando as especificações anteriores, destes, 80%, atuam no Ensino Fundamental e 20% no Ensino Médio. Dos que exercem a profissão de educador, atuam por um período inferior a cinco anos e neste caso, parte do objetivo deste trabalho foi alcançado visto que se pretendia saber a relação entre o professor de História, o Telecurso e seu reflexo na educação. Como o público da pesquisa foi constituído por alunos da UCS e grande parte ainda em formação, se supunha que muitos ainda não tinham experiência em sala de aula, contrariando as respostas obtidas.

Seguindo para as questões que envolviam o programa Telecurso, se questionou sobre o conhecimento ou não do referido programa.

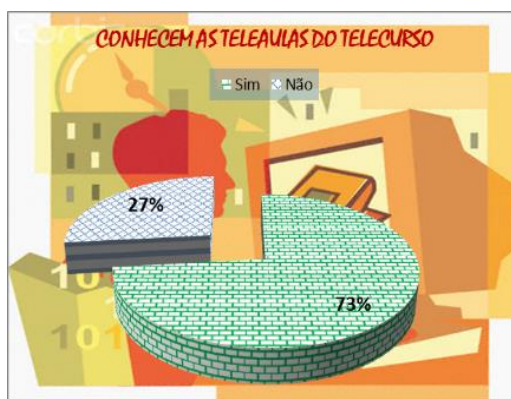


Gráfico 5

Conforme o gráfico acima, se obteve resposta positiva de 73% dos entrevistados, sendo que boa parte também forneceu contribuições de forma descritiva acerca das características do programa, se destaca ideias como: “os vídeos do Telecurso são bem didáticos...” e “elucidativo, intuitivo e de linguagem simples, para pessoas que estão retomando os estudos, ou precisam do conteúdo de forma mais concisa”. Entretanto também foi observado algumas considerações negativas quanto ao programa, dois quais se destaca o que refere que o

programa se “detém aos fatos, sem uma análise mais aprofundada...”. Este foi comentário, que compôs uma minoria, foi ao encontro dos resultados iniciais do projeto de pesquisa que considera o programa, de certa forma, defasado, positivista e não capacitado para despertar a criticidade e a autonomia dos educandos.

Ao questionar sobre a validade do material para uso em sala de aula, obtivemos o seguinte resultado, conforme gráfico 6:



Gráfico 6

Nota-se que 69% do público considera este material útil para ser utilizado em sala de aula e levando em conta que deste percentual, 55% atuam no ensino, subteende-se que os mesmos utilizam as teleaulas como recurso metodológico. Duas questões pontuais sucederam a questão anterior e se expressam a seguir:

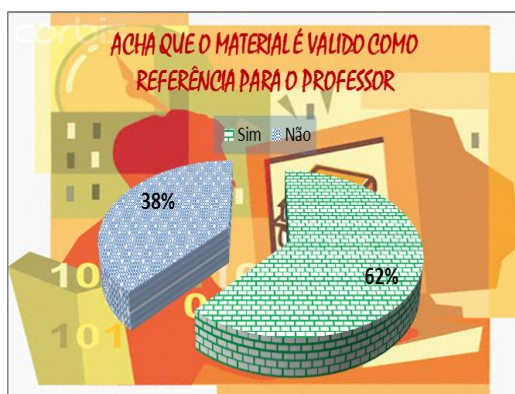


Gráfico 7



Gráfico 8

Nos gráficos 7 e 8, se percebe uma igualdade de respostas ao questionar se o material é válido como referência para o professor e para o aluno, obtendo a mesma porcentagem como vê-se nos dois gráficos. Do total dos participantes, 62% compreendem as respostas positivas. Esse resultado foi, de certa forma,

surpreendente, pois se entende que o material, apesar das considerações do grupo de pesquisa, pode até ser utilizado em sala de aula, mas com a intervenção do educador que deve fazer as devidas críticas ao material e apontando as devidas correções e fazendo as complementações necessárias. Porém, como pensar que o material pode ser referência para o professor? Seria intrigante saber que o mesmo se baseia das teleaulas do Telecurso para desenvolver suas aulas. Aqui percebe-se que é necessário um aprendizado mais aprofundado sobre sua área e sobre o material, assim como capacidade de buscar conhecimento teórico e histórico recente. A questão seguinte torna-se confortante com o questionamento de que se o participante acha que é possível uma teleaula dar conta sozinha da construção do conhecimento dos alunos.

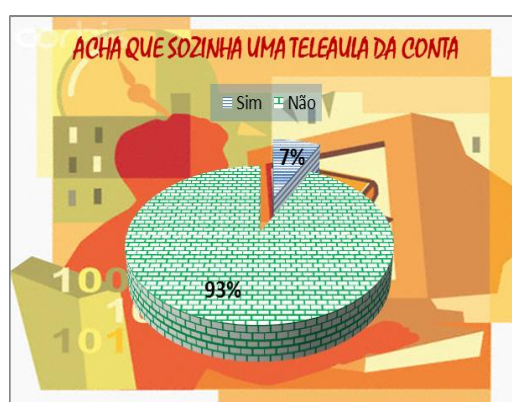


Gráfico 9

Apesar de, nos gráficos anteriores boa parte acreditar que o material pode servir de referência para o professor e para o aluno, no gráfico representado acima se visualiza que apenas 7% dos entrevistados concorda que uma teleaula é capaz de dar conta de ensinar ao aluno tudo o que é necessário ao seu aprendizado, é quase unânime a necessidade de outros materiais e metodologias; é possível observar que o vídeo pode ser utilizado para caracterizar um período ou situação, mas as devidas explicações devem ser empregadas pelo professor, elucidando as carências no que é apresentado, devendo também atentar para que o aluno possa pensar e criticar o programa, tornando esta experiência mais proveitosa.

Ao se pensar a profissão de professor, o grupo entrevistado levantou alguns pontos positivos e negativos das teleaulas, que de forma descritiva uns apontam o material apenas como suporte e ilustração da temática a ser trabalhada, como ideal “...para fins de ilustrações de certos temas e introdução de conteúdos didáticos...” e “pois é um vídeo e ilustra bem as aulas e é sucinto sobre o assunto...”.

entretanto outros vão mais longe e até sugerem a utilização dos vídeos, pois “Facilita na exposição de exemplos práticos utilizando recursos audiovisuais como auxílio na mobilização para início das reflexões sobre determinado tema” e alguns ressaltam que apenas a teleaula não é suficiente quando descrevem que “podemos mostrar perspectivas e visões do tema que está sendo trabalhado, não ficando só na teleaula”, outro relato expressa a possibilidade de que as teleaulas possam trazer “monotonia e dissipação da atenção da sala”, mostrando com isso que a utilização como exemplo é vista como aceitável, porém com restrições.

Entende-se que, quanto aos pontos negativos, 40% dos entrevistados percebem que a análise de conteúdo não se intensifica com os vídeos, a criticidade é posta de lado e o espaço para o questionamento de uma teleaula é nulo. A falta de interação com o professor também foi apontada em 29% das respostas mesmo sendo o professor peça chave para educação. Também foi possível perceber a ausência de outras perspectivas históricas acerca do conteúdo, já que hoje não é possível aceitar a história vista de uma única perspectiva.

Como último questionamento, foi solicitado que o grupo respondesse qual seria o recurso ideal para auxiliar o professor se somando à teleaulas.

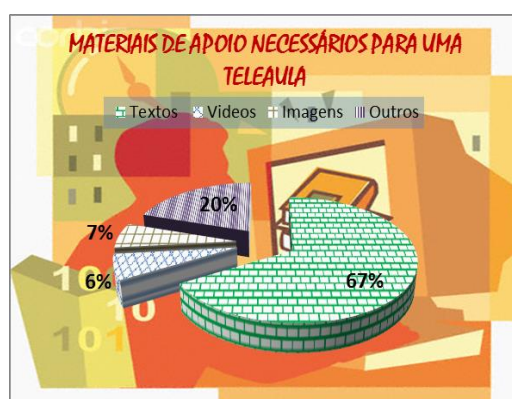


Gráfico 10

Do montante das respostas obtidas preferiu-se a utilização de textos didáticos sendo apontado por 67% dos entrevistados, 6% acrescentariam vídeos, 7% imagens e 20% outros recursos. Podemos relacionar a preferência por textos de apoio à formação acadêmica, visto que a construção do conhecimento na área de História se baseia, principalmente na leitura de textos. Porém não se pode esquecer dos outros recursos visuais supracitados que são fundamentais para o aprendizado dos educandos visto que estes se encontram em pleno desenvolvimento.

Dessa forma, acreditando que foi possível conhecer a resposta social por meio dos questionamentos realizados frente ao programa Telecurso, se percebeu que ainda pouco é sabido sobre os processos midiáticos e a capacidade de influência que os mesmos podem ter sobre os indivíduos por meio dos modos de endereçamento que os produtos audiovisuais se apropriam. Quando se trata de educação a situação torna-se mais complicada, visto que os programas disponíveis, principalmente no que tange ao Ensino à Distância (EaD) estão, de certa forma, carregados de ideologias e propósitos que podem interferir significativamente na formação do educando que reproduzirá o seu aprendizado na sociedade onde vive.

Considerações finais

Os resultados iniciais, obtidos pelo grupo de Pesquisa do Projeto Conectividade, que tem como objetivo a análise das teleaulas de ensino de História do Telecurso, se observou que o devido programa não corresponde com suas próprias aspirações quanto expõe que o desenvolvimento das teleaulas se baseiam nas ideias de pensadores renomados como Jean Piaget, Célestin Freinet, Dom Helder Câmara e Paulo Freire. Logo, se entende que a criticidade e a autonomia do educando não são instigadas durante as teleaulas, que se apresentam apenas como reprodução de acontecimentos e não geram a interação entre aluno e professor. Um ponto a ser destacado da análise realizada é a capacidade que programa tem de reproduzir, inclusive, discursos dominantes que compreendem a discriminação, contribuindo para a marginalização de alguns grupos étnicos como, por exemplo, os indígenas, os negros e os muçulmanos.

Mediante essa situação sentiu-se a necessidade de averiguar de que forma as teleaulas podiam alcançar o processo de ensino e qual o tratamento dado ao referido programa. Neste momento, uma análise teórica sobre o sistema de resposta social foi realizada para que fosse possível compreender a relação entre professor e Telecurso com mais clareza. Sabendo também que o programa é uma possibilidade de EaD, em outro momento procurar-se-á analisar a resposta social abrangendo o público que se utiliza deste recurso para conclusão do Ensino Fundamental e Médio, até mesmo para realização de cursos técnicos.

Para alcançar o objetivo deste trabalho, pensou-se na realização do questionário *online* para que, por meio

das respostas obtidas, fosse possível a compreensão da repercussão da utilização do programa em questão na sala de aula e o que o professor pensa sobre o produto. Sendo assim, o questionário realizado se apresentou com 14 questões objetivas e dissertativas onde as respostas foram expressadas em forma de gráficos para melhor visualização. Desta etapa realizada é possível concluir que a maioria do público entrevistado é jovem, entre 21 e 30 anos e se encontra ainda em fase de formação acadêmica, mas boa parte já atua em sala de aula. Percebe-se que muitos conhecem o programa Telecurso e consideram válido como recurso para ser utilizado em sala de aula e como referencial para professor e aluno.

Esse quadro exposto torna-se preocupante visto a fragilidade encontrada no desenvolvimento das teleaulas que, inclusive, encontram-se desatualizadas há anos e que se reproduzem muitas vezes como única ferramenta para construção do conhecimento do aluno. Se faz necessário esclarecer que o objetivo do grupo de pesquisa não é erradicar a utilização deste recurso, mas alertar sobre os prós e contras observados no programa, assim como levar os leitores a buscar conhecimento relacionando aos processos midiáticos e suas pretensões e ideologias e também induzir ao público a manifestações referentes a atualização do programa Telecurso.

É preciso destacar ainda que, se o educador optar por utilizá-lo, o mesmo deve procurar fazer as complementações e críticas necessárias, pois é visto que o programa per si não é capaz de abarcar com todas as necessidades relacionadas com o aprendizado do aluno e fazer com que este desenvolva a criticidade e a autonomia ante o conteúdo estudado. Para isso, cabe a mediação do professor que precisa mediar o processo de ensino e aprendizado.

Espera-se que este trabalho que compreende o Projeto de Pesquisa Conectividade, assim como os anteriores já realizados, sirva de apoio para todos aqueles que buscam conhecer os processos midiáticos relacionados com a educação, principalmente ao que tange aos recursos metodológicos que podem vir a contribuir ou não para a construção do conhecimento do aluno em sala de aula. Também se instiga os leitores a analisar o processo de EaD, buscando perceber as vantagens e desvantagens que o envolvem, como qualquer processo de ensino, e de que forma esse processo interfere na educação, no caso deste trabalho, tratamos especificamente do programa Telecurso na área de História.

Referências Bibliográficas

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2005.

BRAGA, José Luiz. *A sociedade enfrenta a sua mídia. Dispositivos sociais de crítica midiática*. São Paulo: Editora Paulus, 2006.

DUARTE, Elizabeth Bastos. *Televisão: ensaios metodológicos* / Elizabeth Bastos. Porto Alegre: Sulina, 2004.

ELLSWORTH, Elizabeth. Modos de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *Nunca fomos humanos – nos rastros do sujeito*. Organização e tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

JENKIS, Keith. *A história repensada*. Keith Jenkins, tradução de Mario Vilela, 3. Ed, 2ª reimpressão – São Paulo: Contexto, 2009.

MAIA, Carmen; MATTAR, João. *ABC da EaD*. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

Os conceitos e a mediação no processo ensino e aprendizagem em história

Por Aristeu Castilhos da Rocha¹

Resumo

O presente texto aborda a potencialidade dos conceitos no ensino de História. Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo construída a partir de uma investigação bibliográfica, ficha de observação e coleta de sugestões durante as vivências. O mesmo é constituído por breves reflexões teóricas, discussões a respeito da sua aplicação no ensino e considerações finais. Com sua publicação esperamos chamar atenção de sua pertinência e suscitar a produção de novos estudos.

Palavras-chave: Conceito, História, Mediação, Ensino e Aprendizagem.

Abstract

This paper discusses the potential of concepts in teaching history. It is a qualitative research built from a bibliographical research, observation form and collecting suggestions for the experiences. The same consists of brief theoretical reflections, discussions about its application in teaching and closing remarks. With its publication we hope to draw attention to their relevance and raise the production of new studies.

Keywords: Concept, History, Mediation, Teaching and Learning.

¹ Doutor em História (PUCRS); Docente, pesquisador, coordenador do NEABI (Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas) do Instituto Federal Farroupilha Campus Júlio de Castilhos; Docente do PPG Mestrado Profissional em Ensino de História, da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. aristeu.rocha@iffarroupilha.edu.br

Introdução

O mundo contemporâneo, principalmente, quando nos referimos as últimas décadas do século XX e princípios do XXI é marcado por profundas mudanças políticas, sociais, econômicas bem como por avanços científicos e tecnológicos. Por outro lado questões essenciais, com urgência, precisam ser equacionadas como: a preservação do meio ambiente, o desenvolvimento sustentável e o reconhecimento dos direitos das minorias sociais. O mesmo ainda pode ser caracterizado pela multitudine étnica, intolerância, fanatismo religioso, xenofobismo, etc.

Toda essa gama de mudanças causou enormes inquietações, perplexidades e dúvidas entre os pesquisadores, professores e alunos. Nesse sentido, o processo histórico-educativo torna-se complexo e desafiador, assim como a sociedade, a cultura e o conhecimento. Esse é um momento de convergência de objetivos, renovação de valores, planejamento de ações eficientes e duradouras. Trata-se, na verdade, da “redescoberta” do humano, cidadão e do mundo. Esse novo olhar é possível através de uma educação conectada com o nosso tempo e alicerçada, a partir, de novas práticas culturais. Nesse sentido aliamos o nosso pensamento ao entendimento de Zamboni (2011, p. 191) ao se referir que a escola moderna está

Associada às circunstâncias sociopolíticas, culturais e econômicas da sociedade em que está inserida e como filha de seu tempo, evidencia, na sua história os processos históricos inseridos nas propostas de mudanças, os conflitos de interesses as resistências existentes nas propostas das políticas públicas, nos embates entre a população e os gestores públicos nacionais e internacionais.

Na realidade a sociedade atual está a nos cobrar uma educação capaz de dar conta das exigências desse novo tempo. Precisamos refletir sobre o sentido de nosso papel e tomamos emprestado uma significativa passagem de Martín (2007, p. 71) ao se referir ao “historiador”

Docente como uma espécie de orquestrador epistemológico, cujo papel social fosse radicalmente distinto do aspecto legislativo e autoritário herdado da culturalmente envolvente modernidade. Suas atitudes e práticas se destinariam a formar os alunos no pluralismo epistemológico e a partir de um debate coletivo e dialogado sobre os fins da história em uma sociedade dessacralizada e plural.

As nossas leituras, vivências e contato com crianças, jovens e docentes nos permitem apostar no significado da construção/reconstrução dos conceitos como importante fio condutor para a aprendizagem em História. E como ressalta Pereira et. al. (2014, P. 162) a entrada dos conceitos é

Triunfal, flamejante e sempre produtora de aprendizagens novas, pois o conceito é criação, não apenas definição, mas armadura. O instrumental estoico para a vida. Os conceitos tornam-se instrumentos da própria vida, para um movimento de expressão da vida.

A partir de uma investigação bibliográfica, observações e sugestões recolhidas durante as práticas é que nos desafiamos ao exercício da escrita do presente artigo.

Desenvolvimento

A História é uma ciência dinâmica que tem uma enorme potencialidade em saberes e conceitos importantes na construção do conhecimento. Nesse sentido é importante trazer para esse texto o que defende Baldissera (2002, p. 83)

O fato de que o conhecimento é uma construção é ressaltada pela ideia central da teoria de Piaget (1983) quando é afirmado que o conhecimento não é cópia da realidade. Ele é um produto de uma interação entre a realidade e o indivíduo. A construção do conhecimento acontece na medida em que o sujeito interage com a realidade.

Passamos, a seguir, a empreender algumas reflexões sobre os mesmos. De acordo com Pinsky/Pinsky (2003), os estudos históricos assumem, nos tempos atuais, uma enorme importância e um comprometimento no dizer de Bezerra (2003), com a compreensão dos sujeitos históricos e suas relações no espaço e no tempo. Não podemos nos esquecer de que tudo ocorre no entendimento de Theodoro (2003), em meio e/ou com o próprio conceito de “mudança”.

Na atualidade, acontece a difusão de novas tecnologias, questiona-se a eficácia educativa dos livros, o papel do professor enquanto mediador do ensino e os projetos e/ou propostas de ensino articulados às realidades local, regional e nacional. Para que estes desafios sejam superados, torna-se necessário que os professores

organizem ações pedagógicas capazes de superar as diversidades que se surgem no nosso cotidiano. A interatividade assinalada no trabalho docente deverá emergir de acordo com Freire (2011, p.30) do viés que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino.”

Percebemos que é evidente, a essencialidade das investigações; o conhecimento da realidade, seus valores, desejos e necessidades; o desenvolvimento de capacidades, hábitos, atitudes sociais, científicas e democráticas, bem como, a construção criativa, autônoma, interdisciplinar e contextualizada do conhecimento.

Nessa perspectiva, os estudos históricos assumem um enorme significado, para Pinsky/Pinsky (2003, p. 24)

Compromisso com o passado não significa estudar o passado pelo passado, apaixonar-se pelo objeto de pesquisa por ser a nossa pesquisa, sem pensar no que a humanidade pode ser beneficiada com isso. Compromisso com o passado é pesquisar com seriedade, basear-se nos fatos históricos, não distorcer o acontecido, como se esse fosse uma massa amorfa à disposição da fantasia de seu manipulador. Sem o respeito ao acontecido a história vira ficção. Interpretar não pode ser confundido com inventar. E isso vale tanto para os fatos como para os processos.

As diferentes abordagens históricas e a problematização da realidade abrem novos horizontes para que o aluno possa vencer os desafios que surgirem na vida contemporânea. Nesse sentido, o processo ensino-aprendizagem deve acompanhar os avanços e inovações da sociedade, como Theodoro (2003, p. 49), diz

Tudo muda, a cada momento, no mundo contemporâneo. Portanto, o conceito com o qual precisamos trabalhar, atualmente, com muita desenvoltura, é o de “mudança”. Muitos pensam que a comunicação e a tecnologia são a pedra de toque da sociedade contemporânea. Eu diria que ambas são partes de um profundo processo de transformação. Os avanços tecnológicos foram constantes na história da humanidade. As invenções do fogo, da cerâmica, da roda, do aqueduto, do uso do vapor, etc. marcaram a vida de diferentes civilizações, mas foram alterando os hábitos lentamente.

Para assegurar a presença do conceito de “mudança” no processo interativo de ensinar e aprender, é pertinente que tenhamos bem presentes as diretrizes, os princípios pedagógicos, os critérios para a seleção dos conteúdos/conceitos fundamentais e as estratégias didáticas à prática social. Se esses diálogos e interações ocorrerem, a escola básica estará, com certeza, cumprindo um interessante papel de formar intelectual, afetiva e socialmente o jovem, para viver em uma sociedade em permanente mutação.

Para que essa mudança ocorra, é primordial a contribuição do conhecimento histórico. Uma confirmação

dessa posição vamos encontrar em Bezerra (2003, p. 42), quando destaca que

O objetivo primeiro do conhecimento histórico é a compreensão dos sujeitos históricos, o desvendamento das relações que se estabelecem entre grupos humanos em diferentes tempos e espaços. Os historiadores estão atentos às diferentes e múltiplas possibilidades e alternativas apresentadas nas sociedades, tanto nas de hoje, quanto nas do passado, que emergiam da ação consciente ou inconsciente dos homens; procuram apontar para os desdobramentos que se impuseram com o desenrolar das ações desses sujeitos.

Na contemporaneidade as reflexões teóricas e as metodologias apontam algumas questões sobre o ensino de História. Nessa realidade a aula de História de acordo com Pereira e Torelly (2015, p. 93) “é um misto. Um lugar de regras de convivência, de leis, leituras, de matérias formadas e de historicidades, enfim, de sentido; um não lugar de nonsense, de aventuras inimagináveis, de buracos e de bifurcações ou seja de experiências.” Em meio a indagações traçamos um ponto de ligação desse movimento com o pensamento de Nadai (1993, p.143-162) quando já apontava perspectivas para o ensino de História, afirmando que era importante avaliar que “ensinar história é também ensinar o seu método e, portanto, aceitar a ideia de que o conteúdo não pode ser tratado de forma isolada. Devesse menos ensinar quantidades e mais ensinar a pensar historicamente”. Depois de feitas algumas considerações a esse respeito, optamos, nesse momento, por um dos blocos de questões: os conceitos. Para tecermos algumas considerações metodológicas sobre o conceito é vital o legado dos teóricos.

Os conceitos precisam ser entendidos em seu contexto histórico. Na realidade os mesmos guardam especificidades típicas de seu tempo. Nesse sentido compartilhamos das ideias de Bittencourt (2004), quando a mesma diz: “a serem apreendidos no processo de escolarização têm conotações próprias da formação intelectual e valorativa”. O estabelecimento de diálogos entre as ideias de Mendonça (1983), Carretero (1997), Coll (2000), Bezerra (2003) e Bittencourt (2004) permite a compreensão de que os conceitos inserem-se em um contexto espaço-temporal. Os mesmos destacam-se pela sua especificidade, relevância e influências históricas e culturais. Quando se refere à conceitos, Mendonça (1983, p. 17), explica

Os conceitos são construções lógicas, estabelecidas de acordo com um quadro de referências. Adquirem seu significado dentro do esquema de pensamento no qual são colocados. Cada um usa seus próprios conceitos para a comunicação de seus

conhecimentos. Ao sistema teórico de uma ciência podemos nos referir como um sistema conceitual. Através de um dispositivo conceitual, procura-se representar o fenômeno ou aspectos do fenômeno que ocorrem no mundo real, uma representação resumida de um conjunto de fatos. É o processo de conceituação. Sua função é refletir, através dos conceitos, o que ocorre no mundo dos fenômenos existenciais e simplificar o pensamento, ao dispor alguns acontecimentos sob o mesmo título geral.

Na realidade, o conceito¹² é uma palavra que expressa uma abstração e traz um significado. O processo ensino-aprendizagem deve ter como ponto de partida os conhecimentos prévios que os alunos trazem de casa. Ao fomentar essas atividades, a abordagem de conceitos torna-se interessante para que o aluno possa, a partir da busca e indagação, compreender o fenômeno observado, interpretar o problema, bem como estabelecer vínculos entre os diferentes conteúdos do currículo. Nessa perspectiva, é pertinente a contribuição de Coll (2000, p. 23), quando diz:

A aquisição de conceitos baseia-se na aprendizagem significativa, que requer uma atitude ou orientação mais ativa com respeito à própria aprendizagem, na qual o aluno deve ter mais autonomia na definição de seus objetivos, suas atividades e seus fins. O aluno orientado a reproduzir dados e o aluno que se esforça de maneira sistemática para compreender e dar sentido à informação diferem provavelmente em muitos outros aspectos, quando enfrentam tarefas de aprendizagem/ensino.

É preciso registrar que os conceitos tornam-se distintos conforme a sua escala de compreensão e realidade sócio-histórica. Ao se referir aos mesmos, Carretero (1997, p. 34-36), destaca

- os conceitos históricos apresentam características que precisam ser levadas em consideração, tanto como possível fonte de explicação para as dificuldades que os alunos têm para sua compreensão como para planejar estratégias didáticas que facilitem o aprendizado do aluno;
- os conceitos são “mutantes”. A dimensão temporal afeta a compreensão dos conceitos históricos;
- entender muitos conceitos históricos exige conhecer e assimilar o contexto no qual surgem ou adquirem relevância;
- os conceitos históricos possuem uma grande influência cultural.

Ao estabelecer um diálogo entre as ideias de Mendonça, Coll, Carretero e Bezerra, salientamos que os conceitos inserem-se em uma contextualização espaço-

¹² Sobre ver AZEVEDO, Antônio Carlos do Amaral. Dicionário de Nomes, Termos e Conceitos históricos. 3ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

temporal, que se distinguem pelas suas especificidades, mutações, relevância e influências históricas e culturais. Essas constatações levam-nos a recorrer, novamente, ao apoio de Bezerra (2003, p. 46), quando nos subsidia

Os conceitos históricos somente podem ser entendidos na sua historicidade. Isso quer dizer que os conceitos criados para explicar certas realidades históricas têm seu significado voltado para essas realidades, não sendo possível empregá-las indistintamente para toda e qualquer situação semelhante. Dessa forma, os conceitos, quando tomados em sua acepção mais ampla, não podem ser utilizados como modelos, mas apenas como indicadores de expectativas analíticas. Ajudam-nos e facilitam o trabalho a ser realizado no processo de conhecimento, na indagação das fontes e na compreensão de realidades históricas específicas.

Quando direcionamos o foco para o ensino e aprendizagem de história torna-se comum a afirmação de que a mesma ocorre através do domínio de conceitos, relegando, para um segundo plano, as personagens e os fatos ocorridos, provados pelos documentos, em um espaço-tempo. Na busca de uma justificativa, é fundamental associar os fatos a temas e sujeitos que o produziram e os conceitos.

Nessa perspectiva, recorreremos a Horn e Germinari (2006, p. 83), quando defendem que uma coisa é partir de

Conceitos dados, fechados, desvinculados da realidade e, portanto imutáveis, outra, é tomá-los com ampla elasticidade e permitir que sejam alterados, relativizados quando confrontados com as evidências. Os conceitos teóricos, na medida em que vão surgindo no diálogo com o objeto, não podem ser tomados de forma estática, como estruturas válidas para todos os tempos.

Na realidade, as abordagens sobre conceitos permitem diálogos com as evidências de seu tempo histórico. Essa atitude passa a exigir permanentes teorizações que vão viabilizar a revisão e/ou a reconstrução conceitual. É nesse momento e como afirmam Pereira e Torelly (2015, p. 92) “o que pretendemos é que ao invés de apenas limitar o passado pela leitura do presente e pela expectativa do futuro, o ensino de História possa ser um lócus de exposição do aluno diante de um passado que é ilimitado em possibilidades de leitura e, sobretudo, de experiências.”

Conceitos e noções sistematizam os fatos, tornando possível a sua compreensão. Na praticidade desses procedimentos, o conhecimento histórico passa pela mediação dos conceitos. As construções de conceitos históricos para Zaslavsky (2015, p.33) “não estão apenas vinculados ao conteúdo em si, mas à maneira como conteúdos e conceitos são vividos pelos alunos”.

A apreensão dos conceitos pelos alunos está vinculada às teorias de aprendizagem, principalmente as de Piaget (1975), e as de Vygotsky (1989), pesquisadores que aprofundaram as suas investigações nos estágios de desenvolvimento cognitivo e quanto ao problema de formação de conceitos. A ênfase da teoria de Vygotsky enfatiza a aquisição social dos conceitos e não se limita à maturidade biológica. Segundo Vygotsky (1998, p. 104) “o desenvolvimento dos conceitos ou dos significados das palavras pressupõe o desenvolvimento de muitas funções intelectuais: extensão deliberada, memória lógica, abstração, capacidade para comparar e diferenciar”.

Ao realizar interessante estudo sobre aprendizagens em História Bittencourt (2004, p. 187), por sua vez, considera

Dimensões historicamente criadas e culturalmente elaboradas no processo de desenvolvimento das funções humanas superiores, notadamente a capacidade de expressar e compartilhar com os outros membros de seu grupo social todos as suas experiências e emoções. A linguagem humana, sistema simbólico por excelência que possibilita a mediação entre sujeito e objeto do conhecimento, favorece o intercâmbio social e a formação conceitual.

É natural que o desenvolvimento da aprendizagem de conceitos esteja ligada a princípios epistemológicos, à faixa etária dos alunos e a pressupostos teóricos da psicologia cognitiva. Nessa construção, o aprofundamento teórico desses aspectos, são alvos a serem perseguidos.

As leituras, investigações e análises revelam que os historiadores deparam-se com conceitos e categorias. Em suas atividades, selecionam os conceitos essenciais, contextualizando-os e apropriando-se dos mesmos na organização e sistematização de dados empíricos.

A história ensinada nas escolas utiliza noções e conceitos em profusão que, muitas vezes, chegam a designar os conteúdos programáticos e/ou passagens do livro didático. Exemplo: Revolução Industrial, Revolução Francesa, Constituição Brasileira de 1824, Independência da América Espanhola e/ou Portuguesa, Estado Novo, Regime Militar, etc¹³

Quando o foco de análise é direcionado para a apreensão de conceitos históricos é imprescindível a contribuição de Bittencourt (2004, p. 195-196) que defende

O conhecimento histórico escolar comparado ao historiográfico, produz-se por intermédio da aquisição de conceitos, informações e – acrescenta o autor francês

¹³ Sobre ver SEFFNER, Fernando. Aprendizagens significativas em História: Critérios de construção para atividades em sala de aula. In: GIACOMONI, Marcelo Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet (org). Porto Alegre: Evangraf/UFRGS, 2013. P. 47-62.

Henri Moniot – valores, especialmente os cívicos, que se relacionam à formação da cidadania. As especificidades dos conceitos históricos a serem apreendidos no processo de escolarização têm conotações próprias da formação intelectual e valorativa, e a precisa conceitual torna-se fundamental para evitar deformações ideológicas.

Diante das breves reflexões compreendemos, perfeitamente, o sentido do estudo dos conceitos no processo dialógico de ensinar e aprender história. Nessa perspectiva a aprendizagem histórica implica em mudanças de estruturas e funciona como uma ferramenta que segundo Rüsen (2010, p. 44)

Ao deixar de ser aprendida como uma mera absorção de um bloco de conhecimentos positivos, e surgir diretamente da elaboração de respostas e perguntas que se façam ao acervo de conhecimentos acumulados, é que poderá ela ser apropriada produtivamente pelo aprendiz e se tornar fator de determinação cultural da vida prática humana.

Por outro lado deverá ser capaz de nos conduzir para além do processo cognitivo como continua Rüsen (2010, p. 44) “ele é também determinado através de pontos de vista emocionais, estéticos, normativos e de interesses”.

Os conceitos precisam ser entendidos no âmbito de sua historicidade e como uma construção histórica, cultural consciente e articulada a um processo histórico onde os sujeitos sociais atuam individualmente ou no coletivo. No entendimento de Pereira e Torelly (2015, p.93) eis “a chave de criação de conceitos na aula de História; o passado não é um conjunto de histórias contadas, mas uma potência aberta à interpretação.” Para dinamização de uma aprendizagem relevante, em todos os sentidos, é fundamental o entrelaçamento entre os conceitos, habilidades e as atividades didáticas. Essa relação pode ser delineada de acordo com Vasconcellos (2002, p. 97) onde o professor atua como mediador no processo de “síntese-análise-síntese” onde os alunos com ritmos diferentes têm a oportunidade de mobilizar-se para criar, participar, estabelecer diálogos, partilhas e assim trilhar o percurso para elaboração da síntese.

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (MEC, 2008, p. 65-97) além de significativas reflexões teóricas, sugestões pedagógicas importantes apontam conceitos importantes para o ensino de História a serem objeto de investigação e abordagem tais como: “processo histórico, tempo, sujeito histórico, trabalho, poder, cultura, memória e cidadania”. Macedo (2009, p. 56), por sua vez, confirma que “os conceitos são ferramentas imprescindíveis para o fazer histórico na sala de aula. Por intermédio, professores e alunos encontram meios para sintetizar ideias, articular e reagrupar os dados inerentes à

realidade social”. Ao se referir ao ensino de História Macedo (2009, p. 54) continua e insiste que o mesmo precisa “investir em ações didático-pedagógicas criativas, dinâmicas, questionadoras e desafiadoras”.

É importante não perdermos de vista que o ensino de História constitui-se em referencial para a sociedade, espaço de diálogo e de educação para a cidadania. Por este viés Guimarães (2013, p. 143) provoca que o ensino de História tem como finalidade “preparar o aluno para a vida democrática, permitir que os alunos possam progressivamente conhecer a realidade, o processo de construção de História e o papel de cada um como cidadão no mundo contemporâneo”. Nessa incessante busca de qualidade no ato de ensinar e aprender história os conceitos podem protagonizar uma nova atitude pedagógica onde a construção do conhecimento, de acordo com Cerri (2011, p. 58) “é uma necessidade, se almejarmos formar um pensamento autônomo, crítico e criativo”.

Nas nossas práticas travamos muitos embates pedagógicos e nos questionamos sobre até que ponto a nossa mediação está surtindo efeito na aprendizagem. O contexto social em que estamos inseridos deverá ser o ponto de partida que irá balizar os diálogos com as fontes, conteúdos e/ou conceitos e as estratégias didáticas como alternativas para a construção criativa e interdisciplinar do conhecimento. Toda essa interatividade perpassa a abordagem dos conceitos. Nessa perspectiva Pereira/Giacomoni (2013, p. 14-15) interrogam sobre quando se aprende história afinal?

Não se trata simplesmente de definir conceitos, mas de estar inserido num tempo no qual o conceito pode ser criado. Logo, não se trata de o professor preocupar-se em apresentar definições ou interpretações de conceitos ou conhecimentos históricos, mas o de ensinar o lugar onde os conceitos podem aparecer como criação. A aprendizagem do conceito ultrapassa o nível de sua definição e sua aprendizagem aponta para duas direções do tempo: um tempo no qual o conceito ainda não é formado, quando um encontro permite uma saída extemporânea e faz um convite a um mergulho no fundo do campo das singularidades pré-individuais, para dali criar novas linhas, novos conceitos, novas atualizações.

As constantes indagações nos levam a pensar sobre as múltiplas interpretações que tenham as modalidades de ensinar e aprender história. Entretanto, ressaltamos a importância da nossa abordagem para que esse processo não fique limitado ao passado, a memória, o esquecimento e que o tempo presente conquiste maior visibilidade além de ser uma referência nas discussões. Nossa linha de raciocínio buscamos respaldo em Seffner (2013, p. 30) quando defende que uma “aprendizagem significativa”, em

história começa quando efetua dois movimentos básicos: “selecionar da realidade atual temas e questões relevantes e buscar na história elementos para melhor compreendê-los no acervo de experiências da história da humanidade”.

Dessa forma pensamos que para a efetivação de aprendizagens significativas precisamos estar sintonizados com o projeto político-pedagógico da escola; nos libertar das amarras do livro didático mas não esquecendo que o mesmo continua sendo um artefato culturalmente útil e interessante se bem explorado; estabelecer relações com as culturas que marcam o contexto; privilegiar a qualidade em detrimento da quantidade nas abordagens; rever valores; propor estratégias onde o aluno seja o protagonista; ampliar os diálogos sobre identidade, diferenças, pluralidade cultural; acentuar a formação cidadã; prever alternativas e desdobramentos, enfim, pois uma das tarefas da aula de História como alerta Seffner (2013, p. 32) é a de possibilitar que o aluno se

Interrogue sobre sua própria historicidade, inserida aí sua estrutura familiar, a sociedade ao qual pertence, o país, o estado, etc. podemos afirmar que a aprendizagem mais significativa produzida pelo ensino de História, na escola, é fazer com que o aluno se capacite a realizar uma reflexão de natureza histórica acerca de si e do mundo que o rodeia.

Em um mundo, cada vez mais, globalizado e em que se fala em sociedade do conhecimento precisamos pensar que o conteúdo pode ser um tanto reducionista enquanto os conceitos são amplos, pertinentes e desafiadores. Uma relação dialética passado-presente e inserida no mundo contemporâneo pode contribuir, significativamente para a aprendizagem histórica.

Essa prerrogativa na construção do processo ensino-aprendizagem no pensar de Carmo (2011, p. 315) ocorre

A partir das relações sociais de um grupo de sujeitos, considerar o leque de conhecimento e de experiências trazidas pelo indivíduo é acreditar num processo emancipatório de educação, no qual o estudante encontra autonomia para pensar, agir e construir sua identidade no tempo.

Essas ideias vão convergir com uma passagem dos estudos feitos por Meinerz (2010, p. 209) quando se refere que as aulas de História

Devem proporcionar ao sujeito o estímulo à reflexão de natureza histórica, através do exercício, nos limites da produção do conhecimento escolar, das teorias e metodologias próprias dessa área. Isto exige a incorporação de uma reflexão de natureza pedagógica sobre a relação que se estabelece com o saber e com os sujeitos sociais. A escola ainda pode ser o espaço da

possibilidade de praticar novas maneiras de fazer a história.

É interessante chamar a atenção para a importância da aprendizagem de conceitos e a sua essencialidade para compreensão e interpretação histórica. Os mesmos constituem-se em atos da linguagem aglutinando experiências representativas do passado e expectativas que irão indicar e produzir marcas da realidade histórica. Nessa fase do texto é importante lembrar o que Siman e Coelho (2014, p. 592) focalizam

A construção e a apropriação do conhecimento pelos alunos no interior da sala de aula não se processa diretamente entre o sujeito e o objeto a ser conhecido, entre esses existe a mediação dos conhecimentos prévios dos alunos e de conceitos históricos, assim como a ação mediada do professor (a) da linguagem, de signos e de ferramentas e artefatos culturais.

Para atender essa expectativa e conquistar o interesse de crianças e jovens pela aprendizagem em História precisamos lançar mão do que denominamos de “linguagens alternativas” como textos históricos e literários, crônicas, artigos, ilustrações, desenhos, pinturas, imagens, atlas, mapas, charges, história em quadrinhos, músicas, vídeos, documentários, filmes, etc. ao investigar essas situações. Siman e Coelho (2015, p. 597) advogam que o processo ensino-aprendizagem da História não pode

Prescindir do uso de signos variados, constituidores de diferentes fontes de conhecimento histórico. As fontes iconográficas, objetos da cultura material, as fontes orais e escritas, os gráficos, os quadros têm para o ensino e aprendizagem de história o valor de trazerem para o tempo e espaço presentes realidades ausentes ou situadas em outras temporalidades; têm o valor de representarem a realidade; [...] de serem portadores de memórias coletivas e históricas (Dutra, 2003); e ainda, de contribuírem para formação do imaginário dos sujeitos e das identidades das nações. (Siman, 2001)

Para que todos esses recursos sejam explorados com eficiência e possam contribuir para a aprendizagem vamos nos debruçar, mais uma vez, nos estudos de Seffner (2013, p. 60) quando enfatiza que além de lidar com determinadas

Questões e conteúdos próprios da História, uma proposta de trabalho que vise aprendizagens significativas precisa buscar o desenvolvimento de competências e habilidades, que manifestam na formação de um aluno que apresente: domínio da leitura e da escrita; capacidade de fazer cálculos e de resolver problemas; capacidade de analisar, sintetizar e interpretar dados, fatos e situações; capacidade de compreender e atuar em seu entorno social;

competência para receber criticamente os meios de comunicação; capacidade para localizar, acessar e usar melhor a informação acumulada; capacidade de planejar, trabalhar e decidir em grupo e capacidade de aprender a aprender.

Na realidade tudo isso nos desafia advertindo para o “repensar” das nossas práticas. Em meio essa efervescência de ideias a sala de aula precisa deixar de ser um espaço restrito homogêneo, de conforto, memorização, cumprimento de programas e, gradativamente, torna-se um espaço de criatividade, problematização, diversidade, pesquisa e estratégias articuladas onde os estudantes possam interagir de forma colaborativa no processo de criação/recriação de conceitos, enfim, como alerta Pereira et.al. (2014, p. 161) “um lugar de fabricação de disposições que permitem uma entrada no passado, uma imersão no tempo, uma verdadeira viagem em direção à imaginação, quebrando regras, desafiando a cronologia dos acontecimentos, expondo a fragilidade de suas causas”.

Considerações finais

Ao construirmos esse ensaio procuramos trazer para a pauta discussões teóricas a respeito dos conceitos no ensino de História. O contato, mais atento, com os estudos feitos pelos teóricos nos levam a concordar com o pensamento de Zaslavsky (2015, p. 132) quando a mesma se refere aos conceitos como algo que são “reelaborados e vão atualizando-se constantemente, num processo sem fim, que é o próprio processo de construção do conhecimento. “Pela brevidade do texto é evidente que não cobrimos todos os seus aspectos, mas o objetivo maior era chamar a atenção sobre sua potencialidade bem como suscitar provocações para futuros estudos. Por outro lado, ressaltamos que esse repensar do ensino de História precisa estar articulado a “reinvenção” da escola no seu modo de ser e agir estimulando a busca de caminhos alternativos. “Segundo Candau e Koff (2015, p. 234) essa “reinvenção” precisa ocorrer a partir de uma perspectiva” plural, democrática, capaz de responder aos desafios de nossa contemporaneidade e de formar cidadãos e cidadãs, sujeitos da construção de um mundo menos dogmático e mais solidário.”

Não podemos perder de vista que o ensino de História é um ensino de situações históricas e que as nossas práticas precisam ser permeadas por situações que levem os alunos a pensar historicamente estabelecendo

relações dialéticas entre o passado-presente; estabelecendo semelhanças e diferenças; desenvolvendo habilidades e competências, propondo atividades que conduzam a construção de um pensamento crítico e emancipatório; organizando fontes, iniciando-os na prática de pesquisa; criando espaços de memória; preservando e valorizando o patrimônio cultural, em síntese, preparando para migrar, gradativamente de um currículo eurocêntrico para um currículo da diversidade. Independente de estarmos suficientemente preparados para empreender essa viagem existe um desafio em sala de aula que conforme ROCHA (2014, p. 50) é

Atrair e manter a atenção dos alunos da escola básica para um conjunto de conhecimentos aparentemente alheios ao momento presente. Se a busca de efeito de presença não é o suficiente para o domínio do conhecimento histórico, ela propicia, potencialmente, a aproximação desses alunos com esse conhecimento a partir da atenção conferida ao professor e aos materiais que utiliza e transforma na sala de aula de História.

Delinear abordagens nesse sentido requer do professor mediador um exercício intelectual, imaginação e criatividade para que o aluno possa atuar como protagonista de sua própria aprendizagem. Após o transcurso das nossas reflexões e com a socialização desse texto esperamos contribuir e partilhar a problemática com os nossos colegas. Entretanto, acreditamos que a sua construção poderá constituir-se em importante ponto de ligação com futuros estudos.

Referências Bibliográficas

BALDISSERA, José Alberto; **Conhecimento, Conceitos, Aprendizagem e História**. In: CORSETTI, Berenice et. al. (orgs). **Ensino de História: formação de professores e cotidiano escolar**. Porto Alegre: ANPUH/RS, 2002. p. 81-91.

BEZERRA, Holien Gonçalves. **Ensino de História: conteúdos e conceitos básicos**. In: KARNAL, Leandro (org). **História na Sala de Aula: Conceitos, Práticas e Propostas**. São Paulo: Contexto, 2003. p. 37 – 48.

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

CANDAU, Vera Maria Ferrão; KOFF, Adélia. **A Didática Hoje: reinventando caminhos**. Educação e Realidade. V.40, nº 2. Porto Alegre: UFRGS, abril/junho, 2015. P.329-348.

CARMO, Maria Andréa Angelotti. **Viver a História: possibilidades e propostas do ensino de História no meio rural.** In: FONSECA, Selva Guimarães; GATTI JUNIOR, Décio (orgs). **Perspectivas do Ensino de História: ensino, cidadania e consciência histórica.** Uberlândia: UFU/FAPEMIG, 2011. p. 30-116.

CARRETERO, Mário. **Construir e Ensinar. As Ciências Sociais e a História.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

CERRI, Luís Fernando. **Ensino de História e Consciência Histórica.** Rio de Janeiro: FGV, 2011.

COLL, César; POZO, Juan Ignacio; SARAIVA, Bernabé; VALLS, Eri (org). **Os Conteúdos da Reforma. Ensino-aprendizagem de Conceitos, Procedimentos e Atitudes.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à Prática.** São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GUIMARÃES, Selva. **Didática e Prática de Ensino de História.** 13ª ed. Campinas: Papirus, 2013.

HORN, Geraldo Balduino; GERMINARI, Geysa Dongley. **O Ensino de História e seu Currículo. Teoria e Método.** Petrópolis: Vozes, 2006.

MACEDO, José Rivair. **Referencial Curricular. Ciências Humanas e suas tecnologias. Lições do Rio Grande.** Porto Alegre: SEDUC, 2009. p. 51-67.

MARTÍN, Jesús Izquierdo. **Disciplina e eventualidade: historiadores, conhecimento e ensino do passado.** In: CARRETERO, Mario; ROSA, Alberto; GONZÁLES, Maria Fernanda (orgs). **Ensino de História e Memória Coletiva.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2007. p. 61-73.

MENDONÇA, Nadir Domingues. **O uso dos conceitos. Uma tentativa de Interdisciplinaridade.** 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1983.

MEINERZ, Carla Beatriz. **Ensino de História: A relação pedagógica presente em nossas práticas.** In: BARROSO, Vera Maria Maciel et. al. (orgs). **Ensino de História, Desafios contemporâneos.** Porto Alegre: ANPUH/RS; EST, Exclamação!, 2010. p. 203-212.

NADAI, Elza. **O Ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva.** Revista Brasileira de História. V.13, n 26. São Paulo: USP, set/92/ago.93. p.143-162.

ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO. **Ciências Humanas e suas tecnologias.** v. 3. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

PEREIRA, Nilton Mulleti; GIACOMINI, Marcello Paniz. **Flertando com o caos: os jogos no ensino de História.** In: GIACOMINI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mulleti; (orgs). **Jogos e Ensino de História.** Porto Alegre: UFRGS/Evangraf, 2013. p. 9-24.

PEREIRA, Nilton Mulleti; SEFFNER, Fernando; GIL, Carmem Zeli; MEINERZ, Carla. **Docência em História: implicações das novas disposições curriculares do ensino médio.** Revista Pedagógica Brasileira. v. 95, nº239. Brasília: MEC, 2014. p. 152-174.

PEREIRA, Nilton Mullet; TORELLY, Gabriel. **O Jogo e o Conceito: sobre o ato criativo na sala de aula.** Revista OPSIS, v.15, nº1. Catalão: UFG, 2015. p.88-100.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezo. **Por Uma História prazerosa e consequente.** In: KARNAL, Leandro (org). **História na Sala de Aula: Conceitos, Práticas e Propostas.** São Paulo: Contexto, 2003. p. 17 – 36.

ROCHA, Helenice. **A presença do passado na sala de aula de História.** In: MAGALHÃES, Marcelo et. al. (orgs). **Ensino de História. Usos do passado, memória e mídia.** Rio de Janeiro: FGV, 2014. P. 33-52.

ROCHA, Aristeu Castilhos da. **O regime Militar no Ensino e no Livro Didático de História do Ensino Médio: a construção de uma memória.** Tese de Doutorado em História. PRGH/PUCRS, 2008.

SEFFNER, Fernando. **Aprender e Ensinar História: como jogar com isso.** In: GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Milton Mullet (orgs). **Jogos e Ensino de História.** Porto Alegre: UFRGS/Evangraf, 2013. p. 25-46.

_____. **Aprendizagens Significativas em História: critérios de construção para atividades em sala de aula.** In: GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Milton Mullet (orgs). **Jogos e Ensino de História.** Porto Alegre: UFRGS/Evangraf, 2013. p. 47-62.

SIMAN, Lana Maria de Castro; COELHO, Araci Rodrigues. **O Papel da Mediação na Construção de Conceitos. Educação e Realidade.** v. 40, nº 2. Porto Alegre: UFRGS, abr/jun. 2015. P. 591-612.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora et. al. (org). **JörnRüsen e o Ensino de História.** Curitiba: UFPR/Universidade do Minho, 2010.

THEODORO, Janice. **Educação para um mundo em Transformação.** In: KARNAL, Leandro (org). **História na Sala de Aula: Contextos, Práticas e Propostas.** São Paulo: Contexto, 2003. p. 49 – 56.

VASCOCELLOS, Celso dos Santos. **Construção do Conhecimento na Sala de Aula.** 12ªed. São Paulo: Libertad, 2002.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem.** Tradução de Jéferson Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

ZASLAVSKY, Susana Schwartz. **Formação inicial de professores de História: reflexões sobre tempos e espaços na ação didático-pedagógica.** Curitiba: Prismas, 2015.

ZAMBONI, Ernesta. **Reflexões sobre as mudanças no Ensino Médio.** In: FONSECA, Selva Guimarães; GATTI JUNIOR, Décio (orgs). **Perspectivas do Ensino de História: ensino, cidadania e consciência histórica.** Uberlândia: UFU/FAPEMIG, 2011. p. 191-198.

Pilares da tradição

o conceito de tradição no estudo da História das instituições

Por Artur Silva Alexandrino¹

Resumo

Este texto é resultante da minha dissertação que investiga a produção de um discurso de tradição sobre o Colégio Dom Feliciano, situado no município de Gravataí/RS, através das narrativas de professores e alunos envolvidos no processo de formação docente entre os anos de 1970 a 1990. A pesquisa fundamenta-se nos preceitos da História Cultural e utiliza a História Oral como metodologia. O conceito de tradição, elaborado por Hobsbawm e Ranger, é primordial no processo de análise, com base nele busco elementos que auxiliam na identificação e na compreensão do discurso de tradição que envolve o colégio ao longo do período estudado. Buscando investigar os objetivos propostos configuram-se duas categorias analíticas: a identificação e a análise dos elementos que constituem e fundamentam a *tradição da instituição escolar* e a *formação de professores*.

Palavras-chave: História das Instituições. Formação de Professores. Representação. Tradição e Práticas Pedagógicas.

Abstract

This text is the result of my dissertation investigating the production of a tradition of discourse on the College Dom Feliciano, in the municipality of Gravataí / RS, through the narratives of teachers and students involved in the teacher education process between the years 1970 to 1990. The research is based on the precepts of Cultural History and uses oral history as a methodology. The concept of tradition, prepared by Hobsbawm and Ranger, is paramount in the process of analysis, based on it seek elements that assist in the identification and understanding of the tradition of discourse surrounding the school during the study period. Order to investigate the goals shape up two analytical categories: the identification and analysis of the elements that constitute and underlie the tradition of the school and teacher training.

Keywords: History of institutions. Teacher training. Representation. Tradition and teaching practices.

¹Graduado em História – Unilasalle. Mestre em Educação - Unisinos

Pilares da Tradição

Visando contextualizar e historicizar um determinado objeto de pesquisa, torna-se necessária uma reflexão sobre os processos históricos dos acontecimentos. Refletir sobre os elementos que os direcionam, condicionam e influenciam os pensamentos e as ações dos indivíduos, e seus reflexos nas sociedades envolvidas. Portanto, consiste nas leituras das realidades múltiplas e na possibilidade de entendimento de seus processos históricos.

O conhecimento histórico permite uma maior compreensão e embasamento sobre os diferentes contextos ou fenômenos, tal como a compreensão e análise das problemáticas presentes em diferentes pesquisas. As pesquisas em educação correspondem a múltiplas abordagens, levando em consideração que as práticas educativas são bastante complexas, devido, entre muitos aspectos, os sujeitos/agentes envolvidos nessas ações.

O campo da História da Educação se fortalece a cada problematização ou reflexão sobre os contextos históricos que sustentam os pensamentos e as práticas educativas. Desse modo, busca aprofundar os estudos e compreender processos essenciais e circundantes das temáticas pesquisadas, permitindo (re)significar e potencializar recursos do espaço escolar, tornando-os verdadeiramente “artefatos” preciosos de pesquisa e análise (FERNANDES, 2004, p. 13)

No contexto da História das Instituições Escolares estão as pesquisas e reflexões sobre a invenção da tradição histórica presentes nas representações, nas memórias e na história das instituições de ensino, sendo assim, recursos valiosos para análise. Esses aspectos representam um vasto repertório de relações possíveis de serem estudadas, além de constituírem um mapeamento das instituições e práticas educacionais.

Partindo dessa concepção, podemos articular diálogos teóricos e conceituais relacionados às ciências da História e da Educação, visando realizar análises interpretativas das relações entre as histórias institucionais e a formação docente, através das memórias dos sujeitos que estudaram ou trabalharam na instituição.

A concepção de História não se estrutura na ideia da “uma história” linear que descreve os acontecimentos sequencialmente e desconectadamente dos demais aspectos sociais. Pensar a História, nesse contexto, consiste em refletir o processo histórico na corrente da *Nova História*¹⁴ atua no campo das diferenças culturais, de

prática e de valores existentes nas sociedades, além das representações dos sujeitos sobre si e/ou sobre a sociedade.

As complexidades e contextos compreendidos e analisados pela História Cultural estão presentes nas investigações de Justino Magalhães.

As profundidades dos estudos de Magalhães, através de suas problematizações conceituais permitem ao pesquisador “explorar” outros caminhos de investigação, e também potencializam as possibilidades de análise com muitos conceitos significativos. Em destaque o conceito de instituição:

[...] ideia de permanência e de sistematicidade, a ideia de norma e de normatividade. [...] ideia de instituição consagra uma combinatória de finalidades, regras e normas, estruturas sociais organizadas, realidade sociológica envolvente e fundadora, relação intra e extrassistêmica; é, por consequência, uma ideia mais ampla e mais flexível do que a de sistema. (MAGALHÃES, 1994, p. 57 - 58).

A história da instituição, tendo como documento as memórias dos professores e alunos e como discurso centrado na invenção de uma tradição que enfatiza a qualidade do curso formativo docente no Colégio Dom Feliciano.

Nesse intuito, a partir das narrativas analiso as representações sobre essa formação, no propósito de entender a memória como um documento capaz de recriar forma e sentido nos processos de formação dos alunos do Colégio Dom Feliciano (NASCIMENTO; HETKOWSKI, 2007) e capaz de produzir um discurso que ao longo do tempo constroem a tradição do Colégio Dom Feliciano e elaborar a construção do passado por meio de suas memórias.

Os escolhidos são sujeitos representantes de todos os segmentos envolvidos historicamente nesses processos educativos, tais como supervisores, professores e alunos, definido o número de quatro entrevistadas, todas ex-alunas. Duas delas exerceram cargos de professora e orientação/supervisão na instituição e em especial no curso de formação. Esse número, aparentemente pequeno, contempla as necessidades da pesquisa por representar a diversidade de sujeito do universo educativo da instituição escolar.

As narrativas individuais são carregadas de representações e constituem um imaginário coletivo que, sustentado ao longo da história, consolida uma tradição. Com os registros dessas memórias, busca-se compreender os elementos que compõem os fenômenos do passado, no

¹⁴ Termologia adotada que representa a Escola dos Annales, porém destaca a ruptura na análise historiográfica. A Nova História provocava repensar de uma história cronológica, centrada em análises políticas ou econômicas, para uma historiografia de acontecimentos de longa duração, fundamentada na cultura, nas mentalidades.

processo de reconstruir uma história partindo desses registros, respeitando, porém, a complexidade do uso deles como campo documental (GRAZZIOTIN e ALMEIDA, 2012). Portanto, torna-se necessário o registro oral pela técnica de entrevistas, nesse projeto chamado de narrativas¹⁵ cujo objetivo é reconstruir o histórico das instituições e as práticas educacionais.

Nos referenciais teóricos, o conceito de Tradição pode estabelecer diálogos com a ideia da invenção da tradição institucional existente no Colégio Dom Feliciano e percebidas nos discursos e nas representações tomadas a partir das narrativas dos sujeitos entrevistados.

Inserida em uma concepção histórica, Hobsbawn e Ranger (1997) destaca que as invenções das tradições indicam sintomas importantes e devem ser analisados em seus contextos, estabelecendo relações mais amplas na sociedade, segundo os autores [...] a invenção de tradições é essencialmente um processo de formalização e ritualização, caracterizado por referir-se ao passado, mesmo que apenas imposição da repetição. (HOBSBAWN, RANGER. 1997 p. 12).

Segundo os autores, as tradições inventadas, pós-revolução industrial, podem ser percebidas em três categorias superpostas: a) as que se estabelecem ou simbolizam as coesões sociais ou as condições de admissão de um grupo ou de comunidades reais ou artificiais; b) as que se estabelecem ou legitimam instituições, status ou relações de autoridade; c) aquelas cujo propósito principal é a socialização, a inclusão de ideias, sistemas de valores e padrões de comportamento. Esses elementos indicados por Hobsbawn potencializam as análises das tradições existentes no Colégio Dom Feliciano.

As tradições inventadas incluem tanto as “[...] realmente inventadas, construídas e formalmente institucionalizadas, quanto as que surgiram de maneira mais difícil de localizar num período limitado e determinado de tempo” (HOBSBAWN, 1997, p. 9). As tradições solidificam-se diante das práticas de natureza ritual ou simbólica, que se identificam pela escolha e constituição de certos valores e normas de repetição e comportamento, remetendo a um conhecimento apropriado e materializado em permanência e uma continuidade, diferenciando-se dos costumes.

O pesquisador Popkewitz (1994) aborda uma concepção de tradição que busca aproximar o conceito de tradição do campo de estudos da educação ou de práticas escolares que a constroem:

¹⁵ A terminologia narrativa representa a concepção teórica pertencente à História Oral, enquanto a palavra entrevista representa a técnica, o procedimento adotado na realização do projeto de pesquisa.

A tradição histórica de que falo nesse ensaio, em contraste, é uma tradição que focaliza a forma como as ideias estão corporificadas na organização do conhecimento escolar. Este estudo da história tem sido, de forma variada, chamado de semântico, genealógico, conceitual ou de epistemologia social. [...] que se centra nos padrões discursivos através dos quais o processo de escolarização é construído. (POPKEWITZ, 1994, p. 183)

A tradição inventada se constitui em diferentes discursos existentes na instituição. Correspondem à tradição do colégio junto à comunidade, como sendo uma escola privada para a formação das elites locais, vinculada a uma congregação religiosa. Assim como, no discurso da qualidade, presentes nas práticas educativas que resulta na produção de professores competentes.

A instituição formadora pesquisada se configura como um colégio renomado na comunidade de Gravataí. Esse renome se constituiu ao logo das décadas e se manifesta, por vezes, no discurso de qualidade de ensino, tanto quando, na composição do seu corpo docente. O discurso a respeito da qualidade de ensino representa uma marca da instituição chegando a todos os níveis escolares, como também no curso de formação dos professores.

Os objetivos propostos para minha dissertação se apresentam em duas categorias analíticas, sendo elas: a identificação e a análise dos elementos que constituem e fundamentam a *tradição da instituição escolar* e a *formação de professores* que subsidiam o discurso de qualidade presentes no curso de formação. Os dois focos de análises foram referenciais para a elaboração e organização do roteiro das entrevistas. Assim busquei evidenciar, nas memórias dos sujeitos entrevistados, aspectos referentes às suas experiências de formação no Colégio Dom Feliciano, assim como sobre a tradição do colégio.

As entrevistas constituem, portanto elemento significativo no que se refere ao aporte empírico dessa pesquisa. Assim, após as realizações das mesmas e concluídas as transcrições iniciei, paralelamente a esse processo, as primeiras análises do material produzido. Dessa primeira verificação do material organizei as narrativas em subcategorias que representam desdobramentos das categorias e auxiliaram na compreensão delas.

Quadro 1 – Tradição: categoria e subcategorias de análise

Categorias	Subcategorias

Tradição	Tradição da Profissão Docente
	Tradição do Colégio Dom Feliciano
	Prédio da instituição como uma tradição

Fonte: Elaborado pelo autor

Na diversidade de contextos referentes a essa categoria, apresenta a amplitude do tema da tradição nos estudos referentes as histórias das instituições escolares, pois estão presentes nas narrativas, indagações que buscam provocar, rememorar, elementos que auxiliam na identificação e na compreensão da tradição que o Colégio Dom Feliciano possui na sociedade de Gravataí.

Tradição: reflexos sobre a temática

As discussões referentes ao elemento da pesquisa que relacionam as representações sobre a importância que o Colégio Dom Feliciano possui na formação de professores na comunidade trás o conceito de tradição elaborado por Hobsbawm e Ranger (1997). Tal conceito auxilia na compreensão do processo histórico que atribui ao colégio o lugar de “Escola de qualidade” educacional em Gravataí.

Primeiramente podemos pensar sobre sua relação com o passado, entendendo-se a tradição como tendo sua origem e fundamentação em acontecimentos passados. Também podemos entendê-la como algo carregado de significados, normas ou valores, como se atravessassem gerações e gerações trazendo consigo lições ou ensinamentos.

A concepção da tradição como elo entre diferentes gerações, faz entender que seria algo que perdura no tempo. A noção temporal referente à tradição nos remete não simplesmente ao passado, mas sim a um passado distante, ou seja, um período de longa duração.

Porém isso pode não ser de todo correto, pois segundo Hobsbawm (1997, p.9) “Muitas vezes, “tradições” que parecem ou são consideradas antigas são bastante recentes, quando não são inventadas”. Essa citação evidencia outros olhares sobre a tradição, permite observar a alteração da noção de temporalidade existente nas tradições, demonstra que elas podem ser bastante recentes. Também apresenta a concepção de que as tradições podem

ser inventadas, construídas historicamente com uma pretensa intencionalidade.

O conceito da Invenção da Tradição, elaborado por Hobsbawm e Ranger (1997) tem uma concepção histórica e relaciona-se aos processos de formalizações sociais e culturais que possuem embasamento em aspectos do passado, fundamentando e consolidando assim tal tradição. Hobsbawm conceitua a invenção da tradição da seguinte forma:

Por “tradição inventada” entende-se um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácitas ou abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam incultar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente, uma continuidade em relação ao passado. (HOBSBAWN, 1997, p.9).

Entendo que esse conceito da tradição inventada se aplica a tradição institucional existente no Colégio Dom Feliciano, auxiliando no entendimento das formas como essa tradição do colégio se estabelece. Afinal, ainda conforme Hobsbawm “É obvio que nem todas essas tradições perduram; nosso objetivo primordial, porém, não é estudar suas chances de sobrevivência, mas sim o modo como elas surgiram e se estabeleceram” (HOBSBAWM, 1997, p.9).

A experiência profissional que tive no município de Gravataí acabou por me inserir na sociedade local e me aproximou do Colégio Dom Feliciano. Dessa maneira, percebi que tal instituição era abordada de forma diferenciada, o que sempre me despertou inquietação e diretamente passou a incorporar nos objetivos da pesquisa, além de parecer reflexo de uma tradição institucionalizada.

Em seus estudos, Hobsbawm (1997), problematiza que as invencões das tradições sempre existiram nas sociedades humanas, porém após o período da revolução industrial foram desenvolvidas e instituídas novas redes de convenções e rotinas com mais frequência, devido às profundas transformações nesse período histórico.

No final do século XIX e no início do século XX, Hobsbawm identifica duas formas de criação de tradições, ambas resultantes das transformações sociais do período. A invenção oficial, denominadas de “políticas” oriundas pelos governos ou movimentos sociais e políticos organizados; e as não-oficiais, denominadas de “sociais” e geradas por grupos sociais sem organização formal.

As memórias são fartas em elementos que contribuem na compreensão da tradição do colégio na comunidade e do curso de formação, permitindo assim, estabelecer relações com as três categorias da invenção da tradição criadas por Hobsbawm.

Diante das categorizações, as tradições podem ser

entendidas como similares aos costumes, entretanto o autor destaca aspectos que as distingue: “O objetivo e a característica das “tradições”, inclusive das inventadas, é a invariabilidade. O passado real ou forjado a que elas se referem impõe práticas fixas (normalmente formalizadas), tais como repetição.” (HOBSEBAWM, 1997, p.10). Indica que a diferenciação mais evidente está representada na invariabilidade e/ou na variável.

Os costumes, nas sociedades tradicionais, possuem dupla função, de promover e dar direção, conforme as analogias que o autor utiliza para explicitar suas ideias, como sendo o motor e o volante. Segundo ele, os costumes: “não impede as inovações e pode mudar até certo ponto, embora evidentemente seja tolhido pela exigência de que deve parecer compatível ou idêntico ao precedente.” (HOBSEBWAM, 1997, p. 10).

A contribuição teórica de Hobsbawm e Ranger sobre o conceito de tradição permitem perceber e identificar essas “pistas teóricas” nas narrativas, visando a analisar o material empírico na categoria da tradição institucional.

Elementos da tradição na profissão docente

A profissão docente nas últimas décadas vem sofrendo profundas transformações, resultante de uma série de fatores. Entre esses podemos elencar: a expansão do número de aluno e suas diferentes referências sociais e culturais, as exigências das políticas educacionais internas e externas, os desafios metodológicos diante da sociedade tecnológica, das cobranças da sociedade por uma educação de qualidade, entre outras tantas possíveis de serem abordadas (GATTI, 2011, p. 161).

Os aspectos apresentados anteriormente representam uma temporalidade atual, porém se pensarmos nessas transformações como sendo situações opostas, em um tempo no passado teremos outros resultados, compondo assim, um cenário “às avessas”, onde os professores possuíam responsabilidades e uma valorização diferentes da atualidade.

Os fatores que determinam a decisão de ser professor, atualmente e no passado, se assemelham em alguns aspectos, entre eles, a ideia de que a profissão docente representa um emprego seguro (GATTI, 2011, p. 164).

Essa ideia está vinculada ao entendimento da importância da docência, ou seja, alimentado pela sociedade e também por uma “consciência” profissional; o professor entende seu trabalho como o ato de garantir a transmissão e a continuidade da experiência humana.

A consciência profissional, comentada anteriormente, pode ser entendida a partir das memórias da professora Fátima Bernardes, quando descreve o perfil dos alunos do curso de magistério:

“São alunos que já vêm com uma bagagem de preocupação de atendimento ao outro [...] eu não sei se posso dizer doação, ele tem uma preocupação com o outro, ele tem um lado que ele vai fazer a diferença na sociedade. Esse aluno sempre tem esse diferencial”
(Fátima Bernardes, 19 de agosto de 2014).

As memórias da professora revelaram que essa preocupação com os outros indivíduos e/ou na crença de fazer a diferença na sociedade é uma característica própria do curso de formação profissional docente. Quando questionada se os demais cursos profissionalizantes da instituição apresentavam essa característica, revelou: *“Não, não, não, não, o aluno do curso profissionalizante ele vem só pra ser o profissional ali”* (Fátima Bernardes, 19 de agosto de 2014). Portanto, está presente na profissão docente esse compromisso com a sociedade, na qual a ação do professor é atribuída à responsabilidade do desenvolvimento individual e social, sendo assim, destaco esse elemento como preponderante a tradição da profissão.

Entendo essa responsabilidade ou compromisso social como resultado de discursos sobre a profissionalização do professor, formando, assim, uma tradição na profissão docente. Estabelecem para os professores, que se sentem responsáveis ou crentes de que seu trabalho seja fundamental para a sociedade, um sistema de valores e/ou um padrão de comportamento, segundo as categorizações de Hobsbawm sobre a invenção da tradição.

A construção dessa consciência profissional se constitui de diferentes formas nas narrativas produzidas para a pesquisa. As referências familiares e/ou pessoais, incluindo o ambiente que costumam frequentar, são elementos que influenciaram na escolha da profissão. Em meus estudos busco abordar a tradição docente com a indagação sobre as razões de escolher essa profissão, ou seja, quais as motivações por optar fazer o Curso Normal.

A narrativa da entrevistada Ana Cristina, quando indagada sobre as razões de escolher o Curso Normal, demonstra a influência de diferentes grupos sociais: o grupo de amigos, pois tinha quatro amigas/colegas da sua 8ª série que iriam estudar esse curso no Dom Feliciano; também a influência de seu grupo familiar. Seu pai busca em referências na tradição docente da família a justificativa para essa formação profissional: *“[...] vai fazer magistério, vai ser professora como tua mãe, tua tia”* (Ana Cristina, 22 de setembro de 2014).

A entrevistada Fátima Bernardes relatou as influências de seu grupo familiar e do ambiente, pois residia em uma casa no pátio de uma escola estadual em que estudava. Sua mãe trabalhava nessa escola estadual como servente. Portanto, seu cotidiano escolar era sua experiência diária e ia afirmando “*eu queria ser professora*” (Fátima Bernardes, 19 de agosto de 2014).

As memórias da professora Hilda Jaqueline expõem que seu desejo inicial não era ser professora, pois ela já havia ingressado no Curso de Análises Químicas e posteriormente passara para o magistério. A transição ocorre por uma questão de necessidade, mas ao longo do curso acabou se identificando com o curso e se interessando pela profissão. Essa identificação se dá pelo seu envolvimento com as questões da escola, pelas complexidades das relações no espaço educativo, elementos significativos que compuseram o interesse e aproximação com as ciências humana, pois ela se tornou uma pesquisadora.

A entrevistada Jurema Weber cursou magistério e foi trabalhar fora da área educacional. Exerceu diferentes funções em muitas empresas, uma diversidade de experiências, relata que sentia-se deslocada até que decidiu ser professora, conforme indica seu relato:

“[...] mas não era isso que eu queria pra mim, eu levantei olhei pra tudo aquilo e não voltei mais, voltei 3 dias depois, não era que eu queria mesmo, mas não sei te dizer o processo, uma coisa muito estranha. Como fechei uma porta e não voltei mais que eu decidi o que queria de ir pra sala de aula, queria trabalhar na educação, acreditava que a ia dar minha contribuição.” (Jurema Weber, 03 de setembro de 2014).

Analisando as narrativas dos sujeitos da pesquisa apresentadas na sua formação profissional, ou seja, suas motivações pela definição desse curso permitem compreender elementos da invenção da tradição e as representações da função docente. Compreender a invenção da tradição com as lentes teóricas de Hobsbawm, primeiramente na composição da tradição da profissão docente, construindo sistemas de valores e/ou padrão de comportamento exerce influências nos grupos sociais.

As coesões sociais da professora Ana Cristina, o familiar e o escolar, exerceram influências na sua escolha pelo curso de magistério. Porém, destaco que o referencial de docência dela eram suas professoras da sua 8ª série, “*por que eu queria ser professora que nem a professora Beth*” (Ana Cristina, 22 de setembro de 2014).

As referências estabelecidas constituíram suas representações da ação docente, algo que não era sentido em seu curso de formação, pois não ela não conseguia estabelecer relação da representação idealizada da ação

docente com a sua prática estudantil. Podemos perceber essa não relação no seguinte relato “*nós estávamos querendo nos espelhar nos professores*” (Ana Cristina, 22 de setembro de 2014).

A tradição da profissão docente era um dos elementos que fomentava o desejo e o gosto pela docência. No relato, a seguir, o desejo e o gosto profissional apresentam oscilações ao longo do processo de formação.

“[...] o curso de magistério ele foi tudo na minha vida, aos 17, 18 anos, ele foi um caos, quando eu terminei ele foi a minha luz, eu me realizei dando aula, eu me sentia feliz sendo professora.” (Ana Cristina, 22 de setembro de 2014).

As investigações históricas buscam compreender o passado, entender os processos que fundamentam ou desestruturam as sociedades, acarretando assim nas transformações culturais. Na “passarela” do passado e do presente, segundo a narrativa da professora Fátima Bernardes, apresenta-se um forte abalo na tradição da profissão docente nas últimas décadas.

“Não sei se é a descrença que tá do professor, que é uma tristeza isso, mas é, né. Eu vejo às vezes as alunas chegam aqui. A minha mãe não quer eu faça, mas eu queria fazer. Tá mas, qual é a profissão da tua mãe. A minha mãe é professora. Então é complicado isso assim, a descrença. Acho que o professor tem um momento na vida que ele se perdeu e ele não tá conseguindo resgatar a importância que ele tem na sociedade, ele perdeu isso em um certo momento e não tá mais conseguindo resgatar, e eu não sei o que vai acontecer com isso, é uma preocupação que a gente tem com isso.” (Fátima Bernardes, 19 de agosto de 2014).

A compreensão das causas da descrença na tradição da profissão não corresponde aos objetivos de meu estudo, porém destaco esse relato da entrevistada com a finalidade de demonstrar como se apresentam as representações da profissão, configurações sociais e conceituais próprias que se transformam ao longo do tempo (CHARTIER, 1990). A transformação na tradição da profissão docente reflete uma alteração dos discursos produzidos.

Bernadete Gatti (2011) indica em seus estudos uma relação de elementos que caracterizam a profissão de professor na contemporaneidade. Entendo os elementos indicados pela autora como discursos que provocam a descrença nessa tradição.

[...] hoje a profissão docente vem sofrendo profundas transformações [...] Entre esses [...] o crescimento do número de alunos e sua heterogeneidade sociocultural [...] o impacto de novas formas metodológicas de tratar o conhecimento e o ensino, e, de

outro, a ausência de priorização político-econômica concreta da educação primária e secundária e as estruturas hierárquicas e burocráticas [...] No entrechoque dinâmico dessas condições situa-se o trabalho cotidiano dos professores em sala de aula, com a bagagem que sua formação básica ou continuada lhe propiciou (GATTI, 2011, p. 161)

As motivações que originaram a mudança do discurso que sustenta a tradição profissional docente carecem de mais pesquisas no campo da educação e não representam os objetivos dessa pesquisa.

A Tradição do Colégio Dom Feliciano

Início a discussão e análise referente à tradição do Colégio Dom Feliciano passa pelas representações das entrevistadas sobre o prédio da instituição. Os sujeitos de memória relatam classificações que configuram suas representações, referentes ao prédio do colégio na qual realizaram sua formação profissional. Essas representações colaboram para compreender a tradição da escola, segundo o conceito de Hobsbawm, pois elas são resultantes de socializações e coesões sociais que legitimam a instituição e seu *status* de autoridade.

Abordando os elementos históricos da construção do prédio escolar estabeleço relações entre a história do município de Gravataí e do Colégio Dom Feliciano. Com isso, identifiquei aspectos pertinentes para compreendermos a tradição que o colégio possui na comunidade.

O prédio do Colégio Dom Feliciano, por estar localizado nessa região central da cidade, torna-se um importante elemento no projeto urbanístico, com a ampliação do colégio na construção do prédio destinado ao Ginásio, em 1939.

As reformulações realizadas no antigo prédio e nova edificação ficaram unidas por uma passarela ou viaduto que passa sobre a Avenida José Loureiro da Silva, conforme mostra a FOTO 1.

FOTO 1 - Fotografia da passarela do Colégio Dom Feliciano a partir da Praça



Fonte: Registrada pelo autor em 19/11/2013

As obras e reformulações realizadas no colégio indicam o desenvolvimento da instituição em conjunto com o projeto urbanístico na parte central da cidade. A posição geográfica ocupada pelo estabelecimento pode ser analisada como a consolidação de um espaço simbólico e/ou espaço de poder, passando a representar um monumento. A escola está localizada em um espaço “nobre” da cidade, posicionado na praça central, nas proximidades do banco, da igreja e da prefeitura, ou seja, espaços que legitimam a instituição em seu status ou relação de autoridade (HOBSBWAM, 1997).

A passarela sobre a avenida que conecta os prédios da instituição constitui determinada representação sobre a importância que o Colégio Dom Feliciano possui no município; seu lugar na educação da cidade corrobora com esse lugar de tradição ou até com o elemento que compõe a invenção de uma tradição.

As narrativas indicam importantes relatos que destacam o Prédio/Passarela¹⁶, as tramas da produção discursiva que constituem a representação da tradição institucional na comunidade. Assim como podemos considerá-los como elementos característicos da invenção da tradição que legitima a instituição e sua posição de *status*. O relato de Hilda Jaqueline indica claramente essa monumentalidade que consolida esse simbolismo da tradição.

“[...] o fato da gente saber que ali. Quando a gente vê aquele. Eu cresci vendo aquela aquele prédio imponente que só pela, né pelo tamanho, que dizer, eu sabia que aquela escola não era uma escola, uma escola qualquer. O próprio prédio, a própria a arquitetura dele, né traz essa, esse simbolismo de uma escola diferente.”
(Hilda Jaqueline, 19 de agosto de 2014).

¹⁶ O Prédio como a passarela são abordados conjuntamente por exercer o mesmo sentido em relação ao elemento que compõem a invenção da tradição.

Existem diferentes formas de uma sociedade produzir tradição, através de modelos e referências. Essa produção está vinculada às práticas, aos rituais ou aos símbolos inventados sobre determinadas pessoas, instituições ou sociedades. O relato da professora Fátima Bernardes demonstra um interesse pessoal e dos novos alunos da instituição em cruzar a passarela “[...] eu vinha sempre aqui olhar, que eu iria vir pra cá passar essa passarela [...] Chega aluno novo tem que passar na passarela.” (Fátima Bernardes, 19 de agosto de 2014), representando assim, o simbolismo do ritual de iniciação na instituição.

Os aspectos discutidos até agora indicam à construção de diferentes representações que materializam e/ou fundamentam a invenção de uma tradição. A maioria dos materiais informativos produzidos que fazem referência ao município, reserva uma parte para descrever o Colégio Dom Feliciano; e esses informativos trazem consigo a ilustração do colégio que tem como destaque a passarela.

Nesse sentido, com relação ao Colégio Dom Feliciano, um dos indicadores analisados são folhetins de informações do município, os anúncios dos jornais e demais ilustrações sobre o colégio, nos quais aparece a passarela; de maneira que já se tornou parte da iconografia da cidade. “A passarela” é reconhecida, identificada e relacionada não somente com o colégio, mas também da cidade de Gravataí.

Realizando pesquisas no espaço do colégio, na consulta aos materiais disponibilizados na biblioteca da escola, encontrei o exemplar de um jornal da cidade de Gravataí relatando sobre o desfile comemorativo aos 75 anos da Instituição. No relato jornalístico uma ex-aluna do ano de 1998, Bárbara Ribeiro, descreve a existência dessa tradição através da temporalidade e estabelece relação com a passarela entre os prédios: “são muitas as gerações que passaram por baixo daquela passarela”¹⁷.

O prédio/passarela produziam representações sobre o colégio. Configuravam importantes elementos da invenção da tradição que buscavam institucionalizar o Colégio Dom Feliciano. A tradição consolidada de um colégio de qualidade que apresentava ser “*diferente*” já na sua arquitetura imponente produz, também, representações sob a forma de trabalho disciplinar realizado na instituição.

“Bom primeiro que eu achava que aquilo era enorme, preciso te dizer que as portas eram grandes, as janelas eram grandes [...] Aquele viaduto que tem lá, eu achava, eu achava horrível, sabe o que eu imaginava que aquilo era um convento, só não achava que era uma prisão por que não tinha grade [...] Então aquele prédio

¹⁷ Dom Feliciano enfeita a Avenida. Correio de Gravataí, Gravataí, p. 5, 24 out. 2006

ostentava assim rigidez, poder.” (Ana Cristina, 22 de setembro de 2014).

No relato da professora são expostas suas representações sobre a fachada arquitetônica do prédio escolar e refletem algumas características do tipo de formação¹⁸ existente no Colégio Dom Feliciano. Representações de um tipo de formação disciplinadora e rígida, podendo ser comparada a outras instituições reguladoras e/ou repressoras, como um convento ou um presídio.

Outros relatos indicam essa rigidez e poder, como das janelas pintadas que impossibilitava os alunos em olhar para as áreas externas. Tais ações assinalam práticas de disciplinarização dos corpos, no qual o autor Michel Foucault, contribui para entender essas práticas que tornam os corpos dóceis.

[...] o controle disciplinar não consiste simplesmente em ensinar ou impor uma série de gestos definidos; impõe a melhor relação entre um gesto e a atitude global do corpo, que é sua condição de eficácia e de rapidez. No bom emprego do corpo, que permite um bom emprego do tempo, nada deve ficar ocioso ou inútil: tudo deve ser chamado a formar o suporte do ato requerido. Um corpo bem disciplinado forma o contexto de realização do mínimo gesto. (FOUCAULT, 1987)

A arquitetura do prédio implica em representações de poder e disciplina, sendo esses aspectos percebidos externamente, para a comunidade local. Porém, tais aspectos atribuídos a fachada do prédio, também são refletidos nas práticas de formação da instituição e contribuem para a invenção da tradição, quando consolida a autoridade da instituição e padrões de comportamento (HOBBSWAM, 1997).

As narrativas dos sujeitos da pesquisa subsidiam e permitem identificar elementos que constituem a invenção da tradição institucional. As representações sobre o Colégio Dom surgiram naturalmente nas narrativas, já nos primeiros relatos, inclusive sobre a escolha do Dom Feliciano como espaço de formação e sobre os reflexos dessa tradição, onde essa concepção se manifesta.

“Isso até hoje ainda é, por que eu tenho outro trabalho. Eu tenho uma empresa de assessoria pedagógica, e quando as pessoas descobrem que sou do Dom Feliciano até pareço que sou de outro planeta, ainda em alguns lugares, parece incrível isso [...] é uma coisa muito interessante, ainda hoje. A gente tem uma marca muito forte assim. Então tu imagina eu tinha que vir para

¹⁸ O tipo de formação é uma das subcategorias analisadas na dissertação. A discussão referente a esse tema está inserida a categoria práticas pedagógicas que busca entender o processo de formação do Curso Normal do Colégio Dom Feliciano.

cá de qualquer jeito.” (Fátima Bernardes, 19 agosto de 2014).

A professora Fátima Bernardes relata que o colégio “*tem uma marca muito forte*”, indícios de consolidação da tradição institucional produzida pelos discursos de qualidade educacional. A representação dessa marca forte já estava presente no momento que a professora Fátima escolhe fazer o Curso Normal no Dom Feliciano, tanto que ela relata “*que tinha que vir para cá*”, ou seja, estudar no Dom Feliciano sempre representou uma vontade.

Essa vontade se constituiu nas relações sociais próximas, das colegas e de uma professora, que incentivavam-na a ingressar na docência. Além da questão do prédio/passarela, exposta em sua narrativa “*Ahhh, eu vinha sempre aqui olhar, que eu iria vir pra cá passar essa passarela aqui*” (Fátima Bernardes, 19 agosto de 2014) que auxilio na justificativa dessa vontade de estudar no colégio e construção de suas representações sobre a instituição.

As memórias da professora Hilda Jaqueline sobre a escolha pelo curso profissionalizante do Dom Feliciano foram:

“A escolha foi por que o Dom Feliciano sempre foi uma referência como escola, era uma escola já com nome, formador de várias pessoas da própria elite de Gravataí, era uma escola particular, então ela tinha, existia todo um mito uma construção em torno da escola Dom Feliciano como uma referência, como uma escola onde a exigência era maior, onde os conteúdos eram mais densos.” (Hilda Jaqueline, 19 agosto de 2014)

Logo que surgiam relatos que indicavam a existência dessa tradição, eu questionava os entrevistados sobre as razões para atribuírem ao colégio essa característica. As repostas trouxeram importantes indicativos para entender a invenção dessa tradição.

Destaco o relato da professora Ana Cristina quando questionada sobre as origens ou causas dessa tradição institucional: “*O nome, o nome da instituição, a história da instituição, do tempo que ela tá ai e também o fato de ela ter produzido a maior parte dos professores que atuam nas redes municipais e estaduais do ensino básico vieram dali*” (Ana Cristina, 22 de setembro de 2014).

Diante dessas representações torna-se importante ressaltar as características significativas do colégio, primeiramente uma instituição privada e vinculada a uma congregação religiosa. Características que já indicam fortes elementos que legitimam a invenção da tradição de que estamos tratando. O fato de a instituição ser privada

reflete uma concepção de que o colégio era destinado às camadas mais abastadas da sociedade local e das regiões mais próximas. As representações se constituem e colocam o colégio como um espaço de *status* econômico e social, fato que se evidencia nas narrativas que indicam uma valorização dos sobrenomes das famílias mais tradicionais.

O colégio representava para as camadas médias e, principalmente, às mais baixas um espaço de ascensão social, sendo assim esse segmento da sociedade passa a buscar acesso a instituição para assim procurar uma formação profissional qualificada. Para abordar essa questão utilizo uma das subcategorias itinerantes, aspectos socioculturais.

Os sujeitos da pesquisa são oriundos de camadas mais populares, compondo um público diferente do que habitualmente era matriculado no Colégio Dom Feliciano. O acesso de alunos bolsistas possibilitava a existência de realidades sociais distintas, onde eles compartilhavam espaços e experiências, fato que se evidenciava com as turmas heterogêneas, formadas com alunos bolsistas e mensalistas na mesma turma. Os relatos evidenciavam que os alunos mensalistas eram membros da elite econômica da cidade.

Existiam relatos que demonstravam dificuldades financeiras dos responsáveis pelos alunos bolsistas em realizar o pagamento do colégio. Entendo que esses relatos permitem pensar as estratégias criadas por esse sujeito para garantir a continuidade dos estudos e da formação profissional, fato que demonstra a crença e a valorização do curso, da profissão e do estudo nessa instituição.

Os documentos e as narrativas determinam, aproximadamente o ano de 1974, como o período em que se inicia a prática de disponibilizar bolsas ou auxílios financeiros aos estudantes. Os relatos de Jurema Weber, estudante da instituição na temporalidade de 1972 a 1974, indicam que não havia os incentivos financeiros; porém o relato de Fátima Bernardes, que estudou na instituição no período de 1974 a 1977, afirma que solicitou e conseguiu uma bolsa, pois somente com esse auxílio poderia estudar na instituição “[...] *imagina só uma família pobre tu vir estudar no Dom Feliciano*” (Fátima Bernardes, 19 de agosto de 2014).

A narrativa da professora Ana Cristina, que apresenta os esforços da família diante das dificuldades de manter a aluna no curso, e o relato de Fátima Bernardes, acima, demonstram diferentes tradições, como a tradição da profissão, a tradição da instituição. Observando esses relatos, com ênfase na formação de professores, Bernardete Gatti, afirma:

Pertencem fundamentalmente a grupos que tentam a ascensão social pela instrução, e, sendo

mulheres, é profissão privilegiada para seu ingresso no âmbito público, no universo social do trabalho fora do lar. O exercício do magistério, tanto para aquelas de origem social nas camadas médias quanto para os demais, é pois uma via de saída da vida privada, e, para as oriundas das camadas de mais baixas rendas, é também meio de sobrevivência e afirmação social em profissão não manual (GATTI, 2011, p. 163).

A inserção das camadas populares na instituição permitiu as relações dessas com as camadas mais abastadas, tornando o corpo discente mais heterogêneo o que gerou conflitos e segregações socioculturais. As narrativas descrevem a Tradição Familiar da sociedade de Gravataí como elemento de segregação presente na rotina escolar *“Porque todo mundo lá se chamava pelo sobrenome e nós éramos sempre pelo primeiro nome.”* (Ana Cristina, 22 de setembro de 2014).

A incorporação de outras camadas socioculturais provoca uma ruptura nessa tradição “das elites”. Chamar os alunos pelo sobrenome garantia a manutenção dessa tradição elitista, mas gerava as diferenciações na forma de tratamento que na verdade representava uma distinção com bases econômicas e sociais.

A tradição da instituição também pode ser compreendida pelos elementos da tradição das famílias expostas pela valorização dos sobrenomes, por ser considerada uma instituição que forma as elites locais.

Nas narrativas está presente a relevância social que o colégio possui junto à comunidade, pois estudar no Dom Feliciano representava uma ascensão social. A escolha pela instituição carregava essa representação de *status* e de poder. A entrevistada Fátima Bernardes relata quando questionada porque optou em estudar na instituição e descreve: *“Estudar no Dom Feliciano te dava muito Status [...] e até hoje. Estudar e ser professora do Dom Feliciano te abre portas em tudo que é lugar.”* (Fátima Bernardes, 19 de agosto de 2014). A professora Jurema Weber reafirma essa questão de *status*: *“Mas era status, Deus o livre era fundamental ter no teu currículo que tu foi aluno do Dom Feliciano.”* (Jurema Weber, 03 de setembro de 2014).

As tradições se consolidam através de práticas, e assim ocorre com a tradição da profissão docente. Essa tradição é passada na própria formação do professor, principalmente se essa formação estiver vinculada ao Curso Normal. Essa tradição conferia certo destaque e importância na formação dos docentes.

A tradição institucional do colégio na cidade possui como aspecto de legitimação, a ideia de qualidade do seu corpo docente. O entendimento era que a melhor escola da

cidade exigia os melhores profissionais de ensino. O relato de Jurema Weber deixa esses aspectos bem explícito:

“Os melhores professores da cidade eram do Dom Feliciano [...] Status, status. Meu Deus quem estudasse no Dom Feliciano. Era, não deixava de ser poder também. Porque estudar no Dom Feliciano era a melhor escola da cidade, era escola particular era onde estava os melhores a nata dos professores era no Dom Feliciano.” (Jurema Weber, 03 de setembro de 2014)

O *status* representa uma determinada posição social da instituição na sociedade de Gravataí. Esse *status* se constituiu com o tempo através das famílias de renome escolhendo o colégio para a formação dos seus filhos *“Eu acho que tinha qualidade, mas era uma relação de poder, era uma relação de poder, mas tinha qualidade”* (Jurema Weber, 03 de setembro de 2014). O relato de Jurema Weber indica a tradição familiar e a tradição institucional se representaria como poder, também sustentada pela qualidade de ensino do colégio.

A tradição institucional, consolidada conjuntamente com a tradição da profissão docente, se refletia na forma de tratamento dos professores na comunidade local *“[...] e quando as pessoas descobrem que sou do Dom Feliciano até pareço que sou de outro planeta”* (Fátima Bernardes, 19 de agosto de 2014). Os relatos abaixo representam essa forma de tratamento.

“Eu me lembro que fui abrir crediário numa loja não precisei mostrar nem contra cheque, [...] professor do Dom Feliciano não vai deixar de pagar as contas [...] foi a professora do Dom Feliciano então pronto ninguém discutia, ela tá certa podia ter feito a maior besteira, já era assunto encerrado [...] Tinha status sem dúvida que tinha” (Jurema Weber, 03 de setembro de 2014)

A tradição institucional e religiosa se referenciava em modelos de condutas expressados pela disciplina. Tanto para a formalização da conduta ideal quanto à questão dos conteúdos se faz necessária a estratégia da disciplina como um importante recurso. A tradição de uma escola de qualidade no ensino passa por essas estratégias. A sistematização da disciplina exige a hierarquização, exercida no Colégio Dom Feliciano pelas irmãs, assim aos professores cabia admitir as ordens sem problematizar.

O aspecto religioso representa importante referência de observação e análise, pois os valores religiosos são fortemente sentidos nos registros institucionais, na filosofia do colégio, na formação humana cristã e em ações cotidianas e práticas¹⁹.

¹⁹ Os registros institucionais sempre reforçam os preceitos e valores religiosos. A Congregação criou um Setor de Educação que funcionava conjuntamente com uma divisão desse setor voltado para os aspectos religiosos na esfera educacional.

Os mecanismos de controle disciplinador estavam representados de diferentes formas na instituição, como o funcionário responsável pelo monitoramento interno e de acesso à instituição. O modelo de controle criava reações de sufocamento e repressão nos estudantes, ao ponto de comparar a disciplina aplicada no colégio a um quartel: *“Eles não gostam, chamam de quartel, eles brigam, mas eles voltam”* (Fátima Bernardes, 19 de agosto de 2014). Existem outros relatos nesse sentido, mas abordando a instituição comparada a uma prisão: *“Quando tinha educação física que o Pimenta²⁰ nos fazia correr na quadra da escola [...] nossa nos adorávamos, todo mundo corria, porque era o momento que tinha pra sair daquele lugar”* (Ana Cristina, 22 de setembro de 2014).

O relato da professora indica o respeito à hierarquia da instituição, particularmente, pela hierarquização da irmã OttiliaZiles, diretora do colégio²¹ no período de 1973 a 1998. As representações nas narrativas, principalmente da Jurema Weber, apontam o perfil da Irmã Ottilia como sendo autoritária, disciplinadora e crente de suas convicções. Os longos períodos de sua gestão, seguindo as características relatadas referente à irmã contribuem significativamente para consolidar uma tradição. Segundo Hobsbawm (1997) configuram relações de autoridade, sistemas de valores e padrões de comportamentos.

Considerações finais

Os sujeitos de memórias “migraram na passarela do tempo”, pois suas narrativas retratam suas diferentes temporalidades na instituição, sendo que em alguns momentos rememoram seu tempo como alunos e em outros momentos como professoras. Assim é o caso das professoras Fátima Bernardes e Jurema Weber, que relataram memórias no período em que eram alunas e como profissionais da instituição.

Em meio à essa temporalidade da pesquisa, busco explicitar as diferentes manifestações da tradição existente no Colégio Dom Feliciano. A proposta desse trabalho é socializar esse conceito, elaborado por Hobsbawm e

²⁰ O Professor de Educação Física da instituição, citado em outras entrevistas também.

²¹ Na temporalidade dos meus estudos, a instituição teve duas direções, a Irmã Teresinha Zavaschi, entre o período de 1968 a 1973 e a Irmã OttiliaZiles, no período de 1973 a 1998.

Ranger, sobre a invenção da tradição para potencializar os estudos referentes a história das instituições de ensino.

Referências Bibliográficas

CHARTIEU, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel. 1990.

FERNANDES, Rogério. Apresentação. In: MAGALHÃES, Justino Pereira de. *Tecendo nexos: história das instituições educativas*. Braga: Editora universitária São Francisco, 2004.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, Vozes, 1987. 288 p.

_____. *A Ordem do Discurso*. Aula inaugural no College de France. Pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola: 1996.

GATTI, Bernadete Angelina. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. In: GATTI, Bernadete Angelina / organização Walter E. Garcia; *Textos selecionados de Bernadete A. Gatti*. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. (Coleção Perfis da Educação; 4).

GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi Santos, ALMEIDA, Dóris Bittencourt (Org.). *Romagem do tempo e recantos da memória: reflexões metodológicas sobre História Oral*. São Leopoldo: Oikos, 2012.

HOBBSBAWM, Eric J., Introdução: A invenção das tradições. In: HOBBSBAWN, Eric; RANGER, Terence (org.). *A invenção das tradições*. 2. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997. (Coleção Pensamento Crítico).

MAGALHÃES, Justino Pereira de. *Tecendo nexos: história das instituições educativas*. Braga: Editora universitária São Francisco, 2004.

POPKEWITZ, Thomas S. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.) *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994 – (Ciência sociais da educação).

NASCIMENTO, Antônio Dias; HETKOWSKI, Tânia Maria (Org.) *Memória e formação de professores* - Salvador: EDUFBA, 2007. 310 p.

História e possibilidade de conhecimento para a superação das diferenças sociais no contexto escolar

Por Rafaella de Aguiar Coradini¹, Vitor Otávio Fernandes Biasoli²

Resumo

Este artigo se propõe refletir acerca da discriminação social e econômica que alguns alunos estão expostos por suas condições diferenciadas em relação aos padrões dominantes e a eles impostos. Essa discriminação acontece indistintamente dentro ou fora do ambiente escolar. Mesmo que todos estejam escutando as mesmas músicas, utilizando as mesmas vestimentas, falando as mesmas gírias, é possível perceber a diferença. Por isso, a análise pretendida se concentrará no ambiente escolar, especificamente relativa às instituições públicas de ensino. Busca-se compreender as diferenças sociais e suas consequências, e como a educação e a disciplina de História, especificamente os temas da história contemporânea – o caso das ditaduras no Cone Sul, por exemplo – podem contribuir para sua superação e melhor conduzir o sujeito a se incluir na sociedade sem se sentir preterido por sua condição social.

Palavras-chave: Diferenças sociais, Educação, História, Ditaduras.

Abstract

This article aims to reflect on the social and economic discrimination that some students are exposed by their special conditions in relation to the dominant patterns and to them taxes. This discrimination happens indiscriminately inside or outside the school environment. Even if everyone is listening to the same songs, using the same clothes, speaking the same slang, you can see the difference. Therefore, the analysis will focus on the school environment, specifically relating to public education. We seek to understand the social differences and their consequences, and how education and the discipline of history, specifically the issues of contemporary history - the case of dictatorships in the Southern Cone, for example - can contribute to overcome them and better lead the subject to be included in society without feeling passed over for their social status.

Keywords: Social Differences, Education, History, Dictatorships.

¹ Aluna do Mestrado Acadêmico em História, pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). E-mail para contato: rafa.coradini@hotmail.com

² Professor Doutor em História do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Orientador. E-mail para contato: vbiasoli@gmail.com

Em uma mesma comunidade há todo o tipo de diversidade, fazendo com que as pessoas façam escolhas constantemente na busca da prosperidade e da felicidade, sejam elas conscientes ou inconscientes, uma vez que estão implícitas ao modelo social imposto. A escola pública é palco de todo o tipo de diferença que possa existir. Pode-se citar a desproporcionalidade da renda familiar entre as famílias, visível tanto na aparência das pessoas quanto no seu comportamento. Não que isso seja uma característica ruim, no entanto a forma com que se lida com ela acarreta consequências desagradáveis para as relações que ali se estabelecem e para o desenvolvimento das crianças. Por isso, neste artigo, estou propondo a discussão a respeito do preconceito, principalmente no que se refere às diferenças sociais e como a disciplina de História pode auxiliar o educando a não se sentir discriminado por conta da sua condição social e a perceber-se como um sujeito histórico, com possibilidade de ações que podem transformar o seu futuro e o seu entorno. Refletir sobre o tema pode amenizar as consequências das diferenças e apontar caminhos para a convivência.

Analisar e reconhecer a realidade social da comunidade escolar e suas várias formas de exclusão pode possibilitar a clareza nas soluções e perceber que a escola é, também, um lugar no qual essas diferenças podem ser diminuídas. O papel da escola é educar, proporcionar cultura, preparar o aluno para o mundo em que vive e para outras realidades. O processo de conscientização proposto por Freire é o caminho para a humanização. Dessa forma, a consciência faz parte da educação e deve ser exercitada constantemente. Diz Freire: “A conscientização, como atitude crítica dos homens na história, não terminará jamais.” (1980, p.27). Não se trata de homogeneizar, mas de compreender a diversidade como fator positivo de convivência e crescimento, e não a diferença que exclui e que se transforma em preconceito - atos de inferioridade e de classificação.

Inicialmente, o artigo busca compreender a historicidade das diferenças sociais e as suas consequências para a educação escolar. Não se pode pensar em solução sem compreender a raiz do problema, como surge a questão da exclusão e porque ela é camuflada em ambientes públicos, especificamente na escola.

O Brasil é um país acolhedor por natureza. A ampla diversidade de etnias existentes no país é uma prova disso. Mas, assim como existem aspectos da nossa cultura e sociedade que nos unem, há também aspectos que nos separam. A concentração da renda é dessas realidades que

alimentam a diferenciação e a discriminação. Uma realidade que se reflete na educação escolar e gera situações que devem ser encaradas. Preparar os pobres e/ou aqueles que se sentem discriminados por esta realidade social nos parece uma das tarefas da escola. A educação deve se comprometer com a formação do sujeito, com a sua dignidade e também com o aumento de possibilidades e oportunidades desse sujeito se realizar.

A luta pela educação para os direitos humanos tem conquistado novos e melhores espaços nos últimos anos. No entanto, uma reflexão que precisa ser feita é que não bastam garantias legais, são necessárias ações que acompanhem essas normatizações e, de fato, que garantam esses direitos a todos os cidadãos.

Aotérmino da I Guerra Mundial (1919) emergiu a necessidade da correção das desigualdades. Dentre outros, o Brasil também participou desta mudança. Este programa, mais tarde conhecido como Estado de Bem-Estar Social foi sendo efetivado na década de 1930, quando os Estados Unidos, a Europa e também a América Latina e o Brasil estavam em situação de grande crise ou grande depressão. O referido programa pretendeu estender a todos os cidadãos o que antes somente uma minoria tinha acesso, como saúde e educação. Entre as medidas adotadas, a educação seria aquela que efetivamente mudaria a sociedade, já que todos teriam as mesmas chances.

O Estado de Bem-Estar Social, legalmente, pretendia que os direitos sociais alcançassem todos os cidadãos. Se a lei seria cumprida ou não, é outra questão a ser discutida, mas o que vale reforçar é que, em detrimento de uma educação apenas para a classe elitizada, a partir de então todos teriam a oportunidade e o dever de frequentar a escola. Segundo Saviani, a escola é a fonte para tornar o indivíduo um cidadão, já que é ela quem irá propor o conhecimento a todos de seus direitos e deveres (2013, p.745)

A educação, para além de se constituir em determinado tipo de direito, o direito social, configura-se como condição necessária, ainda que não suficiente, para o exercício de todos os direitos, sejam eles civis, políticos, sociais, econômicos ou de qualquer outra natureza. Isso porque a sociedade moderna, centrada na cidade e na indústria, assumindo a forma de uma sociedade de tipo contratual, substituiu o direito natural ou consuetudinário pelo direito positivo. Isto quer dizer que a sociedade urbano-industrial se baseia em normas escritas. Portanto, a participação ativa da sociedade, vale dizer, o exercício dos direitos de todo tipo, pressupõe aos códigos escritos.

Ou seja, a escola é fundamental para garantir os direitos sociais básicos de todo cidadão. Segundo a Constituição brasileira, até 1971 a obrigatoriedade escolar era apenas de quatro anos, garantindo o ensino primário.

Depois houve a ampliação da obrigatoriedade para oito anos e, até 2016 a perspectiva é da obrigatoriedade da permanência na escola dos quatro até os dezessete anos de idade. Conquistas importantes para quem acredita que a educação é uma das formas de transformação da realidade social. Mas, como citado anteriormente, não basta garantir esse direito por força de lei. Esse direito precisa ser transformado em ações para que ele se efetive no contexto escolar e seja um fator de transformação social.

A época da infância e da adolescência é marcada pelos anos em que a escola é o grande gerador das experiências humanas. As crianças, ao contrário do que se pensa e divulga, gostam de ir para a escola, muitas delas não gostam é de estar na sala de aula. Neste espaço devemos aprender a nos relacionar e a formar laços de amizade, lidamos com emoções que se constituem, aprendemos a nos conhecer melhor e a entender nossos sentimentos e ações, mas também é neste espaço que formamos nosso caráter.

O papel da família é fundamental no processo de constituição da identidade da criança e do adolescente. No entanto, as formas atuais de organização familiar, especialmente pela ausência dos pais, por motivo de trabalho ou vulnerabilidade social, levam a criança, o adolescente e o jovem a buscarem muitas vezes referências na escola. Atos de violência, vandalismo e discriminação são cada vez mais comuns no contexto escolar. Sua banalização e desconhecimento podem levar o caos para o ambiente escolar. Por isso, é necessário propor o entendimento, a discussão e a ação da realidade para que ela possa ser transformada.

Para que as transformações ocorram, um dos objetivos principais de ação efetiva combatendo as diferenças seria a de analisar sempre a realidade social em que as instituições escolares estão inseridas. Sem conscientização coletiva dessa realidade não há transformação.

A conscientização do ser humano leva à necessidade da educação. “Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconheceram inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade” (Freire, 1996, p. 58). Freire, portanto, elabora um pensamento que fundamenta uma educação para a emancipação, reconhecendo a autonomia do sujeito racional, que tem conhecimento e liberdade, e que coletivamente, sem negar os saberes construídos na experiência, pode romper com a estrutura social opressora e construir uma sociedade emancipada. Para Freire, a emancipação depende da ação dialógica e a propõe como alternativa, não somente para a educação, mas para toda a

sociedade, no intuito de construir o ser humano, respeitando o outro e superando as estruturas de opressão.

Analisando esta proposta pode ser possível refletir sobre conceitos de inclusão e exclusão escolar. Sabe-se que a inclusão é o ato de acolher a todos em determinado espaço, sem exceção, independente de condições físicas, gênero, opção sexual, cor de pele e classe social. A Constituição brasileira novamente surge para garantir este direito que é de todos, em todas suas esferas. Porém Gentili (2009) trabalha com o conceito de *exclusão includente*, onde o sistema educacional e o governo recriam mecanismos para incluir o sujeito e que, geralmente, estes mecanismos são insuficientes. Um exemplo é a garantia da educação básica ao indivíduo menor de dezoito anos. Este fato poderia diminuir a desigualdade social nas próximas gerações, pois todos teriam iguais condições para disputar seu lugar em cursos técnicos ou de graduação e também no mercado de trabalho, mas ao contrário, ele continua excluindo e taxando os sujeitos dentro do contexto que ele pertence. Segundo Gentili, ele prejudica e bloqueia muito mais a população juvenil que a adulta (2009, p.1065)

A situação herdada e as perspectivas futuras são particularmente graves diante do fato de que, em nossos países, a pobreza tem um impacto bem mais contundente sobre a população infantil e juvenil que a população adulta. Ou seja, a intensificação ou a manutenção dos altos índices de pobreza e indigência tendem a condicionar seriamente as oportunidades de vida e os direitos da população com menos de 18 anos.

Dentro do contexto escolar esta ação deve ser cotidiana, mas o ato de excluir é constante e fica muito visível no âmbito das necessidades especiais. Teoricamente a escola acolhe o aluno portador de alguma deficiência, organizando e adaptando o espaço para que este possa transitar e se manifestar sem problemas, e a instituição se define como diversificada e acolhedora. Dentro deste ponto de vista o problema está resolvido, já que atitudes preconceituosas para com alunos de baixa renda não são vistas, não está escancarado porque é fácil de maquiar, de esconder e de não escutar ou não ver, pois são ações que exigem o imediatismo, a reação de forma que todos compreendam a gravidade da situação e que possam ser educados para que tal ato não se repita novamente.

O evento Conae 2014 (Conferência Nacional da Educação) que aconteceu no mês de março mostrou a gravidade em que se encontra o sistema educacional e o descaso por parte do governo em tentar solucionar problemas que são gritantes. Uma das discussões neste encontro foi o antigo PNE (Plano Nacional de Educação),

e a dificuldade em cumprir suas metas, rendendo negativamente bases para desigualdades por mais uma geração (ver www.fepesp.org.br). Desta forma, fica cada vez mais evidente o papel fundamental que o professor exerce dentro da sala de aula. Não se pode esperar que outros órgãos resolvam assuntos relacionados à desigualdade social, o professor deve se engajar nessa tarefa. Há falha do sistema educacional em garantir educação pública e de qualidade para todos e o professor precisa perceber isso. No nosso entendimento, o caminho a ser seguido está no contexto escolar, entre professor e professor, entre professor e aluno, entre aluno e aluno, com a comunicação de todos em uma só linguagem.

As diferenças sociais existem porque há classes sociais onde cada indivíduo é classificado e enquadrado em determinada letra (A, B, C, D ou E) de acordo com sua renda mensal ou anual, mas também de acordo com suas posses e consumo. As diferenças sociais existem desde o início da convivência em comunidades. Mesmo que a propriedade privada ainda não fosse registrada dentro de marcos legais, ainda assim existiria uma hierarquia de poderes que determinariam a qual classe ou camada o sujeito fazia parte.

Rousseau debate em suas obras a questão da propriedade privada, do ter em detrimento do ser como um corrompimento da essência humana em sociedade (1979, p.267 -268)

Antes que tivessem inventado os sinais representativos das riquezas, elas só podiam consistir em propriedades e animais, os únicos bens reais que os homens podiam possuir. Ora quando as heranças cresceram em números e em extensão, a ponto de cobrir todo o solo, e tocaram-se umas às outras, uns só puderam prosperar a expensas dos outros, e os supranumerários, que a fraqueza ou a indolência tinham impedido por seu turno de as adquirir, tendo se tornado pobres sem nada ter perdido, porque, tudo mudando à sua volta, somente eles não mudaram, viram-se obrigados a receber ou roubar sua subsistência da mão dos ricos. Daí começaram a nascer, segundo os vários caracteres de uns e de outros, a dominação e a servidão, ou a violência e os roubos.

Uma comunidade apresenta todo o tipo de diversidade, fazendo com que as pessoas façam escolhas constantemente na busca da prosperidade e da felicidade, e a escola pública é palco de toda e qualquer diferença que possa existir. Dentro deste contexto existe uma desproporção de renda familiar gritante entre os alunos, seja em sua aparência e também em seu comportamento.

Através da pesquisa realizada pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) em 2010, fica claro que os alunos que seguem os estudos em nível de

graduação e pós-graduação são aqueles pertencentes às famílias com faixas mais altas de ganhos mensais.

Na busca pela diversidade, já se construiu e se constrói continuamente múltiplas respostas e propostas para a promoção à diversidade no Brasil. Vivemos em um mundo de demarcações territoriais, cada um quer ter o seu espaço garantido, ser dono, possuir algo, por isso cada vez mais estamos em uma época em que se predomina a individualidade, muitas vezes se esquecendo de quem está ao nosso lado. Por isso a fase da educação escolar é um período fundamental na formação de opinião voltada para a solidariedade e a convivência social. Nosso país é um lugar predominantemente diversificado e a História nos leva a compreender as razões históricas dessa construção e a nos impingir um compromisso com os excluídos, os marginalizados da sociedade.

Este artigo surge da necessidade de refletir a respeito da diversidade e da necessidade de respeitar o outro como ser pertencente ao contexto social em que estamos inseridos. Já que os direitos humanos visam a luta por justiça e liberdade de expor nossas opiniões, nos garantindo inclusive a forma de protesto quando estes não são cumpridos. Em uma luta desigual, o poder do mais forte irá se destacar em detrimento do mais fraco, porém se os indivíduos envolvidos forem humanos e éticos, a prevalência da dignidade humana não deixará que a injustiça ocorra. Pensando desta forma, a história recente do nosso continente surge como exemplo de disputas de poder, com consequências catastróficas, deixando feridas, até então, abertas. O caso em questão é o das ditaduras e das violações dos direitos humanos em diversas nações da América do Sul, ao longo dos anos de 1960 e 1970, assim como a grande amnésia se estabeleceu nestes países apagando parte do passado doloroso vivido nesses tempos ditatoriais. O estudo, em sala de aula, sobre este tema, reforçando o enfoque na memória testemunhal produzida depois do término do estado repressivo, pode ajudar o estudante a conhecer a história do seu país e do continente sul-americano, se identificando também como agente transformador do seu meio, mesmo que no momento não possa mudar sua realidade, mas que a história prova que existem meios de se manifestar e que isto fará a diferença para a geração atual e a seguinte.

As produções do testemunho nas memórias traumáticas são de grande importância porque transformam este relato em fonte oficial, tão válida quando as fornecidas pelos organismos estatais. Devido a esse contexto histórico complexo, existe a necessidade e a obrigação de um conhecimento dos fatos acontecidos, para que não sejam relegados ao esquecimento e que os derrotados sejam ouvidos. Assim, as memórias relatadas por aqueles que fizeram parte dos grupos de oposição e

foram alvo das arbitrariedades do Estado são essenciais para as pesquisas cujo enfoque é ditaduras do Cone Sul. O Estado aqui também tem o papel condutor para a instauração de novos regimes políticos, pois, segundo Mendonça “o Estado é identificado a uma determinada agência burocrática, ou a figuras de proa da administração pública, decorrendo e ratificando uma coisificação do conceito.” (2011, p.14). Análise esta que faz criar afirmativas óbvias, ou seja, o Estado é representado pelo próprio ditador, e nele está configurada a manutenção dos três poderes. Assim, tal documentação oficial oferecida foi produzida pelos dispositivos que estavam no poder, no período analisado, concentrando a informação da forma como as Forças Armadas queriam que fossem divulgadas.

O diálogo acerca desta temática é uma alternativa em sala de aula para o entendimento da realidade do educando. Se as ações concretas forem direcionadas em predomínio da ética, de uma luta justa e democrática, não teremos seres desumanos, mas sim sujeitos indignados, marchando em busca de transformações que melhorem as condições atuais para um futuro digno e mais solidário. Pode ser percebido que a desigualdade vem de fora para dentro do ambiente escolar, conforme Caregnato (2013, p.49)

A sociedade que exclui é a mesma que integra, mas de forma precária, patológica, gerando processos que atingem a todos nós independentemente do grupo social em que constituímos, e o discurso da exclusão social, tão utilizado por militantes e pensadores críticos, revela-se como um discurso desconectado dos anseios daqueles que dele são vítimas e, teoricamente, diz mais respeito a uma ideia de manutenção do que de crítica da realidade vigente, pois acaba defendendo as relações sociais existentes, questionando apenas a inacessibilidade de uma parte da sociedade.

Vivemos em uma sociedade excludente. As classes sociais, disfarçadas ou não, existem e existirão. Como a citação acima reflete, não adianta ficar questionando a pobreza, a miséria, mas sim como conviver com ela, acolher a todos no contexto escolar e tomar consciência de que se ela existe é porque faltaram oportunidades ou não foram dadas condições iguais aos sujeitos.

Nesta luta, é impossível deixar de fora as instituições educacionais de seu papel fundamental de formação ética do ser social, independentemente da desvalorização em que o professor atuante está passando no momento, o que não se pode é fugir desta responsabilidade. Pode-se perceber o papel fundamental da escola para a promoção da democracia e do direito a ser e estar onde se deseja. O professor que trabalha com valores, com a presença da ética em seus diálogos e ações deve

sentir-se um pouco responsável por tantas mudanças de mentalidades e tantas manifestações inquietantes que o grupo jovem está inserido e atuando, de forma efetiva.

A escola é um espaço público. E quando se pensa em espaço público, se pensa em diversidade. E esta diversidade é escancarada dentro do contexto escolar, onde a miscigenação é um desafio para a educação. Porém o mais difícil de ser tratado seria pensar em diversidade social, ricos e pobres desfrutando o mesmo cotidiano lado a lado, sem que ocorram preconceito e discriminação. As políticas públicas estão associadas a dizimar este problema através de cotas, de oportunidades iguais, não importando o *ter*, mas sim o *ser* e o *saber*.

A convenção do termo educação inclusiva cabe à realidade da escola pública, porém em alguns trabalhos torna-se visível que fica na utopia, principalmente quando se trata da palavra tecnologia e seu acesso. Mesmo a escola possuindo um amplo laboratório de informática, o trabalho a ser realizado neste espaço deve ser construído por alunos que já estejam familiarizados com estas ferramentas e, no entanto, nos deparamos com estudantes que não tem computador em casa, que somente sabem acessar a internet utilizando redes sociais e nada mais, por isso vão ficando cada vez mais intimidados por colegas que sabem e que resolvem as questões rapidamente e com habilidade.

O problema do preconceito vai além da exclusão, pois uma de suas consequências é a violência por parte do excluído. Este, para se defender ou sentir-se parte de algo, utiliza a agressividade e também a discriminação em outros sujeitos para se preservar ou inserir-se no sistema. Um tema muito discutido na atualidade é o *bullying*. O termo inglês significa brutalidade, que pode ser cometida por um ou mais indivíduos, porém a gravidade está no dano emocional e psicológico que isso pode causar. Existe uma necessidade muito grande em ser aceito, em ser reconhecido e se igualar aos demais e a escola é o espaço dos jovens, sendo que estes estão em fase de reconhecimento e conhecimento da sociedade individualista, como Elias explica (1994, p.103)

Tanto a possibilidade quanto a necessidade de maior individualização constituem um aspecto de uma transformação social que ultrapassa em muito o controle do indivíduo. O produto dessa individualização crescente, a maior diversidade das pessoas com respeito ao comportamento, à experiência, e à composição, não é simplesmente dado pela natureza, no mesmo sentido da diversidade dos indivíduos humanos. Tampouco a separação dos indivíduos, da qual às vezes se fala como um fenômeno dado pela natureza tem o mesmo sentido da separação de cada pessoa no espaço.

Como em qualquer faixa etária, existe a preocupação e a pressão em não fracassar. O indivíduo pertencente a uma sociedade que o exclui por diversos aspectos de sua individualidade, seja por sua etnia, sua cor de pele, sua opção sexual ou sua condição financeira, e o faz agir sem pensar para se defender. O adolescente, em muitos casos, para não ser agredido irá agredir primeiro, irá excluir primeiro. O aumento considerável de violência em todo o mundo, as notícias cada vez mais transmitem ações de pessoas que, até então, não tinham nenhum transtorno psicológico e que agora estão cometendo atos brutais de violência contra civis inocentes. Encarar o problema é o passo inicial para educar para a possibilidade de transformação da realidade.

Como já havia citado anteriormente, o Brasil é um dos países mais desiguais do mundo, a renda está concentrada nas mãos de poucos. Toda esta desigualdade presente entre alunos que estão formando seu caráter, que estão em uma fase confusa que é a adolescência e que estão sofrendo com as mudanças de seu corpo e a imposição que a mídia faz para que se encaixem nos padrões ideais da moda, faz com que eles discriminem, excluam e utilizem as armas que têm para se defender. E aquele que ataca, que discrimina também pode estar usando uma arma para se impor, como cita Bourdieu (1997, p.118)

Nessas sociedades, torna-se um ideal pessoal de jovens e adultos diferir dos semelhantes de um modo ou de outro, distinguir-se em suma, ser diferente. Quer se aperceba disso ou não, o indivíduo é colocado, nessas sociedades numa constante luta competitiva, parcialmente tácita e parcialmente explícita, em que é de suma importância para seu orgulho e respeito próprio que ele possa dizer a si mesmo: “Esta é a qualidade, posse, realização ou dom pelo qual difiro das pessoas que encontro a meu redor, aquilo que me distingue delas.” Não é mais que outro aspecto dessa composição e situação humanas o que se expressa no fato de, em certa medida, o indivíduo buscar sentido e realização em algo que apenas ele faz ou é.

Assim, esta busca em se destacar, em se diferenciar e tornar-se, muitas vezes, um líder que impõe medo e/ou respeito, faz com que a condição que se sobressai seja a financeira. Muitos jovens não desenvolveram ainda um talento que eles possam utilizar para buscarem sua realização. Esse também é o papel da escola quando trabalha com a diversidade.

A escola, que se pretende protagonista da diversidade, precisa assumir-se como espaço de diversidade na sociedade em que está inserida. Há experiências importantes e positivas, nas quais o tempo que as crianças e os adolescentes passam na escola torna-

se um aliado para a comunidade. Uma gestão comprometida com a diversidade discute constantemente com aqueles que fazem parte do processo de aprendizagem e educação, para que todos se familiarizem e contribuam para que as transformações aconteçam.

A atuação e participação da gestão escolar são de extrema importância para que o processo ocorra de forma positiva. A escola precisa antecipar-se e remediar o problema a fim de evitar o preconceito, elaborando projetos para esclarecer os alunos e debater sobre o tema faz com que se evite a exclusão. Não basta apenas afirmar que é feio ou que é maldoso excluir um colega por sua condição financeira, por sua vestimenta inferior ou por seu pouco conhecimento sobre tecnologia. A ideia é que se conscientize para que ocorra uma mudança de pensamento, mesmo que o capitalismo afirme o contrário, mesmo que a vida fora da escola seja totalmente diferente, a escola pública tem como obrigação igualar os alunos promovendo a diversidade, pois o nome já diz, é pública, é de todos e deve ser aproveitada igualmente por todos. Todos que fazem parte dela devem receber o mesmo tratamento e poder sair com direito a disputar as mesmas oportunidades, este deveria ser o seu papel. Projetos que ajudem os alunos a formarem opinião, que trabalhem com a realidade, que percebam o seu entorno e possam reconhecer em seus colegas pares iguais. As narrativas memorialísticas surgem, então, para que não se esqueçam das arbitrariedades e violências que ocorreram. Com tantas mudanças e a aceleração do tempo, onde tudo se consegue de forma rápida e funcional, há uma preocupação constante quanto à preservação da identidade. Palavra que remete ao idêntico e a manter aquilo que somos e fomos²², e nos reconhecer enquanto grupo, como coletivo e social.

A diversidade de gênero e étnica deve ser valorizada, e a questão social também, mas não de uma forma inferior, os trabalhos devem mostrar que vários países têm programas sociais efetivos combatendo a discriminação e a pobreza.

As aulas de História são um espaço e momentos privilegiados para estes assuntos serem abordados. Quando ensinamos História, sempre ensinamos o lado dos incluídos, mostramos os excluídos, mas não discutimos, não analisamos sua real participação e função social. Uma das tentativas de inclusão pode ser a de mostrar os diversos lados da história. Mostrar aos alunos quem são os incluídos e quem são os excluídos, e fazer a reflexão do “lado” da história em que eles estão para saber de qual lado lutar.

No caso das aulas de História Contemporânea, quando são abordadas as ditaduras do Cone Sul, a ênfase

²² (2005) Ver BURKE, Peter. O que é história cultural?

nas obras testemunhais – as obras escritas por aqueles que viveram e sofreram a experiência histórica das ditaduras –, deve ser questionado o porquê de se escrever tais relatos. Estimular o estudante a perceber que nestes relatos – produzidos por aqueles que foram derrotados e geralmente excluídos dos relatos oficiais –, pode surgir a oportunidade do testemunho fazer valer a sua versão dos fatos e, desta maneira, expor a face cruel daqueles que prenderam, torturaram e muitas vezes mataram adversários políticos. Obras que revelam diversas facetas, muitas vezes o “dever” de expor o que se sabe sobre o período, o que viveu e porque sobreviveu.

Segundo Calveiro “o sobrevivente sente que viveu enquanto outros, em sua maioria, morreram. Sabe que não seguiu vivo porque era melhor e, em muitos casos, tende a pensar precisamente que os melhores morreram.” (2013, p.144). Esta obrigação de escrever pode ser a chave de todo o processo da memória individual, escrever e não poder esquecer nada, pois há uma obrigação moral com a sociedade, não mais de punição, mas de que não volte a acontecer situações similares, que não existam mais, que não surjam mais regimes políticos semelhantes.

Em nossa realidade (das escolas públicas), nossos alunos não estariam do lado da história de uma camada social favorecida, por exemplo, mas do lado dos trabalhadores explorados e sem oportunidade de se manifestarem e, os remetendo ao passado das ditaduras do Cone Sul, eles seriam os considerados “subversivos”. Ao tomar contato com a vivência dos militantes políticos que foram perseguidos e torturados – para muita além das regras que regem os confrontos políticos e militares –, os alunos estarão entrando em contato com os excluídos na experiência histórica dos regimes ditatoriais do Cone Sul.

Os homens e mulheres considerados subversivos estavam lá, pertenciam ao mesmo espaço das sociedades mergulhadas em regimes ditatoriais, mas, ao mesmo tempo, eram invisíveis perante os dispositivos da ditadura. Neste caso, os militantes clandestinos foram forçados a criar e a se adaptar a um espaço para poder sobreviver, mas ao mesmo tempo usar mecanismos de identidade para se reconhecer uns aos outros em um lugar ocupado por todos.

Assim, segundo Koselleck “o espaço é algo que precisamos pressupor meta-historicamente para qualquer história possível e, ao mesmo tempo, é historicizado, pois se modifica social, econômica e politicamente.” (2014, p.77). Através desta reflexão nos aproximamos do que seria o planejamento de um determinado ambiente ou região, para que se criem condições de sobrevivência em tempos que não se pode ser visto e ser reconhecido por aqueles que dominam todo o espaço.

Não é culpa de um ou outro, mas sim do sistema que vivemos. Nas condições de exceção que foram as ditaduras militares, os embates políticos não se davam dentro de marcos institucionais democráticos. Eram ditaduras que desprezavam as regras democráticas e empurravam os que não se conformavam com isso ao silêncio ou a clandestinidade. De alguma maneira, era uma realidade social e política que levava ao extremo às práticas discriminatórias.

Existem várias didáticas que podem ser trabalhadas, mas o uso de tecnologias faria com que eles se sentissem mais atraídos a participar. Eles poderiam elaborar documentários com situações criadas por eles mesmos, adicionar músicas e pessoas conhecidas no mundo que já estão lutando contra o preconceito e contra pobreza extrema e pesquisar na história fatos que narram situações semelhantes. No final do trabalho seria ideal apresentar para toda a comunidade, divulgar o tema e realizar debates com vários setores da sociedade para que exista a discussão de vários lados da questão.

Ações que envolvem os alunos em todo o processo da construção da aprendizagem poderiam provocar o seu compromisso com o espaço em que estão inseridos. Neste caso poderia surgir uma maior solidariedade social, uma necessidade em ver que o outro também está crescendo, está recebendo todas as condições para que tenha uma vida melhor e mais digna.

Num sistema capitalista e numa sociedade extremamente individualista, querer que o outro cresça e que se estabeleça em uma situação mais favorável é uma contrariedade, sabe-se que é um caminho difícil, aliás, muitos teóricos tentam explicar a falta de interesse comum que uniria os diferentes segmentos de uma mesma sociedade. Talvez, na escola, contexto em que os jovens ainda não estão totalmente inseridos no mercado de trabalho, poderia ser possível de se realizar. De acordo com Arendt (2000, p.62)

A esfera pública, enquanto mundo comum, reúne-nos na companhia uns dos outros e, contudo evita que colidamos uns com os outros, por assim dizer. O que torna tão difícil suportar a sociedade de massas não é o número de pessoas que ela abrange, ou pelo menos não é este fator fundamental; antes, é o fato de que o mundo entre elas perdeu a força de mantê-las juntas, de relacioná-las umas às outras e de separá-las.

Um trabalho em que todos participem pode fazer com que a inclusão social seja uma realidade. A ideia é que ocorra união, empatia, isto é, que uns consigam se colocar no lugar dos outros, pois a intenção de entender o que o outro sente e a compreensão do porquê se está em determinada situação.

É muito fácil dizer que “só é pobre quem quer”, pois existem vagas de trabalho não preenchidas. Se o sujeito não está preparado e não tem conhecimento, não terá condições necessárias para tal. Transformar sua trajetória não depende só dele uma vez que a intenção da sociedade capitalista é exatamente essa: a manutenção de uma margem de desempregados, de pessoas alienadas para que estas sejam exploradas e que enriqueçam as camadas mais altas.

Desta forma, todos estarão incluídos, independente da classe social, todos terão o compromisso de conscientizar os outros a sua volta, este compromisso faz com que a inclusão aconteça, de dentro da escola, para fora. Os professores deverão estar preparados para mediar os debates buscando teorias, exemplos na história e argumentos fortes para rebater uma situação de exclusão e discriminação social.

O tema da desigualdade social no contexto escolar permeia em quase todos os ambientes dos cursos de licenciaturas promovidos pelas universidades. Ele é debatido, discutido, porém não é efetivado em prol de ações que os identifiquem e os eliminem. Para que isto ocorra é necessário que prevaleça o espírito de mudança e de não comodismo diante da realidade social que as escolas públicas oferecem.

A melhor maneira de transformar é envolver a todos no trabalho, principalmente aqueles que são a razão de toda a transformação: os alunos. Eles devem ser ouvidos, devem ser questionados e convidados a fazer parte do trabalho, da análise, da pesquisa e da busca de dados. Não seria possível elaborar um projeto em que os estudantes apenas sejam os espectadores, mas sim eles devem ser os protagonistas e os autores da mudança. Todas as disciplinas de um currículo escolar têm condições de fornecer subsídios de mudança para a inclusão escolar. A educação é fonte de esperança, assim como cita Arendt que “O papel desempenhado pela educação em todas as utopias políticas, a partir dos tempos antigos, mostra o quanto parece natural iniciar um novo mundo com aqueles que são por nascimento e por natureza novos.” (2001, p.225).

Referências Bibliográficas

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.

BARROS, José D'Assunção. **O projeto de pesquisa em História**. Rio de Janeiro: VOZES, 2011.

BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

BURKE, Peter. **O que é história cultural?** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CALVEIRO, Pilar. **Poder e desaparecimento**. São Paulo: Boitempo, 2013.

CAREGNATO, Célia Elizabete; BOMBASSARO, Luiz Carlos (Org.). **Diversidade Cultural: Viver Diferenças e Enfrentar Desigualdades na Educação**. Porto Alegre: Novello e Carbonelli, 2013.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GENTILI, Pablo. O direito à educação e as dinâmicas. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madri, v. 30, n. 49, p.1059-1079, jan. 2009.

KOSELLECK, Reinhart. Teoria da história e hermenêutica. **Estratos do tempo**. Rio de Janeiro: Contraponto: 2014.

MENDONÇA, Sonia Regina de. A pesquisa sobre Estado e Poder: balanço historiográfico. In: SILVA, Carla Luciana; CALIL, Gilberto Grassi; KOLING, Paulo José. **Estado e Poder: Questões Teóricas e Estudos Históricos**. Cascavel: Edunioeste, 2011.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Discurso sobre a origem e os fundamentos das desigualdades entre os homens**. Brasília: UnB, 1989.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Contrato social. Discurso sobre a desigualdade**. In: Obras. Coleção “Os Pensadores”. São Paulo, Abril, 1979.

SAVIANI, Dermeval. Vicissitudes e perspectivas do direito à educação. In: DIREITO À EDUCAÇÃO NO BRASIL E SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 124, 2013, Unicamp. **IV Seminário de Educação Brasileira**. Campinas: Educ. Soc., 2013. p. 743 - 760.

História da educação e Teoria *Queer*

Diálogos possíveis no processo de ensino-aprendizagem

Por Antoniel dos Santos Gomes Filho¹, Cícero Edinaldo dos Santos²

Resumo

Almejamos contribuir para a formação acadêmica de professores-pesquisadores, apresentando uma nova perspectiva no ensino e aprendizagem em História da Educação, fundamentada a partir das postulações da teoria Queer. Partimos inicialmente de um levantamento bibliográfico, a fim de demonstrar a utilidade do diálogo interdisciplinar, destacando o arranjo de sua configuração e suas possibilidades. Consideramos que o diálogo entre a História da Educação e a teoria Queer adentra as margens do passado e do presente, com teor crítico, desnaturalizando a vida individual e social. Mostra-se como uma iniciativa pós-identitária de educar, possível de ser colocada em prática na formação de professores-pesquisadores. Assim, o diálogo entre História da Educação e teoria Queer aposta na multiplicação das diferenças que podem subverter os discursos totalizantes e hegemônicos da Ciência e do cotidiano acadêmico. Adverte a importância de contextualizar as formas de agir e reagir, salientando que a agência não é igual em todos os tempos e espaços. Serve para estranhar, desconstruir, os saberes sobre as regulações de gênero e não (re) legitimar padrões e relações vigentes.

Palavras-chave: História, Educação, Teoria Queer, Pesquisa, Ensino.

Abstract

We aim to contribute to the academic training of teachers-researchers, presenting a new perspective on teaching and learning in History of Education, based from the postulations of Queer Theory. We start first from a literature review in order to demonstrate the usefulness of interdisciplinary dialogue, highlighting the arrangement of your configuration and its possibilities. We believe that dialogue between the History of Education and Queer Theory enters the margins of the past and present, with critical content, by undermining the individual and social life. It shows how a post-identity initiative to educate, can be put into practice in teacher-researchers. Thus, dialogue between History of Education and Queer Theory bet on multiplication of the differences that can subvert the totalizing and hegemonic discourses of science and academia everyday. Warns the importance of contextualizing the ways to act and react, stressing that the agency is not the same in all times and places. Fits surprising, deconstruct, knowledge on gender regulations and not (re) legitimize existing patterns and relationships.

Keywords: History, Education, Queer Theory, Research, Education.

1. Universidade Federal do Ceará (UFC)
antoniel.historiacomparada@gmail.com

2. Universidade Federal do Ceará (UFC)
ciceroedinaldo@live.com

Introdução

O estudo apresentado pretende demonstrar as nuances que perpassam ações, atitudes e posicionamentos presentes no processo de ensino-aprendizagem. Ancora-se na articulação entre a formação de professores-pesquisadores e reflexões críticas relativas às práticas pedagógicas.

Compreendemos que as diversas práticas pedagógicas desenvolvidas nos processos de ensino-aprendizagem têm o intuito de promover a reflexão e construção dos conceitos de cultura, sociedade e educação (MIZUKAMI, 1986). Desse modo, os valores sociais sobre o sexo, o corpo e as identidades permeiam essas práticas, direta ou indiretamente, uma vez que, os livros didáticos, o currículo, a arquitetura acadêmica e escolar, entre outros dispositivos, coadunam para instaurar um modo restrito de ser e estar no mundo.

Com este artigo introdutório, almejamos contribuir para a formação de pedagogos e historiadores, apresentando uma nova perspectiva de ensinar e aprender História da Educação, isto é, fundamentada nas postulações da teoria *Queer*. Este objetivo nasce a partir das nossas experiências com a disciplina mencionada e poderá servir como um instrumental teórico-metodológico para novos direcionamentos na formação de professores-pesquisadores.

Durante o desenvolvimento de nossas reflexões utilizamos como itinerário metodológico a Revisão de Literatura (RL) com base nos escritos de Hohendorff (2014). Entre os autores selecionados, podemos destacar Butler (2000, 2003, 2006, 2011, 2014), Foucault (2011, 2014), Hall (2006), Louro (2001, 2012, 2014), Miskolci (2009, 2012), Preciado (2011) e Scott (1994, 1995). Os mesmos nos auxiliaram na compreensão das nuances que envolvem os temas desenvolvidos.

Do *ato de pesquisar para ensinar*, resultaram algumas discussões que apresentaremos a seguir. Na primeira parte, destacamos algumas facetas da História da Educação e suas possíveis articulações com a teoria *Queer*. Na segunda parte, dissertamos como o diálogo entre as mesmas pode ser utilizado no processo de ensino-aprendizagem, por intermédio de uma temática central, que serve como exemplo, a saber: Regulações de Gênero.

A teoria *Queer* busca ser mais um meio para interpretar as normas sociais, considerando o gênero e a sexualidade como construções históricas e sociais. Nesse sentido sua proposta é trans/inter-disciplinar, pois não possui cânones de referência isolados. A trans/inter-

disciplinaridade quando vista sob o enfoque pedagógico é fundamental para compreender as atuais as questões de ensino-aprendizagem em relação a temas transversais, uma vez que, a vida social torna-se cada vez mais complexa, à educação e a formação de professores-pesquisadores deve buscar refletir sobre essa complexidade através “superação da visão fragmentada nos processos de produção e socialização do conhecimento” (DA SILVA THIESEN, 2008).

Dito isto, a teoria *queer* possibilita ao pesquisador transitar pelas ciências e romper as barreiras impostas, ampliando assim as percepções analíticas do social e seus diversos marcadores da diferença, em especial o gênero e a sexualidade. Diante dessa liberdade teórica e metodológica, a Teoria *Queer* por vezes é vista com estranhamento e desconfiança que lhes são próprias, a partir disso alguns professores e pesquisadores podem ter algumas dificuldades de pensar o ensino de suas disciplinas já consagradas na academia em articulação com os estudos *queer*, ou quaisquer outros que almejem a desconstrução e subversão normativa.

É tentando articular a referida teoria e a disciplina de História da Educação, comum nos cursos de pedagogia e em alguns cursos de licenciatura em História, que apresentamos este artigo, aproximando áreas de estudo que diretamente ainda não promovem um diálogo, porém, diante da conjuntura atual, podem trazer contribuições para o processo de ensino-aprendizagem.

Estranhar e (des)construir

Partimos do pressuposto de que a História não tem “sentido unívoco”, embora isso não queira dizer que seja incoerente. Ao contrário, ela é inteligível e pode ser analisada em seus menores detalhes, segundo a inteligibilidade das lutas, das estratégias e das táticas. (FOUCAULT, 2011).

A História da Educação, por sua vez, é compreendida enquanto campo epistemológico sobre o passado educacional, nas suas diversas dimensões e acepções, tendendo para uma história trans e internacional, mas também é memória, paradigma e disciplina na formação de professores-pesquisadores dos cursos de graduação em pedagogia, embora ainda não faça parte de muitos currículos dos cursos de Licenciatura em História.

Ensinar e aprender sobre História da Educação possibilita novos caminhos no processo formativo, pois cada objeto de estudo mostra-se articulado

a contextos espaço-temporais variados e complexos. Logo, o seu entendimento ancora-se numa abordagem mais ampla, sem perder de vista as configurações e especificidades regionais ou locais.

Conforme as nossas experiências em sala de aula, parece-nos que determinados assuntos vinculados a “temas polêmicos” ainda estão à margem do processo de ensino-aprendizagem, tais como sexualidade, intolerância religiosa, racismo e regulações de gênero. Estranhando este panorama atual, decidimos apresentar este artigo, vendo-o como um passo para a desconstrução de noções enraizadas no senso comum e nos cursos de formação de professores-pesquisadores. Estes últimos, em sua grade maior, são norteados por currículos que visam apenas à difusão de saberes inerentes às áreas abordadas, sem proporcionar um diálogo com outros conhecimentos.

Nessa perspectiva, acreditamos que a Teoria *Queer* pode ajudar no processo de desconstrução analítica da História da Educação, incentivando novos redirecionamentos no processo de ensino-aprendizagem. Embora seja menos uma metodologia e mais um foco de investigação e análise, os métodos por ela empregados encontram expressão e apoio da releitura de artefatos culturais e na própria ciência (CRESWELL, 2014).

A teoria mencionada tem caráter científico-político-militante. Está articulada à produção de um grupo de intelectuais que, nos anos 90, começou a utilizar o termo *Queer* para defender uma nova perspectiva de análise. Entre seus integrantes há divergências, embora algumas aproximações significativas sejam visíveis, tais como os estudos sobre as relações de gênero (LOURO, 2001).

Muitos dos seus pressupostos surgiram do desdobramento dos Estudos Culturais norte-americanos e do Pós-estruturalismo francês. Propõem-se a problematizar as concepções clássicas de identidade, agência, corpo, etc. Rompem com a concepção cartesiana iluminista do sujeito como base de uma epistemologia científica e ontológica, isto é, “o sujeito desde sempre aí”, despertando reflexões sobre os modos de ser e estar no mundo.

Inicialmente, o termo *Queer* foi utilizado no intuito de desestabilizar aqueles que escutassem, pois o termo nos países de língua inglesa é um xingamento, que subalterniza as pessoas homossexuais, assim como o viado, o baitola, a bixa, no Brasil. O termo *Queer* também atingiu os movimentos sociais, ao passo que promove uma crítica aos movimentos assimilacionistas, seu intuito enquanto política não consiste em desqualificar os movimentos identitários, mas sim apontar as armadilhas dos discursos hegemônicos que envolvem esses movimentos, como também demonstrar o caráter efêmero e contextual dos sujeitos. Nos últimos anos, a teoria *Queer* além de buscar questionar as normas sociais para as sexualidades e

gêneros não-hegemônicos, também tem realizado análises com outras categorias sociais, tais como: raça, etnia e classe social, entendendo que todas estas categorias perpassam a formação identitária e subjetiva dos sujeitos *queer* ou *queerings* (no sentido de sujeito de processos efêmeros) (MISKOLCI, 2009; LOURO, 2001; PRECIADO, 2011; PERES, 2012).

Atualmente, as configurações sociais não estão mais instauradas numa perspectiva fixa e estabilizada, onde a ordem das coisas permanece numa continuidade linear, significando dizer que a formação subjetiva é agora bombardeada por uma gama de possibilidades existenciais, fazendo com que as identidades sejam fragmentadas e tornem-se contraditórias, pois não mais projetamos nossas identidades numa cultura unificada e centralizada, mas numa cultura múltipla e descentralizada, que é provisória, variável e problemática (HALL, 2006).

A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente [na atualidade] é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertantes e cambiantes de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar [e negociar] – ao menos temporariamente (HALL, 2006, p. 13).

Nessas circunstâncias, podemos pensar o sujeito como transeunte, que se move, que caminha nas diversas possibilidades de ser e estar no mundo. Assim, a teoria *Queer* contribui para a formação de professores-pesquisadores do tempo presente e ajuda a olhar para o passado com olhos de estranheza, porém sem pressupor um devir. Este olhar estranha às condições de normalidade sociocultural, uma vez que ela almeja transformações práticas que dizem respeito a quem está autorizado a conhecer, em âmbito acadêmico, ao que pode ser conhecido em determinado contexto e às formas de se chegar ao conhecimento legitimado e aceito por outros segmentos da sociedade (LOURO, 2012). Além disso, desafia o monopólio masculino, heterossexual e branco das Ciências, das Artes e da Lei, desestabilizando também saberes enraizados na formação de professores-pesquisadores.

Ao se aproximar da História da Educação, a teoria *Queer* tende a desestabilizar conhecimentos *a priori*, demonstrando que outros foram historicamente recusados para não serem explicados, dentro e fora das universidades. Logo, instiga a pensar: A quem ou a que a nossa cultura se recusa conhecer? O que há por trás da tentativa de ocultar sujeitos e práticas sociais da história, da pedagogia e de tantas outras disciplinas?

Além disso, esta aproximação questiona o processo de diferenciação dos corpos em tempos e espaços distintos, entendendo-os além de margens pré-estabelecidas. Todavia, acreditamos que não basta aproximar os domínios epistemológicos citados, é necessário dialogar. Este diálogo não se trata de denunciar apenas os preconceitos contra as mulheres, as lésbicas, os homossexuais, os bissexuais, as travestis, as/os transexuais (e outros sujeitos) na ciência, por exemplo, mas refutar todo tipo de lógica dicotômica e discriminatória. Refere-se ao entendimento das traduções e tradições que movem e legitimam os conhecimentos ao longo dos séculos, num constante fluxo entre passado e presente. Trata-se de estranhar o que é dado como certo. Duvidar. Aprender na fluidez do movimento dos tempos históricos, reconhecendo no presente traços do passado, questionando fatos do passado no tempo presente.

A História da Educação, assim como outras disciplinas acadêmicas que perpassam a formação de professores-pesquisadores, demonstra inúmeros tipos de relações sociais. Logo, faz-se urgente ficar atento a isso, pois o *Outro*, legitimado ou ocultado temporalmente, possui informações preciosas para sabermos quem somos, de onde viemos e porque continuamos a reproduzir padrões semelhantes ou divergentes.

Revisando a história da educação: Regulações de gênero à luz da teoria *queer*

O termo gênero apareceu inicialmente entre as feministas americanas (1960-70) que buscavam destacar o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo. Foi incorporado nas ciências humanas e vista como uma categoria útil para o entendimento das relações sociais, indicando uma rejeição ao determinismo biológico (SCOTT, 1995).

Vale ressaltar que o movimento feminista e suas produções teóricas iniciais (por alguns denominados de feminismo de primeira onda), buscavam questionar as diferenças sociais entre homens e mulheres, ainda incorporados na perspectiva de diferenciação sexual biológica.

Na celebre frase de Simone de Beauvoir (1987) “não se nasce mulher, torna-se”, a autora não incorpora outras percepções do ser mulher para os sujeitos que não nascem com vagina, útero e ovários, desse modo à autora

fala de mulher biológica para mulher biológica, sendo essa concepção questionada e modificada no decorrer das produções feministas, gerando conflitos e discussões nos movimentos feministas.

No campo da História e suas ramificações, houve a tentativa de formatar uma historicização e uma desconstrução genuínas dos termos da diferença sexual. Na História da Educação, por exemplo, desde fins do século passado, ampliaram-se os estudos sobre as instituições escolares dedicadas exclusivamente a um público específico (masculino ou feminino); redirecionam-se as investigações referentes aos processos de socialização de meninos e meninas (juntos ou separados); construíram-se teses e dissertações sobre os processos histórico-educacionais, onde a categoria de gênero mostra-se central, como por exemplo, no processo de feminização do magistério ou na educação masculina implantada nas instituições confessionais católicas.

Nestes estudos a História da Educação – vista como disciplina e domínio epistemológico, não é apenas a ferramenta para a compreensão das mudanças na organização social dos gêneros, mas também é uma participante ativa na produção sobre as relações de gênero em espaços diversificados. Em outros estudos, muitos deles inerentes a formação de professores-pesquisadores na academia, percebe-se a ausência desta categoria ou a diluição da mesma em função de outras.

Por isso, ficamos a pensar: como entender a formação histórica dos discursos de gênero e sua articulação com o tempo? Como relacioná-los, se eles parecem não tratar diretamente das regulações? Por que pesquisar as regulações de gênero em contextos vários?

Acreditamos que o estranhamento e a desconstrução podem guiar as respostas destas perguntas, desde que foquem o contexto no qual tais vivências e experiências foram legitimadas. Os contextos históricos nos quais as regulações de gênero são gestadas e reiteradas estão expressos em doutrinas religiosas, jurídicas, políticas, científicas e pedagógicas. Algumas delas milenares com transformações sutis, ao longo dos séculos. Mesmo assim, faz-se necessário analisar a forma pela qual as instituições, ciências e o senso comum operam os modos de ser e estar no mundo, revertendo e deslocando hierarquias, questionando identidades, em vez de aceitá-las como reais ou autoevidentes (SCOTT, 1994, 1995).

Em consonância com a teoria *Queer*, partimos da compreensão que o gênero –masculino ou feminino – é um mecanismo imaginário, inscrito como efeito de verdade nos corpos por um discurso de identidade estável e persistente, que busca se sustentar nos órgãos genitais. Entendido como a estilização do corpo, isto é, um conjunto de atos repetidos no interior de um quadro

regulatório petrificado que se cristaliza ao longo do tempo para produzir a aparência de uma suposta essência inquestionável (BUTLER, 2003). O gênero é um processo que não tem origem nem fim. Não é aquilo que “somos”, mas aquilo que “fazemos” (SALIH, 2013).

É válido ressaltar que performatividade de gênero e performance não são similares, pois esta última pressupõe a existência de um sujeito anterior que pratica, age. Na performatividade o sujeito não existe *a priori*. Não é uma entidade preexistente, essencial. É constituída por intermédio da linguagem, por discursos temporais e espaciais no corpo/ para o corpo que o sujeito possui (BUTLER, 2011). As performatividades de gênero são históricas e não podem ser escolhidas livremente, pois há um “*script*”, um menu de escolhas restrito, limitado.

Podemos constatar isso quando consideramos que, em distintas sociedades, subversões, transgressões e trânsitos de gênero manifestaram-se nas instituições sociais, tais como família, escola e Igreja. Desnaturalizaram a ideia de gênero atemporal, embora este tenha continuado a apresentar-se enquanto fixo. Logo, o duelo entre o que é dito e feito demonstra que o gênero é uma norma performativa imiscuída em relações de poder e não apresenta uma homogeneidade histórica.

Ao pensar sobre as regulações de gênero na História da Educação, podemos perceber que entre as estruturas elementares do processo de generificação estão à reprodução de gestos, falas, modos de vestir, andar, etc. Tudo isso está registrado, mesmo que parcialmente, em artefatos culturais do contexto histórico, bem como em trabalhos científicos realizados *a posteriori*. Todos eles são possíveis de serem estudados para uma compreensão mais aprofundada e desmistificadora das regulações de gênero de outrora e suas influências no presente.

Conhecer historicamente, as regulações de gênero, percebendo suas nuances e desdobramentos, é uma estratégia de ressignificação pedagógica viável, pois parte da crítica da ordem existente de outrora para problematizá-la no presente. Revela as instabilidades e precariedades das identidades masculinas e femininas, como polos formadores e opostos dos gêneros inteligíveis, isto é, daqueles que são legitimados cotidianamente.

Um olhar atento sobre o que é produzido e as formas de produzir saberes na História da Educação apontam que o gênero mantém-se articulado às práticas sexuais e à fisionomia corporal. Sendo essas categorias alvos de investigações mais enfáticas desde o início dos anos de 1800 quando a igreja, o direito, a medicina e a economia buscavam legitimar quais corpos e sexualidades estavam corretas, ou seja, corpos sem nenhum problema teratológico, atraídos por corpos opostos, sadios.

A história do corpo no período de 1840 até fins de 1930 é marcada pela da exibição de patologias na Europa e nos Estados Unidos, tendo seu ápice na década de 1980. Em Nova York, Londres e Paris, grandes espetáculos de exibições em circos, museus, parques, bares, entre outros estabelecimentos, apresentavam pessoas com alguma anomalia corporal. O homem-elefante, a mulher-camelo, a mulher-barbada, constituíam algumas das atrações. Tais pessoas eram denominadas de “monstros” e suas anomalias patológicas tornaram-se objeto comercial, servindo para educação da população, uma vez que nos museus os moldes anatômicos de cera, os moldes de carnes devastadas pela sífilis hereditária, inculcavam o perigo da promiscuidade, a prática da higiene e as virtudes da profilaxia. Os “monstros” também ensinam o que era o corpo normal e quais os limites do mesmo (COURTINE, 2011).

A partir disso, percebe-se que os discursos sobre o “monstro” serviram para educar os sujeitos dentro de uma dada norma corporal. Tais discursos permeou um período de quase 100 anos, sem contestação no campo das anomalias humanas, sendo apenas na década de 1940 que a medicina começou a investigar os sujeitos acometidos com alguma patologia teratológica não mais com “monstros”, todavia como enfermos (COURTINE, 2011).

Em contexto semelhante, ocorreu à institucionalização da identidade heterossexual como normal e natural, ao passo que as identidades homossexuais foram tidas como anormais e antinaturais. Os esforços para cunhar os termos heterossexual e homossexual, emergiram para definir os tipos de comportamento e identidades sexuais. A heterossexualidade até então era pouco teorizada como norma social, passando a ser usada com maior ênfase ao longo do século XX, onde se estabeleceu como quadro de referência social para os corpos e as sexualidades (WEEKS, 2000).

Frente a essa contextualização é perceptível que a ideia de uma sexualidade que era silenciada na sociedade em séculos passados deve ser repensada, afinal, como nos salienta Foucault (2014, p. 26), os discursos sobre sexualidade não foram reprimidos, mas ao contrário, “construiu-se uma aparelhagem para produzir discursos sobre o sexo [...] susceptíveis de funcionar e de serem efeitos de sua própria economia”.

As exibições dos “monstros” em alguns estabelecimentos dos Estados Unidos e da Europa, e as pesquisas médicas para definir as formas de sexualidades apresentou-se como discursos de uma suposta natureza humana e as consequências da sua patologia, nos séculos XIX e XX. Indiretamente, isso se correlaciona com a História da Educação, pois tinha o intuito de ensinar as

populações quais os padrões corretos para o corpo e o sexo, ou melhor, quais as fronteiras dessa normalidade.

Tais ensinamentos não se restringiam a escola. Em todos os lugares havia uma intenção de regular os gêneros, embasados nas premissas de práticas sexuais e fisionomia corporal. Os saberes produzidos acerca da do corpo e da sexualidade eram operados por meio de discursos criando estratégias de poder, através de redes de articulação integradas/correlacionadas/interconectadas que regulamentam a vida dos sujeitos no meio social, dizendo o que era permitido, e o que era proibido, operacionalizando assim a ordem do normal e do anormal.

Um olhar atento sobre o que foi e continua sendo produzido sobre a História da Educação denota a presença da heteronormatividade, isto é, um aparato de poder e força normalizadora da ordem social que representa às expectativas, demandas e obrigações sociais derivadas do pressuposto da heterossexualidade como natural, e, portanto, fundamento da sociedade (MISKOLCI, 2012).

A heteronormatividade produz abjeções, ou seja, um efeito segregador sobre os corpos, que existe não apenas pela negação dos direitos daqueles que são identificados por “antinaturais”, mas também pela própria ausência de legitimidade e reconhecimento dos mesmos, inclusive no campo científico.

Ao pensarmos sobre o que é produzido na História da Educação, podemos aferir a referida relação entre gênero, abjeção e heteronormatividade. Eis alguns questionamentos oportunos: Por que a categoria mulher está, na maioria das vezes, articulada às ciências pedagógicas ou humanas e esquivada das ciências naturais? Por acaso elas não participavam das mesmas? Por que os homens heterossexuais são vistos, na maioria das vezes, como viris, líderes, honrados e até certo ponto controladores? Por que os documentos não demonstram a amabilidade, os vícios e fraquezas dos mesmos? Será que eles não eram assim ou os documentos tendem a legitimar uma padronização da masculinidade? Onde estão os sujeitos homossexuais e transexuais na História da Educação? Por que não lemos sobre eles nos discursos pedagógicos de outrora?

A complexidade dessas perguntas demonstra o valor promissor do diálogo entre História da Educação e teoria *Queer*. Assinala que as regulações de gênero são reiteradas, quanto mais às práticas corporais são invocadas e citadas a partir da premissa de natureza humana e transmitidas por meio da linguagem, inclusive do discurso acadêmico.

Em alguns casos, estas regulações de gênero são remodeladas ou abolidas, mas não percebemos as fissuras, os rompimentos no tempo histórico. Conforme Sedman (apud DENZIN, LINCOLN, 2006), os adeptos da teoria *Queer*, enxergam as sexualidades não apenas como

expressões das identidades, mas como categorias de conhecimentos cotidianos e científicos. Trata-se de uma linguagem normativa, à medida que influencia limites morais e hierarquias socioculturais.

Diante disso, a teoria *Queers* sugere que o estudo das “outras” sexualidades humanas não deveria ser um estudo sobre as minorias, mas uma investigação acerca dos conhecimentos e das práticas sociais que organizam a sociedade em tempos históricos variados, “sexualizando” desejos, atos, cultura e instituições sociais.

Antes de reiterar noções de normalidade, diferença e hierarquias nas regulações de gênero, parece-nos produtivo refletir sobre os processos que perpassam as próprias regulações. Não se trata de negar a materialidade dos corpos, mas de assumir uma postura nova na forma de ensinar e aprender a História da Educação, sabendo que é em contextos históricos específicos onde às regulações de gênero adquirem significado.

Logo, compartilhamos o pressuposto de que não é necessário entender as origens das práticas corporais que caracterizam as regulações de gêneros, mas entender como isso se mantém ou não, isto é, como os desvios das normas interrompem o processo regulador, instituindo novos modos de viver e conviver em sociedade.

Considerações Finais

O diálogo entre História da Educação e teoria *Queer* adentra as margens do passado e do presente, com teor crítico, desnaturalizando e estranhando a vida individual e social. Mostra-se como uma iniciativa pós-identitária de educar, possível de ser colocada em prática na formação de professores-pesquisadores, incluindo pedagogos e historiadores, sendo um dos primeiros passos à introdução para a reflexão sobre as questões sociais de gênero e sexualidades de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais (LGBTs) numa perspectiva *queer*, bem como a desconstrução e subversão de uma suposta natureza humana, heterossexual e inquestionável.

Além disso, revela-se promissor na medida em que tenta germinar um novo tipo de prática pedagógica, onde esta não se restrinja a repetição do mesmo, mas na alteridade e aceitação do outro; uma prática pedagógica que não reivindica a explicação única, mas que se reconhece na pluralidade de sentidos, saberes e processos; uma prática pedagógica que compreende os limites de sua interpretação.

O diálogo entre História da Educação e teoria *Queer* aposta na multiplicação das diferenças que podem subverter os discursos totalizantes, hegemônicos, do cotidiano acadêmico e escolar. Todavia, adverte a importância de contextualizar as formas de agir e reagir, pois a agência não é igual em todos os tempos e espaços. Serve para estranhar e não (re)legitimar padrões e relações vigentes. Assim, a formação de professores-pesquisadores tende a criar uma prática reflexiva dos ditos, escritos e silêncios da História.

Neste artigo priorizamos as regulações de gênero, por entender que as mesmas afetam diretamente na formação de professores-pesquisadores, enquanto profissionais e sujeitos. Porém, acreditamos que outras temáticas podem ser trabalhadas a partir da perspectiva mencionada. O processo de desconstruir e estranhar os saberes acadêmicos demanda sagacidade, para não cair em incorporações infundadas ou alegações baseadas no senso comum. Todavia, abre oportunidades para a compreensão do outro, o conhecimento de si mesmo e das relações que perpassam os processos de subjetivação em contextos espaço-temporais variados.

Antes de finalizar, é válido destacar o caráter científico-político-militante da teoria *queer*. A mesma é múltipla e propicia uma série de itinerários para a formação dos professores-pesquisadores, pois busca promover mudanças e rupturas sociais dos paradigmas de sexo e gênero, difundidos e dissolvidos nas mais diversas disciplinas como normais e naturais.

Com o auxílio da referida teoria podemos pensar numa História da Educação onde mulheres, gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais também são sujeitos construtores dessa história. Mesmo que tenham tido seus nomes excluídos, eles existiram e existem em nossa sociedade, sendo potência e potencializadores de modos de ser e estar no mundo.

Nesse sentido, podemos pensar que os diálogos entre História da Educação e teoria *Queer* pode ser uma possibilidade válida para a construção de uma nova forma de educar, onde é possível congrega o passado e o presente numa reflexão contínua em busca de mudanças nos paradigmas sociais.

Referências Bibliográficas

BEAUVOIR, S. **O segundo sexo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1987.

BUTLER, Judith. *Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do 'sexo'*. In: LOURO, Guacira Lopes. **Corpo Educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

Problemas de Gênero: Feminismo e Subversão da identidade. Traduzido por Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2003.

Deshacerel Género. Traduzido por Patrícia Soley-Beltran. Barcelona-Buenos Aires-México: Paidós, 2006.

Actos Performativos e Constituição de Género. Um ensaio sobre

Fenomenologia e Teoria Feminista. In: MACEDO, Ana Gabriela; RAYNER, Francesca.

Gênero, Cultura Visual e Performances: Antologia Crítica. Minho-Portugal: Centro de Estudos Humanísticos; Húmus, 2011. (Coleção Antologias – 2).

Regulações de gênero. **Cadernos Pagu** (42). Jan – jun. p. 249 – 274. 2014.

COURTINE, J-J. História e antropologia culturais da deformidade. In: CORBIN, A.; COURTINE, J-J.; VIGARELLO, G. **História do corpo: As mutações do olhar: o século XX**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CRESWELL, John W. **Investigação Qualitativa e Projeto de Pesquisa: Escolhendo entre cinco abordagens**. São Paulo: Penso Editora LTDA. 2014.

DA SILVA THIESEN, Juares. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 39, p. 545, 2008.

DENZIN, Norman K; LINCOLN, Yvonna S. **O Planejamento da Pesquisa Qualitativa: Teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade 1: A vontade de saber**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2011.

HALL, S. **A identidade Cultural na Pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006.

LOURO, Guacira Lopes. Teoria Queer — uma política pós-identitária para a educação.

Revista Estudos Feministas. vol. 9 (2), 2001, p. 541-553.

_Sexualidades: Lições da Escola. In: MEYER, Elisabeth Estermann; SOARES, Rosângela de Fátima Rodrigues; ZEN, Maria Isabel Habckost; XAVIER, Maria Luísa Merino de Freitas (orgs). **Saúde, Sexualidade e Gênero na Educação de Jovens**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

Uma Leitura da História da Educação sob a Perspectiva de Gênero. **Proj. História**. São Paulo. n 11. nov. 1994. P. 31-43.

Gênero e Sexualidade: Pedagogias Contemporâneas. **Pro-posições**. v.19. n.56 (2). Mai-ago. 2008. p. 17-23.

MISKOLCI, Richard. **Teoria Queer**: um aprendizado pelas diferenças. Belo Horizonte: Autêntica Editora/UFPO, 2012.

A Teoria Queer e a Sociologia: o desafio de uma analítica da normalização. **Sociologias**, v. 11, n. 21, p. 150-182, 2009.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

PERES, W. S. Travestilidades Nômades: a explosão dos binarismos e a emergência *queering*. **Estudos Feministas**, v. 20, n. 2, p. 539-547, 2012.

PRECIADO, B. Multidões *queer*: notas para uma política dos “anormais”. **Estudos Feministas**, v. 19, n.1, p. 11-20, 2011.

SALIH, Sara. **Judith Butler e a Teoria Queer**. Trad. Guacira Lopes Louro. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

SCOTT, Joan W. Gênero: Uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**. Porto Alegre. v. 20. n.2. jul – dez. 1995. P. 71-99.

Prefácio a Gender and Politics of History. **Cadernos Pagu**. n.3 Campinas – SP. 1994. p. 11-27.

WEEKS, J. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, G. L. **Corpo Educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

Escritas Epistolares

Desenvolvendo o conceito de interculturalidade entre crianças guarani e crianças das escolas do PIBID

Por Ana Paula Rodrigues de Oliveira, Ariadne Barbieri Nunes, Luana Borna Machado

Resumo

A escolha por esse tema se justifica pelo cumprimento da Lei 11.645/2008 que torna obrigatório o ensino das culturas indígenas nas disciplinas de História, Literatura e Artes, mas também tem o objetivo de desmistificar estereótipos construídos ao longo do tempo pela sociedade referente aos povos originários. Através de uma atividade que envolveu a cultura escrita, promoveu-se a discussão acerca do conceito de interculturalidade, conceito este tão significativo quando se estuda os povos originários e suas relações com a sociedade não indígena. Importa dizer que analisamos essas escritas epistolares, entendendo-as como objeto de estudo. Realizamos uma investigação, tendo como documentos as narrativas dessas crianças.

Palavras-chave: Cultura indígena, interculturalidade, escritas epistolares.

Abstract

The choice of this subject is justified by the compliance with the law number 11.645/2008 which obliges the teaching of indigenous cultures in the subjects of History, Literature and Arts. It has got also the objective of demystifying stereotypes built over time by society concerning these people. By means of an activity which involved the written culture it was organized a discussion about the concept of interculturalism, which is such a meaningful concept when one studies the indigenous people and their relationship with the nonindigenous society. It must be said that we have analysed these epistolary written as a study object. We have done a research in which we have the children's narrative as documents.

Keywords: indigenous culture, interculturalism, epistolary written.

“[...]Nós já sabemos um pouco sobre como vocês escrevem e como vocês fazem as coisas aí, mas nós queremos saber como vocês se divertem aí.[...]”

Alunas do 3º ano da escola Cândido Portinari

“[...]Bom! Eu não sei pescar e não vou tentar pescar. E quem pescam são os meninos.[...] eu e meu irmão vamos para o mato ver os pássaros, as flores, plantas. Nós gostamos muito de natureza.”

Aluna do 5º ano da escola KaraíNhe’eKatu

Estes excertos foram retirados de cartas trocadas pelos alunos da Cândido Portinari e da Escola KaraíNhe’eKatu. Ao ler cada um deles, percebemos duas realidades de crianças que moram no mesmo Estado, separadas por alguns quilômetros, mas que nunca estabeleceram um diálogo entre si. O presente relato de prática mostra como ocorreu o processo de aproximação entre estas duas culturas, a partir das práticas desenvolvidas pelo PIBID Pedagogia/UFRGS, quando se procurou proporcionar um momento de interculturalidade para os mesmos.

O PIBID

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID, criado pelo Ministério da Educação (MEC) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), tem como objetivo aperfeiçoar a formação de professores aproximando-os com as futuras salas de aula. Este programa contribui na formação docente, pois desde cedo as bolsistas vivenciam situações adversas de sala de aula que as desafiam diariamente. As bolsas são destinadas aos alunos dos cursos de Licenciatura que, têm a oportunidade de estar dentro da sala de aula, em contato com as crianças, professores, com o cotidiano da escola, desta forma, promovendo uma aproximação entre a Universidade e a Escola. Além de poder aprender em conjunto com as colegas bolsistas, pois segundo Curto:

Uma pessoa sozinha pode aprender, mas se aprende melhor em grupo, é mais rentável. Um professor isolado pode inovar, mas os limites são mais estreitos e o esforço muito maior para um rendimento menor. Na escola, tudo é grupal: os alunos nas aulas; os professores nos ciclos, departamentos e direção. Trabalhar em grupo é

uma condição. Isto não é fácil, mas a aprendizagem compartilhada, o trabalho cooperativo, são mais eficientes para assegurar maior qualidade e resultados mais sólidos. A atribuição de melhorar o ensino requer muitos ombros juntos. (CURTO, 2000, p. 94)

O PIBID trabalha com a docência compartilhada. Segundo Gimenes e Almeida (2014) o exercício da docência compartilhada é algo valioso proporcionado pelo PIBID, pois faz com que as docentes reflitam coletivamente acerca de suas ações. A experiência no PIBID facilita a convivência com o outro, ensina a dividir as responsabilidades, a planejar atividades em grupo e dividir a sala de aula com as outras bolsistas.

O Programa proporciona aos alunos teoria e prática simultaneamente e colabora também para a maturação dos bolsistas ao longo do curso nas áreas de pesquisa e prática, tornando-os professores pesquisadores. Teve seu início na UFRGS em Março de 2009, com a participação de seis subprojetos, atualmente a universidade possui 19 subprojetos.

O subprojeto Pedagogia UFRGS teve sua implementação, no ano de 2010, pela professora Dr^a Maria Aparecida Bergamaschi²³ pelo plano de trabalho apresentado a CAPES com o título: “Pedagogia e Diversidade: Construindo processos inclusivos na escolarização inicial”. Atualmente, estamos desenvolvendo ações didático-pedagógicas em duas escolas da rede pública estadual de Porto Alegre, Escolas Anne Frank e Cândido Portinari.

O trabalho desenvolvido nestas instituições vem sendo promovido tendo como suportes a lei 11.645/2008 e a interculturalidade. A lei 11.645/2008 torna obrigatório o estudo da cultura indígena nas escolas, principalmente nas disciplinas de História, Artes e Literatura.

O termo interculturalidade, que segundo Bergamaschi:

[...] é usado pelo MEC ao nominar as escolas indígenas, identificadas em alguns documentos como escolas interculturais. Considerando interculturalidade como interação entre diferentes, quiçá, um dia novo momento se anuncie, em que todas as escolas, indígenas e não indígenas, possam ser reconhecidas como interculturais e nelas as diferenças figurem num cenário de diálogo. (BERGAMASCHI, ANO, p.1)

Buscamos em nosso trabalho colocar em prática o que Bergamaschi sonha: uma relação de trocas entre indígenas e não indígenas. Para que este sonho possa ser colocado em prática, tentamos ao máximo desmistificar o indígena mostrado na história do Brasil, na mídia, nos livros infantis e didáticos.

²³Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS, 2005), professora da Faculdade de Educação da UFRGS, onde atua como professora e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação.

Nas escolas tentamos realizar atividades em que os alunos começassem a desmistificar os indígenas, mostrando duas culturas que estão mais próximas deles, a cultura Kaingang e a Guaraní através de lendas, culinária, artesanato, brincadeiras, vídeos e arte, estabelecemos um diálogo entre estas para quebrarmos o estereótipo que possuíam dos indígenas.

Escola Cândido Portinari: Processo de estudo até a escrita das cartas

Em 2014, fomos convidadas por nossas coordenadoras do PIBID, a aprofundarmos os estudos sobre as culturas indígenas, tema este que nos parecia tão distante, talvez, por não termos tido uma formação sólida referente a estes povos nos ensinos fundamental e médio. Muitas dúvidas tínhamos acerca do assunto, pois nossas lembranças escolares somente nos remetiam ao dia 19 de abril, *o dia do índio*.

Para podermos desenvolver a temática em questão, foi necessário que desconstruíssemos tudo o que havíamos *aprendido* em todos esses anos, pois, assim como Bergamaschi e Zamboni (2009, p. 8), apontam em um estudo realizado sobre livros didáticos, identificamos quatro formas de representar os indígenas: genérico, exótico, romântico e histórico. Diferente dos autores, encontramos estas mesmas representações, não em livros didáticos, mas nas falas e desenhos dos alunos. Por exemplo: para as crianças, não existia várias etnias indígenas, eram somente índios, todos eram iguais, não eram divididos por povos, Guaraní, Kaingang e Charrua, quando distinguidos, era de forma exótica, divididos entre o bem e o mal, “qual deles é do bem? E qual é do mal?”. Nos desenhos, encontramos por diversas vezes o indígena romantizado, usando arco e flecha, tanto para caçar, quanto para a guerra. O indígena como figura histórica era presente na fala dos alunos, “eles não são mais indígenas, porque eles têm celular”, como se a apropriação da cultura ocidentalizada tornasse eles menos indígenas.

Sabíamos que deveríamos fugir destes estereótipos e foi desta fuga que começamos a introduzir o tema. As primeiras aulas foram diagnósticas, isto é, buscamos saber quais eram as concepções dos estudantes sobre os povos originários, para, depois, podermos planejar como seriam nossas próximas ações.

Para melhor desenvolver o planejamento, tivemos o apoio dos estudos de Maria Aparecida Bergamaschi, que,

em uma aula com o grupo de bolsistas, esclareceu nossas dúvidas pontuais sobre o assunto, nos orientou na procura de materiais, indicou a pesquisa no site do Núcleo de Educação Indígena (NEI), nos mostrou livros, tais como: Povos Indígenas e Educação (2008), da qual ela foi a organizadora.

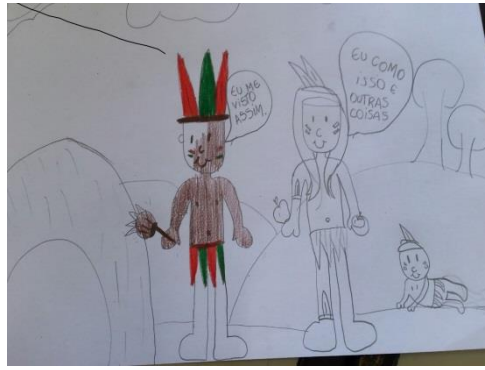
Além dessa orientação, foram importantes as leituras, tais como: “A Temática Indígena da Escola: ensaios de educação intercultural” (Bergamaschi; Gomes, 2012) e “Povos Indígenas e Ensino de História: Memória, Movimento e Educação” (Zamboni; Bergamaschi, 2009). As leituras foram essenciais, para que nós bolsistas pudéssemos desenvolver a temática da cultura indígena, sem que caíssemos nas mesmas falhas que tivemos ao longo de nossa escolarização.

Em nossa primeira aula sobre o tema, perguntamos às crianças o que elas sabiam sobre os indígenas, se elas já tinham visto algum, onde eles moravam. As respostas foram diversas, mas, em geral, constatamos que os estudantes não percebiam a presença dos indígenas no Rio Grande do Sul, mais especificamente em Porto Alegre. Os povos originários pareciam estar muito distantes, localizados no Mato Grosso e Amazonas. É possível que essa associação seja em função daquilo que é divulgado nas mídias (jornais, telejornais, etc.), mostrando um indígena romantizado, que anda nu, que mora em ocas e que usa arco e flecha.

Os desenhos feitos pelas crianças após essa conversa mostravam indígenas seminus, com cocares feitos de penas na cabeça, com arcos e flechas e morando em casas de palha, como se fossem ocas. Além disso, os alunos demonstravam algumas dúvidas, tais como: “Eles fazem fogueiras no chão?”, “Eles dormem em redes?”, “Eles têm flechas?”, “Eles estudam?”, durante o ano, fomos tentando sanar essas dúvidas.

Após algum tempo atuando nas escolas, percebemos que esse distanciamento em relação à educação indígena também atingia as professoras. Uma vez por semana passávamos à tarde na instituição, invadíamos suas salas de aula, e sentimos que essas docentes pouco sabiam sobre o desenvolvimento de nossas ações. Notamos que era importante informar as famílias daquelas crianças sobre o trabalho desenvolvido. Assim, pedimos que os estudantes entrevistassem um familiar fazendo as seguintes perguntas: O que sabe sobre os indígenas? Há índios em POA? Onde eles vivem? Você gostaria de conhecer mais sobre eles? Dentre as respostas, algumas nos chamaram mais atenção, tais como:

“São pessoas calmas, alegres e trabalhadoras; o seu modo de vida é muito próximo da natureza; sua agricultura não agride o ambiente”. J M,59



“Que sua cultura foi modificada e suas terras tomadas e que tiraram muitas perdas e hoje lutam pelos seus direitos”. M S A,47

“São os primeiros habitantes do Brasil eles moram em ocas as armas deles são arco e flecha”. L H A R,38

“São povos de várias etnias que habitam o Brasil há milhares de anos e tem sobrevivido ao massacre de sua gente e sua cultura ancestral na relação íntima e respeitosa com a natureza.” C M,37

Os questionários se fizeram importantes no nosso trabalho, para que pudéssemos conhecer essas diferentes concepções das famílias dos estudantes com relação à cultura indígena. As crianças trazem muitas informações de casa, algumas dessas informações, necessitavam de uma atenção especial por nossa parte, para que pudéssemos desconstruir certos pré-conceitos existentes.

Concluimos que há diferentes saberes que circulam entre as famílias. Algumas pessoas conseguem perceber o indígena de hoje, que enfrenta dificuldades de sobrevivência, já outros identificam o indígena, como um ser protetor da natureza e, ainda outros, que veem um indígena como alguém atrelado ao passado, que mora em casa de palha (oca) e que suas armas são apenas o arco e flecha.

Considerando que o final do ano se aproximava, em meados do mês de novembro, decidimos propor aos estudantes a escrita das cartas para outras crianças do povo indígena Guarani. As reações foram as mais diversas possíveis, enquanto algumas ficaram muito empolgadas, outras mostraram certo descontentamento diante da atividade. Argumentaram que não sabiam o que escrever, que o destinatário parecia irreal, a escrita ainda era algo abstrato. Entretanto, ao receberem as respostas, demonstraram um misto de ansiedade e surpresa. Chamou nossa atenção que as cartas produzidas pelas crianças guaranis parecem ter sido feitas com maior cuidado, por exemplo, observamos o esmero nos desenhos, na escrita quase sem erros de ortografia e até mesmo duas crianças

que se preocuparam em enviar pequenos mimos, como pulseiras, dentro do envelope, a hipótese que levantamos a cerca deste fato gira em torno da diferença cultural, são crianças diferentes, que compreendem o espaço e o tempo de maneira distintas.

Quando propusemos esta atividade, tínhamos como objetivo proporcionar um momento de trocas entre estas duas culturas, uma conversa entre elas, pois como afirma Cavalcanti:

É importante que as crianças, durante os anos escolares, tenham acesso às informações fundamentais para a construção de conhecimentos sobre a história da cultura humana. Nesse processo, os professores devem favorecer o desenvolvimento de um conhecimento que considere e reconheça o valor de cada expressão de cultura humana particular e das inter-relações entre as diferentes culturas. (CAVALCANTI, 1995, p.4)

Como motivação para esta escrita, conversamos com as crianças sobre o trabalho que foi, e estava sendo, realizado ao longo do ano de 2014, sobre os povos Guaranis e Kaingang, falamos sobre a escola KaraíNhe'eKatu (significa: “aquele que fala sabias palavras”) que pertence a Aldeia Estiva na cidade de Viamão no Rio Grande do Sul²⁴, pois temos uma colega indígena no Curso de Pedagogia que possibilitou esta troca, e que posteriormente iríamos a aldeia, em uma saída de campo para conhecerem os escreventes das cartas.

Os alunos demonstraram certo desconhecimento em relação ao portador de texto carta, não sabiam que palavras usar para iniciar a escrita, como se dirigir a uma pessoa desconhecida e o que escrever no corpo do texto. Foi preciso nossa intervenção para que tivessem essas noções básicas, que acreditávamos ser do conhecimento de todos.

Muitas dúvidas surgiram no decorrer da atividade por parte dos alunos, a maior era sobre quais perguntas poderiam ser feitas, dissemos que era possível perguntar tudo, desde que fosse de maneira que respeitasse quem iria ler. As cartas foram produzidas em duplas e a lápis, por opção das crianças, assim caso houvesse algo que as desagradassem poderia ser reescrito. Perguntaram se poderiam fazer desenhos para enfeitar os escritos e se iriam decorar os envelopes, nas cartas foram feitos desenhos pintados com lápis de cor e nos envelopes foi usada muita cola colorida. Foram escritas e enviadas 17 cartas, pela opção que tivemos de escrevê-las em dupla e recebemos as 17 respostas.

²⁴ É uma escola indígena que foi inaugurada em outubro de 2001, atualmente possui 59 alunos, que dividem-se da pré-escola a série final do ensino fundamental e localiza-se na RS040 Km 39.

Retorno das Cartas

Entregamos as cartas para nossa colega de curso em uma sexta-feira do mês de novembro (tendo em vista que vamos à escola nas quintas-feiras uma vez por semana). Passados uns quinze dias, ela trouxe as respostas e na outra ida a escola, falamos que os estudantes guaranis haviam respondido suas cartas. Os alunos da Cândido Portinari estavam ansiosos pelo o recebimento das mesmas.

Naquela tarde, propusemos uma atividade e, conforme iam concluindo, entregávamos a resposta. Ficaram eufóricos porque o destinatário que até então era desconhecido tinha se feito real por meio daquela escrita. O maior questionamento que nos fizeram foi de quando iríamos até a aldeia conhecer os escreventes das cartas. Esta visita aconteceu no primeiro semestre de 2015.

Se fôssemos propor esta atividade novamente, estenderíamos esta escrita para mais aulas, ao invés de uma (como ocorreu), nos informariamos com as professoras se seus alunos tinham conhecimento de como se escrevia uma carta, teríamos pedido que os alunos se dedicassem um pouco mais a esta tarefa, talvez, fazendo isso, as cartas não ficassem somente no nível das perguntas e, na entrega das respostas, deixaríamos aquela tarde exclusivamente para a apreciação do conteúdo dos escritos. Como ela ocorreu, nesta primeira vez, nos agradou, foram diversas as aprendizagens que tivemos naquela tarde, uma vez que sempre haverá coisas a serem modificadas. Algo que nos deixou incomodadas foi que algumas carta-resposta não foram entregues, pois os alunos não haviam ido no dia e a professora não entregou para eles, como havíamos solicitado.

Análise das cartas: recorrências e dissonâncias

Recebemos um total de 34 cartas, das quais analisamos 16, que se dividiam da seguinte maneira:

Escola	Número de cartas	Ano/turma	Idade
Cândido	8	3º, 4º e 5º	Entre 9 e 12

Portinari			anos
KaraiNhe'eKatu	8	5°	Entre 12 e 13 anos

Para escolher quais seriam analisadas, fizemos a leitura de todas e depois selecionamos as que mais nos chamaram a atenção, procuramos analisar a carta enviada e a sua subsequente resposta.

As cartas enviadas pela escola Cândido Portinari resumiram-se mais a perguntas. Estas tiveram frases que se destacaram mais por mostrarem qual a representação de indígenas que os alunos têm, os alunos do terceiro ano (quatro cartas) mostraram perguntas (colocaremos a pergunta e a análise feita) tais como:

“Oi pessoal, nós estamos estudando sobre vocês[...]”	Mostra um indígena histórico, diferente, longe da realidade e atualidade.
“[...] já sabemos um pouco sobre vocês [...]”	Como se fossem todos iguais, não houvesse diferença entre indivíduos e povos.

“[...] qual tribo vocês moram? [...]”	Representa um indígena isolado, sem contato com a cultura ocidentalizada.
“o que os indígenas comem [...] tomam refri [...]”	Pensou que encontraria uma resposta totalmente diferente com relação à alimentação.

Percebemos que queriam saber como, de fato, é o cotidiano vivido em uma aldeia guarani, acreditavam que é muito diferente de nosso dia-a-dia. Isso considerando todo trabalho feito ao longo do ano pelo PIBID cuja temática buscou aprofundar saberes desses povos. Também foram constatadas dificuldades na escrita, falta de articulação entre as frases, deixando as cartas mais parecidas com um questionário. Os desenhos feitos mostram a natureza, expressa por árvores e flores.

Já as cartas recebidas da escola KaraíNhe’eKatu mostravam um maior esmero, uma escrita com poucos erros ortográficos, com uma média de 15 linhas cada carta, os desenhos feitos estavam caprichados e até a preocupação de duas crianças em mandarem pequenos mimos (pulseiras) para os alunos daqui. Eles centraram-se em responder as perguntas feitas, não indo muito além disso, uma menina diz que quando crescer quer trabalhar em Porto Alegre, talvez não enxergue muitas possibilidades se continuar na aldeia, outra quando perguntada se gosta de ir à escola responde que não, pois só tem dois amigos, e também nota-se uma separação por gêneros, como por exemplo: os meninos fazem o artesanato, as meninas ajudam na lida doméstica e ambos fazem arco e flecha.

Uma recorrência de ambas as cartas foram às apresentações, colocaram o nome, série/ano em que estavam e idade, os alunos da escola guarani colocaram

seu nome em Português e em Guarani. As dissonâncias das cartas giraram em torno dos textos que foram escritos, os alunos da aldeia se preocuparam mais com o que estavam escrevendo, houve poucos erros gramaticais (enquanto os alunos de Porto Alegre escrevem *agente* eles escrevem *a gente*), fizeram textos mais articulados, ao mesmo tempo que os alunos da Cândido Portinari escreveram pouco. Para analisarmos essas recorrências e dissonâncias levamos em conta a compreensão de tempo que se tem em ambas as culturas, como assegura Castoriadis (1992, p. 106) “cada sociedade cria, para si mesma e consubstancial ao seu modo próprio de ser, um tempo que lhe é próprio e que lhe confere a sua especificidade no conjunto das demais sociedades.” (Castoriadis, 1992 *apud* Borges, 2002), vivemos um tempo no objetivo, enquanto a cultura guarani vive um tempo subjetivo, pois “falar sobre e do tempo significa, sobretudo, falar de um tempo para ou em nós (tempo para um sujeito, ou tempo subjetivo) e de um tempo no e do mundo (tempo para ou nas coisas, ou tempo objetivo)” (Borges, 2002, p. 108).

Considerações finais

Quando notamos que o que tinha sido pensado inicialmente havia dado certo, constatamos que havíamos proporcionado um verdadeiro momento de interculturalidade para estas crianças, pois foi estabelecido um diálogo entre estas duas culturas, uma oportunidade que poderia ser que nunca viessem a ter. Foi nítida a empolgação deles ao receberem as respostas e ao constatarem que o destinatário havia se tornado real, sentimos uma grande satisfação por termos oportunizado este momento.

Esta atividade foi um pequeno passo diante de uma longa caminhada que ainda deve ser realizada, com este processo desmistificamos os indígenas, mostrando que eles têm modos de vida como os nossos, mas que se diferenciam por alguns aspectos culturais.

Referências Bibliográficas

BERGAMASCHI, M. A. **Interculturalidade nas práticas escolares indígenas e não indígenas.** In: Mariana Paladino; Gabriela Czarny. (Org.). Povos Indígenas e escolarização - discussões para repensar novas

epistemes nas sociedades latino-americanas. 1ªed.Rio de Janeiro: Garamond / FAPERJ, 2012. v. 1. p. 43-72.

BERGAMASCHI, M. A (Org.). **Povos Indígenas & Educação**. Porto Alegre: Mediacão, 2008. 160p.

BERGAMASCHI, M. A ; GOMES, L. B. . **A Temática Indígena na Escola: ensaios de educação intercultural**. Currículo sem Fronteiras, v. 12, p. 53-69, 2012. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/bergamaschi-gomes.pdf>

BORGES, Luiz C. **Os Guarani Mbvã e a categoria tempo**. Tellus, Campo Grande -MS, v. 2, n.2, p. 105-122, 2002. Disponível em: ftp://neppi.ucdb.br/pub/tellus/tellus2/TL2_Luis%20carlos%20borges.pdf

CAVALCANTI, Zelia (org. Trabalhando com história e ciências na pré-história), Porto Alegre: Artmed, 1995.

CURTO, LluísMaruny. **Escrever e ler: Como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e a ler**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GIMENES, Gisele; ALMEIDA, Dóris. **Experiências docentes no programa institucional de bolsas de iniciação à docência: possíveis marcas na constituição das professoras**. Diálogo, Canoas, n.26, p.25-36,ago.2014.

BRASIL. Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008. Torna obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena, nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos e privados. disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.ht

ZAMBONI, Ernesta; BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **Povos Indígenas e Ensino de História: memória, movimento e educação**. 17º COLE, 2009. Disponível em: http://alb.com.br/arquivomorto/edicoes_anteriores/ana_is17/txtcompletos/sem12/COLE_3908.pdf Acesso em 15 de junho de 2014.

Novos materiais didáticos para a valorização de Patrimônio Cultural e História Local

Por Marilen Fagundes Peres¹

Resumo

O presente trabalho pretende abordar de forma sucinta sobre o projeto de mestrado profissional a ser desenvolvido no sentido de produzir material didático-pedagógico adequado para trabalhar com alunos e professores, no âmbito do ensino fundamental. Visando levar em conta necessidades de um material voltado ao ensino de História local, com informações e conteúdos baseados em pesquisas científicas, que motive o início de um trabalho de educação patrimonial que não existe ou não é eficiente na valorização do patrimônio e História local. Contando uma História que valorize todos e faça com que nosso aluno sintam-se sujeito e pertencente a esta história.

Palavras-chave: Ensino, História Local, Alunos, Materiais Didáticos.

Abstract

This paper aims to address briefly on the professional master's project to be developed to produce didactic and educational material suitable for working with students and teachers , as part of basic education. Aiming to take into account needs of a material geared to local history education with informations and content based on scientific research , that motivates the beginning of a heritage education work that does not exist or is not effective in appreciation of the heritage and local history . Telling a story that values all and make our students feel subject and belonging to this story.

Keywords: education, local history, students, courseware.

¹ Mestrado em Ensino de História/Centro de Educação/UFSM.

Introdução

No dia a dia de sala de aula, trabalhando com alunos dos anos iniciais, durante mais de 15 anos, sempre observava a necessidade de um material adequado para trabalhar com História local. Verificava que o que já havia sido escrito era ultrapassado e demasiadamente falacioso. Na verdade o que existiam eram polígrafos, alguns elaborados por colegas, outros, frutos de cópias de folders e alguns jornais antigos e publicações oficiais sobre o município, como na maioria das cidades, exceto cidades de produções historiográficas latentes, nas quais existem pesquisas mais aprofundadas e conseqüentemente materiais mais atualizados e apropriados para ensinar história local (municipal e regional), como é o caso de Santa Maria que tem inúmeros memorialistas e pesquisadores engajados em contar sua história, ainda que com motivações distintas e maneiras diferentes de fazer essa rememoração.

Mas na maioria das cidades pequenas o que prevalece é uma História que privilegie os grandes coronéis, as elites, os “reis e rainhas”, deixando a maioria da população excluída da sua própria história, contando feitos heroicos dos grandes senhores. E esses silenciamentos e invisibilidades sempre me incomodaram e na oportunidade de fazer um projeto para um Mestrado profissional em Ensino de História, estas questões foram decisivas para determinar o que iria pesquisar e intervir. Algumas questões que pautam também o ensino e aprendizagem me motivaram para ousar escrever o projeto e buscar a produção de um material novo e inovador, não somente do ponto de vista da apresentação, mas um material que não fosse inundado de ideologia burguesa, que partisse do presente para fazer representações do passado, buscando incentivar a partir da valorização do patrimônio local- material e imaterial, a nossa história, a nossa cultura, todos os elementos étnicos que constituíram nossa cidade, levando em conta todas as classes sociais que ajudaram na sua formação.

Na verdade, o objetivo maior deste trabalho é a formação de uma identidade, a partir da valorização do patrimônio e história locais, visando uma identidade que seja coletiva na qual os sujeitos sejam protagonistas desta história.

Falando em Ensino e em algumas contradições

Pensar em produção de material didático-pedagógico é totalmente inviável sem fazermos uma reflexão sobre questões que pautam o ensino no Brasil, primeiramente, de um modo geral, para depois refletirmos mais especificamente sobre o Ensino de História.

Todos sabemos que o ensino no Brasil e a educação, apresentam problemas graves, que já vêm de longa data. Sabemos que mais de 50% dos jovens que concluem o ensino fundamental são considerados analfabetos funcionais, isso já é prenúncio de que alguma coisa está errada. Existem vários teóricos e muitas pessoas discutindo as mazelas do ensino no Brasil. Muitos que puseram se quer os pés numa sala de aula para exercer a função docente, mas que em virtude da grande desvalorização dos educadores se sentem à vontade para teorizar sobre o ensino, apontar causas, culpados, tecer estratégias. Hoje, qualquer pessoa se sente apta a “dar pitacos” sobre a educação, pois os principais agentes encontram-se numa posição delicada: desvalorizados social e financeiramente, desrespeitados, desmotivados. Essa desvalorização dos professores e a falta de políticas públicas efetivas para mudar essa realidade, acrescidos de mais inúmeros outros problemas, criam um cenário de caos no ensino e nos faz concluir que: o ensino no Brasil está doente, ou melhor, agoniza.

Mas se analisarmos todas estas questões pela ótica de alguns teóricos, como Saviane, por exemplo, veremos que o sistema de ensino está comprometido com o fracasso de uma maioria. Segundo algumas teorias, que vêem a escola como um aparelho reprodutor da ideologia burguesa e entendem que todos estes problemas, principalmente a questão do fracasso e evasão escolar estão relacionados a um projeto excludente que busca deixar a maioria à margem do processo, ou como refere Saviane: marginalizados. Esse sistema educacional onde a maioria não obtém êxito, acaba por ser excluída ou por se excluir, quando falo na maioria, falo na maior parte da população que é composta pela classe proletária, é extremamente segregador e responsável pela permanência das estruturas sociais que se preservam desde épocas mais remotas.

Existem algumas teorias que buscam refletir sobre as questões da educação a partir de várias concepções. Saviane dividiu-as em teorias não críticas e teorias crítico-reprodutivistas. Sendo que, no primeiro grupo existe um esforço para demonstrar que a educação sozinha seria

capaz de superar a marginalidade, já no segundo grupo os estudos apontam que a educação para ter eficácia e mudar os modelos já estabelecidos necessita de outros fatores principalmente de ordem social. As teorias não críticas são elencadas numa visão que reforça as desigualdades, que culpabiliza o indivíduo pelo seu fracasso, sem se ater a questões socioeconômicas que permeiam todo processo. Essas teorias acreditam e fazem acreditar que a educação por si só é capaz de mudar o mundo, entretanto as práticas baseadas nessas correntes pedagógicas não foram capazes de promover realmente uma mudança efetiva na sociedade. É visível sua negação para uma luta de classes e para uma sociedade estratificada, onde a ponta da pirâmide sempre terá as condições necessárias para o êxito, não somente na educação, mas para o acesso aos melhores postos de trabalho, às melhores universidades às melhores posições, mantendo a sociedade sem as mudanças necessárias para irromper com um sistema que retira da grande maioria as condições necessárias para deixar as posições menos favoráveis. As teorias não-críticas entendem que os fracassos escolares são acidentais, pontuais e podem ser superados de maneira individual. Essa visão faz reforçar a ineficácia do ensino, pois essas correntes tiveram e têm muita força nos sistemas de ensino do Brasil, pautaram por muitos anos a nossa legislação, e ainda são muito frequentes nas escolas brasileiras, mesmo com novas roupagens.

As teorias crítico-reprodutivistas têm uma visão de que a escola por si só não dará conta de todas as demandas do ensino, pois existem algumas questões que independem somente da escola, dos professores mas dependem de ações governamentais mais amplas, que promovam inclusão, redistribuição de renda e incentivos sociais sérios. Não podemos ser ingênuos a ponto de acreditar que somente a educação institucionalizada vá da conta dos problemas do ensino no Brasil, neste sentido P. Bourdieu e J.C. Passeron destacam a existência do que chamaram “violência simbólica”, onde a sociedade utiliza-se de forças simbólicas para dissimular forças materiais que permeiam e impetram essa violência nas relações sociais. A escola seria uma das grandes responsáveis por essas ações de violência simbólica pois seria um aparelho reprodutor de ideologia burguesa e perpetuação da sociedade dividida em classes, excluindo cada vez mais as classes sociais menos privilegiadas. Isso se observa também no ensino de História, principalmente em História local, que narra apenas a história de uma elite, de grandes coronéis, onde a maioria da população é ocultada dessas construções, onde nossos alunos assim como seus antepassados nunca são vistos como sujeitos dessa história. Isso também é uma forma de violência simbólica já citada, uma forma de exclusão e de motivação a uma

possível luta de classes conforme nos alerta Saviane (1997), a partir da teoria de C. Baudelot e R. Establet.

Nesse contexto escolar problemático é que acontece o que nomeamos por ensino e aprendizagem, entretanto todas estas questões elencadas tornam nosso ensino cada vez mais ineficaz, criando cada vez mais excluídos, onde a maioria fica à margem, em função de insucessos e evasão, que muitas vezes são minimizados e restringidos apenas ao âmbito escolar. Partindo de todas essas questões é que faremos a tentativa de produzir um material que contemple as necessidades observadas por professores e alunos, buscando propiciar oportunidade destes sentirem-se pertencentes a construção histórica do município de Tupanciretã, mais especificamente auxiliando na construção de uma identidade coletiva, que ainda não foi bem estabelecida por aqui.

A História local será um dos enfoques a ser tratados na produção, mas se auxiliará em áreas afins, como geografia, sociologia, educação patrimonial, visando amparar as demandas observadas que determinaram a construção deste.

Uma breve contextualização do ensino de História no Brasil

Nos primeiros tempos do ensino de história aqui no Brasil, fazia-se uma cópia e uma reprodução do que se tratava na Europa, principalmente na França. Era um modelo que apenas reproduzia os heróis europeus e suas conquistas, apresentava a sociedade europeia como uma sociedade a ser copiada, valorizando sua cultura, sua História, seus rituais, sua “civilidade”, falar em eurocentrismo nos traz uma redundância, já que o único objeto de estudo da disciplina eram os feitos dos nossos conquistadores. Enquanto isso, alguns pesquisadores aqui lançavam-se a pesquisar dados, principalmente geográficos do Brasil, já que antes da chegada dos portugueses era como se não existisse uma história passível de ser contada. Neste sentido não podemos deixar de destacar as contribuições de Von Martius e Varnhagen, que produziram alguns dos registros importantes e que embasaram todos os principais autores da época. Não podemos deixar de destacar já neste primeiro momento de produções as questões políticas postas para elencar estas produções, neste caso o papel coube ao IHGB, que tinha intuito de contar uma História do Brasil na qual enaltecesse num primeiro momento os monarcas bragançinos, seus feitos, sua família, sua nobreza,

desprezando os povos nativos, relegando-os ao exotismo de um país de natureza rica da qual faziam parte, mas nunca como elementos centrais das narrativas.

Já no período republicano, nos primeiros tempos, o que se observou foi um ensino de história que buscava consolidar a organização do estado numa estrutura republicana, e esta se prestou como instrumento de doutrinação ideológica, a partir de autores que publicaram seus manuais na época visando fortalecer a estrutura republicana, sempre através de uma história linear, contemplando grandes feitos e com “heróis”, vista a partir dos olhos de uma burguesia, nunca rompendo um modelo tradicional de ensino unilateral, valorizando “decorebas”, datas e uma história eurocêntrica. Mesmo com várias mudanças ocorridas com o ensino de História durante o século XX, nunca houve um rompimento com essa forma de ensinar História, nunca se buscou produzir historiografia voltada a romper com esses paradigmas que já estavam impostos. E durante o período ditatorial o ensino de História foi ceifado, com a incorporação de geografia, moral e cívica e OSPB, que levaram uma nomenclatura de Estudos Sociais, retirando ainda mais o caráter de uma História pautada pela interpretação de fatos, e para a construção de cidadãos conscientes e críticos. Ao contrário, nesse período o que se buscava era exaltar a nação, num civismo às avessas para encobrir o “estado marginal” que havia se transformado nosso país com um regime totalitário e violento.

Mais tarde, num período de redemocratização pudemos observar algumas mudanças no ensino de História, buscando romper a construção do período ditatorial, procurando uma nova forma de ensinar história, a partir de novas teorias e de uma historiografia mais voltada ao rompimento com os modelos tradicionais, como se observou com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) , uma forte tentativa de ruptura, mas pouco entendida na prática efetiva por parte dos professores, que continuaram a reproduzir um ensino baseado numa historiografia mais tradicional.

Hoje o que está em pauta é um projeto ousado, partindo do Ministério da Educação que busca o rompimento com o modelo eurocêntrico de História, mas existem muitos debates e muitos interesses e desinteresses nessas mudanças. Mas já se vislumbra mudanças nas estruturas curriculares do ensino de História.

É preciso que se entenda, que em todos estes períodos que abordamos a História sempre foi objeto de uso político e doutrinário, em alguns períodos, isso fica muito mais claro nas produções didáticas. No PNLD, atualmente existe uma tendência um pouco mais voltada a modelos menos conservadores de ensinar História, mas não se rompeu ainda a adoção do modelo tradicional,

principalmente por que as pesquisas que se faz nas universidades não são compartilhadas com os professores da educação básica, o que dificulta bastante uma mudança consistente na forma de ensinar História, pois as novas perspectivas não embasam as práticas do cotidiano escolar.

Outras questões que devemos analisar que são pautas do nosso tempo, são as novas mídias e seu uso para melhoria no ensino de História. Surgem como uma tendência.

Sobre o projeto

Este projeto de pesquisa pretende realizar a coleta de dados, fazer levantamento de locais e objetos de patrimônio histórico material e imaterial do município de Tupanciretã, levando em conta um recorte temporal abrangente, que aborde desde o início do povoamento do município até os dias atuais. Pretende-se também incluir nos estudos do patrimônio e história do município todas as classes sociais e sua contribuição para a nossa formação histórica, buscando a realização de um trabalho de Educação Patrimonial que contemple o alunado das redes de ensino de Tupanciretã, através da produção de material Didático-Pedagógico a ser utilizado por alunos e professores. É necessário que se crie um imaginário social, onde a população se entenda pertencente a esta história, hoje nossa população não tem esse sentimento e nem construiu esse imaginário social, levando em conta suas origens, suas peculiaridades, nem uma história coletiva sobrevivendo apenas com algumas memórias inventadas pelas classes dominantes, invisibilizando as classes menos favorecidas nesta construção. Em tratando-se da formação de um imaginário social podemos algumas idéias do historiador José d'Assunção Barros, onde argumenta que o imaginário é algo que faz parte do cotidiano dos indivíduos e se faz tão presente quanto aquilo a que atribuímos o valor de real ou considerado como algo concreto (BARROS, 2009 p. 91). Observa-se aqui uma ausência de sinais e vestígios históricos dos povos indígenas e da população de classe baixa que também povoou nosso município. Ostentamos muitos títulos: “cidade com maior frigorífico da América Latina”, nos anos 1970, “Maior Produtora de Soja do estado”, atualmente. Mas em momento algum menciona-se por exemplo que nesta cidade encontram-se o maior número de famílias assentadas pela reforma agrária do estado do Rio Grande do Sul, totalizando 17 Assentamentos/Reassentamentos. Tampouco menciona-se como se deu o início da produção de carne e a chegada de

famílias negros para iniciar a produção inicialmente em charqueadas e mais tarde no frigorífico da Cooperativa Serrana. Estes silenciamentos incomodam e oprimem, visto que a maior parte da nossa população desconhece suas origens e sua história, e as famílias que aqui chegaram a partir dos anos 1990, além de não conhecerem a história do município que os acolheu, em momento algum se sente pertencente a história daqui. Todos estes elementos, durante anos vêm me causando inquietação e me instigando a escrever algo que consiga ser entendido pelo nosso alunado, em termos de história local, mas que também seja de proveito dos nossos professores que em boa parte, desconhecem sua própria história e seguem reproduzindo informações defasadas e até falaciosas. Também não existe nenhum tipo de trabalho de educação patrimonial, desde o nosso museu é um local que destaca somente elementos de uma elite, não sendo um local em que se possa entender a riqueza da constituição dessa população heterogênea, tornando-se desmotivadoras as visitas ao referido museu, pois aquela não é a “nossa história”.

Esta desvinculação dos indivíduos com esta história e com esta sociedade está relacionado ao processo inverso na construção do seu imaginário social como nos destaca Pesavento:

“Esse é, por assim dizer, um processo constituído historicamente : o da elaboração em cada sociedade, de um sistema de idéias-imagens de representação coletiva. A isso dá-se o nome de imaginário social, através do qual as sociedades definem a sua identidade e atribuem sentido e significado às práticas sociais. O imaginário é sempre representação, ou seja, é a tradução , em imagens e discursos, daquilo a que se chama de real” (Sandra Pesavento, 1993).

Enfocando a questão do ensino e aprendizagem, podemos considerar que nosso aluno- sujeito das nossas escolhas teórico- metodológicas- tem inúmeros prejuízos não tendo explicitada sua história de uma maneira verdadeira e clara, pois este não se sentindo pertencente a sociedade, não desenvolvendo sentimento de pertença a esta História, não se sentirá sujeito dela e continuará reproduzindo uma visão equivocada de história, onde nós pessoas “ comuns” não somos sujeitos da história, apenas, grandes coronéis, reis , rainhas , grandes autoridades, socialites são sujeitos da história. Essa visão equivocada da participação do nosso sujeito na sociedade em que vive pode ser analisada como uma das alavancas ao que defendia Bourdieu: o aluno que fica passivo diante da escola, pois não vê na escola um meio de mudança da posição social. Reproduzindo na escola as lutas de classe a permanência da valorização do capital cultural que é tão excludente e faz com que filhos de trabalhadores e pessoas

pobres continuem reproduzindo a sociedade sem mudanças.

Para rompermos com essa estrutura alienante é necessário que nós educadores possamos estar rompendo com essa reprodução de conhecimentos e passando a produzir na escola, valorando a realidade e as vivências deste nosso aluno, dos seus antepassados, de sua história de vida e utilizando-nos desta experiência para produzir conhecimento também. Neste sentido temos a contribuição de Philippe Perrenoud é necessário que o educador invista na construção de novas práticas e dispositivos alternativos de ensino. Segundo o autor trata-se de “um trabalho intenso de cooperação e de inovação, ou seja, uma ruptura, com o individualismo e a rotina”. (PERRENOUD,1996).

Outra diretriz baseada também em Perrenoud é colocar o aluno como centro das ações. Claro que nesse caso, a produção de material vem ao encontro do anseio de nossos professores que não sentem-se suficientemente instrumentalizados para ensinar história local. Ouvimos sempre as mesmas questões: “o que vou trabalhar em História do município?” “Onde consigo algum material?” “Só tenho material desatualizado”. Mas é importante que possamos estar instrumentalizando esse professor para que então nosso grande público alvo possa ser atingido com as ações e com o material produzido

Segundo Santos, devemos observar alguns aspectos na formatação deste material:

Conteúdos claros e bem estruturados atendendo à inter e intratextualidade, multivocalidade e multidirecionalidade. [...] É importante utilizar elementos de transição entre unidades e/ou textos, resumos e sínteses ao final de cada unidade temática indicando novas referências (links, sugestões de filmes, outras fontes de informação); [...] Vocabulário coerente com o perfil dos aprendentes. [...] ilustrações devem ser contextualizadas e utilizadas como conteúdo. (Santos,2002)

Justificativa

A decisão de trabalhar com produção de material didático-pedagógico, nasce da necessidade percebida ao longo de quase vinte anos de docência, de um material apropriado para o ensino de História local, que aborde de uma forma didática as relações entre a História e o patrimônio do município de Tupanciretã, pois o município não dispõe de material adequado para o uso com os alunos.

Neste sentido dispomos de estudos feitos por memorialistas, pessoas da comunidade, não existe um trabalho de pesquisa feito para dar conta da complexidade da formação histórica do município e que seja adequado ao uso escolar. Nossos professores utilizam-se destas produções dos memorialistas e vão “montando” e “inventando” uma História que não corresponde aos fatos ocorridos, com omissões importantes, e nunca incentivando o estudo do patrimônio histórico e cultural existente na nossa cidade. Assim como as informações que estão disponíveis para pesquisa e ensino estão defasadas, com dados desatualizados e não abordam a sociedade de Tupanciretã na sua totalidade, deixando alguns grupos invisibilizados na dita “História Oficial”, bem como não existe nenhum tipo de incentivo a valorização do patrimônio material e imaterial do município, nenhum projeto de Educação patrimonial, tornando as novas gerações excluídas do conhecimento sobre sua própria história.

O patrimônio cultural

O patrimônio cultural não se restringe apenas a imóveis oficiais isolados, igrejas ou palácios, mas na sua concepção contemporânea se estende a imóveis particulares, trechos urbanos e até ambientes naturais de importância paisagística, passando por imagens, mobiliário, utensílios e outros bens móveis. (<http://portal.iphan.gov.br>)

Os Bens Culturais de Natureza Imaterial dizem respeito àquelas práticas e domínios da vida social que se manifestam em saberes, ofícios e modos de fazer; celebrações; formas de expressão cênicas, plásticas, musicais ou lúdicas; e nos lugares (como mercados, feiras e santuários que abrigam práticas culturais coletivas) - (<http://portal.iphan.gov.br>).

A partir das práticas voltadas a valorização do patrimônio histórico e cultural, tendo-se como referência os conceitos já citados, pretende-se ter como marco inicial deste processo a produção deste material e seu uso tanto por docentes e discentes como uma semente para que as novas gerações possam se entender e sentir-se pertencentes a História do nosso local.

Existem vários estudos que abordam a questão da dicotomia academia-escola, isso me instigou, ao cursar História pela Plataforma Freire, já nos primeiros estudos de Pré-História, com o Professor Milder -*in memoriam*- já pudemos nos deparar com pesquisas incríveis e dados

novos sobre a colonização do nosso estado, sobre nossa História e modo de vida dos nossos antepassados que nunca foi abordado nem nos livros didáticos nem nas produções que tínhamos acesso, nos causando encantamento. Desde então, nascia uma ideia de ressignificar nossa História, pesquisar a partir de várias fontes, levantar dados, trazer um pouco do que já se tem produzido em termos do estado do Rio Grande do sul, relacionando a nossa História local. Neste sentido, Maurice Tardiff contribui quando afirma que professores de sala de aula devem parar de ser tratados como estudos de caso nas pesquisas universitárias e afirma que estes professores podem produzir não somente reproduzir, ele convoca pesquisadores, docentes, a unirem-se para produzir, ressalta que mundo acadêmico e mundo escolar devem estar se amparando para que os professores não sejam vistos apenas como reprodutores de conhecimento produzidos por outros grupos. Reforçando a ideia de romper a dicotomia já citada

Outra questão, bastante peculiar que incita para este trabalho é a forma como os grupos sociais são tratados nos memoriais já citados e na História que se ensina na sala de aula, que valoriza apenas os grandes coronéis, a elite, não enfoca as classes sociais menos favorecidas invisibiliza o passado missioneiro, já que hoje a grande maioria do nosso alunado e até nossos professores de anos iniciais não têm conhecimento de que nas terras onde depois ergueu-se o povoado que deu origem ao nosso município, anteriormente era uma Redução, a Redução de São João, um “braço” da Redução de São Miguel que acolhia guaranis “excedentes” da Redução de São Miguel. Estas versões contadas nas escolas sempre me causaram estranhamento, pois sempre me interessei por este passado missioneiro omitido de todas estas gerações, pois entendo que devemos conhecer nossa própria História e repassar para as novas gerações. Sobre a questão missioneira existe uma abordagem apenas lendária, somente o “mito da criação”, a lenda da origem do nome do município. TUPAN – CI-RETAN = terra da mãe de deus.

Para que produzir material didático de história local?

Este projeto tem por objetivo fazer o levantamento e coleta de dados, locais, objetos, modos, fazeres, que estejam relacionados ao patrimônio cultural de Tupanciretã e partindo desse levantamento realizar a produção de um material didático-pedagógico que vise o incentivo

avaliação destes patrimônios. Este material deverá ser produzido levando em conta alguns pressupostos como : congregar múltiplas visões e teorias educacionais; buscar desenvolver autonomia e visão crítica no aluno; despertar nos docentes gosto pela educação patrimonial, como uma forma de auxiliar na construção da identidade do seu aluno; integração e articulação com outros componentes curriculares, buscando formatar um material de uso multidisciplinar; atualizar os conhecimentos históricos sobre a História do município onde todos passam a ser sujeitos e não somente um determinado grupo social; construir um material com uma linguagem voltada ao público alvo, levando em conta algumas regionalidades e valorizando o conhecimento prévio e a bagagem cultural dos alunos; buscar atividades e propostas que envolvam situações problemas e que tragam ludicidade visando despertar o gosto do aluno e o incentivo por parte dos professores . Pretende-se também contribuir de maneira efetiva para incentivar a leitura, a produção escrita, a oralidade, através de um material que dinamize as aulas de História e dialogue com outras disciplinas, além de ser uma ferramenta com a qual os educadores possam utilizar-se. Neste sentido é necessário que o professor tenha em mente conforme destacam Schmidt e Cainelli:

As relações do professor de história, como as de outros, com os livros didáticos articula-se, fundamentalmente, por meio de suas concepções de educação, de ensino e aprendizagem, ou seja, está permeada pelas concepções que ele tem de escola, bem como pelas que tem das finalidades do ensino em geral e do ensino da História em particular. A clareza acerca dessas questões pode servir de referência para o livro didático ser visto como parte articulada e articuladora da relação entre professor, aluno e conhecimento histórico, e não como algo arbitrário e compulsório. (SCHMIDT e CAINELLI, 2004, p. 136)

Trabalhar com material didático produzido com especificidades têm aspectos positivos, mas também aspectos negativos, principalmente por vir com a visão do autor em relação as temáticas abordadas, é necessário existir a isenção de todo cunho ideológico dessa produção para que realmente seja de valor científico e não somente memorialístico. Precisamos ter estes cuidados para não recorrermos nos mesmos erros já narrados muitas vezes que ocorrem em produção de livros didáticos e materiais: livros explicitamente voltados a reproduzir modelos ideológicos.

Metodologia

A metodologia que será usada, deverá partir de uma pesquisa com professores da rede pública de Tupanciretã, onde 05 professores responderão questionário no qual deverá ser quantificada a real necessidade do material para a execução de aulas de História local, com questões pertinentes ao que desejamos desenvolver e que nos deem pista sobre o que será melhor aceito tanto por professores, como por alunos. Após essa coleta de informações, iremos partir para a seleção de material adequado para nos embasar na confecção do material.

É importante salientar que existem poucas produções que tratem especificamente sobre a História de Tupanciretã e que partam de fontes confiáveis, visto que alguns memorialistas já escreveram sobre esse tema, alguns com informações corretas e que partem de fontes confiáveis, de registros oficiais, já outros, são somente uma reprodução do que é falado através de contos populares. Por isso é importante ter bastante cuidado na seleção deste material, pois não podemos produzir com informações equivocadas, neste sentido, a dissertação de Mestrado de Oliveira, Tarcisio Dorn, vem bastante ao encontro do que se necessita em termos de imagens, informações históricas e do patrimônio cultural material de Tupanciretã. Entretanto necessitamos ampliar a busca por aspectos do patrimônio imaterial do município e aprofundar algumas questões históricas.

A partir da seleção das informações que farão parte do material, passaremos a fase de formatação deste material, uma vez que queremos um material impresso e também outro tipo de material que possa ser disponibilizado virtualmente, ambos necessitam cuidado para ficarem com uma apresentação que seja adequada para o uso com alunos e também um material específico para os professores.

No momento em que houver o lançamento do material, pretendemos realizar uma formação específica para os professores para trabalhar algumas noções de educação patrimonial, será disponibilizado um mapa e um roteiro de visitas a locais de patrimônio, com sugestão de atividades a serem desenvolvidas pelos professores e temáticas a serem abordadas em cada local de valorização do patrimônio. Também pretendemos através de uma oficina propor algumas técnicas de trabalho que visem o melhor uso do material por parte dos docentes.

Devemos ter clareza que estamos num tempo em que as culturas escolares modificaram-se bastante e alguns instrumentos que outrora eram eficazes, hoje se mostram obsoletos e ineficientes- aliás os espaços escolares deveriam ser revistos, pois apresentam-se obsoletos na sua maioria- então precisamos buscar formas de construir material que esteja adequado ao que é esperado pela geração que irá utilizá-lo. É necessário ter consciência que os sujeitos da aprendizagem, estão conectados, estão em rede. Aliás, nos dias de hoje as pessoas estão permanentemente conectadas por dispositivos móveis, por isso, na proposta de produção, incluo uma parte do material que seja virtual, ainda não está realmente decidido, qual maneira será apresentada: um e-book, um blog, um CD-ROM com atividades, enfim...São várias formas de partilhar o material de maneira virtual, precisamos, a partir da pesquisa, decidir pelo que melhor irá se adequar.

Considerações finais

Dessa forma, apesar do projeto ainda estar em período de elaboração, para ser qualificado e posteriormente produzido o que se propôs para a fase de intervenção, já podemos analisar sua importância, tanto do ponto de vista social, e também como uma perspectiva de mudança de algumas maneiras de abordagem da História local.

Para definirmos o tipo de material que iremos produzir pretende-se ouvir os professores da área e alunos na busca pelo modelo mais adequado, seja uma cartilha, um polígrafo, história em quadrinhos, CD com imagens...Existem várias possibilidades. Mas precisamos ter clareza na linguagem a ser usada, nos recortes temporais, na metodologia, nas propostas de atividades, nas notas de rodapés, na sugestão de usos da web, como sites, links e outros materiais. Todos estes elementos necessitam estar bem planejados e organizados buscando um resultado que seja do gosto tanto de docentes, como de discentes.

Nossa busca está em fazer algo diferenciado, que estimule nossos professores e que possa ser um marco inicial na educação patrimonial na nossa cidade, para que nossa história passe a ser explorada também em locais não formais, como arquivos contidos no museu, praças, monumentos, antigo frigorífico, enfim...Existem muitos locais para se trabalhar esta história, mas nenhum tipo de

auxílio ou orientação aos professores na forma de fazer. Existe também uma necessidade perene de que se aborde o patrimônio imaterial, nossas festividades, nossos elementos culturais que muitas vezes são omitidos e nossas novas gerações desconhecem sua própria cultura, elementos que seriam importantes para fortalecer seu sentimento de pertença a esta terra.

Referências Bibliográficas

- BARROS, José de Assumpção: **A construção social da cor**; Ed. Vozes. Petrópolis. 2009

-PERRENOUD, Philippe. **Profissionalização do professor e desenvolvimento de ciclos de aprendizagem**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n. 108, p. 7-26, nov. 1999

- PESAVENTO, Sandra Jatahy. **Um novo olhar sobre a cidade: a nova história cultural e as representações do urbano**. In: MAUCH, Cláudia; et al. Porto Alegre na virada do século 19: cultura e sociedade. Porto Alegre/ Canoas/ São Leopoldo: Editora da UFRGS/ Ed. Ulbra/ Ed. Unisinos, 1994,

- SANTOS, Edméa Oliveira. **Formação de Professores e Cibercultura: novas práticas curriculares na educação presencial e a distância**. In: Revista da FAEEBA, v.11, n. 17, p. 113-122, jan./jun. 2002.

-SAVIANE, Demerval. **Escola e Democracia**. Ed. Autores Associados, São Paulo. 1997

- SCHIMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. São Paulo: Editora Scipione, 2004.

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

-<http://portal.iphan.gov.br>

O ensino de História no Brasil

Suas funções e implicações políticas e sociais – Séc. XIX até a atualidade

Por Marilen Fagundes Peres¹, Janete Schirmer², Tatiane Souza Ritter³

Resumo

O presente artigo pretende analisar algumas produções sobre o ensino de História no Brasil, desde os anos mil e oitocentos até períodos atuais, nos quais nos mostram que o ensino de história, bem como a disciplina sempre tiveram funções políticas e de criar mentalidades convenientes aos sistemas políticos de determinadas épocas. Para isto pretende-se buscar elementos que comprovem esse viés a partir de autores como Circe Maria Bittencourt, Ciro Flávio de Castro Bandeira de Melo, Elza Nadai, os quais demonstram em suas pesquisas as utilizações e utilidades do ensino de História, inclusive através do uso de manuais e livros didáticos para estas funções.

Palavras-chave: ensino de história; funções; Brasil; político; livros didáticos

Abstract

This article analyzes some productions about the history of education in Brazil since the early eighteenth century to current periods in which show us that the teaching of history as well as the discipline always had policies and create convenient mentalities to systems functions politicians certain times. For this we intend to seek evidence demonstrating this bias from authors such as Circe Maria Bittencourt, Cyrus Flávio de Castro Melo, Elza Nadai, which demonstrate in their research uses and uses of history teaching, including through the use manuals and textbooks for these functions.

Keywords: teaching history; functions; Brazil; politics; textbook

¹marilin.fagundes@hotmail.com

²jaschirmer13@gmail.com

³souzaritter@gmail.com

Introdução

Nas mais diferentes situações sociais a que estamos expostos no cotidiano, proliferam discursos que reconhecem as deficiências da educação em nosso país e as correspondentes explicações para elas. No entanto, dificilmente tais discussões estão acompanhadas da base teórica necessária para a real análise do tema. Dessa forma, faz-se necessário buscar na história o desenrolar dos acontecimentos no campo da educação para melhor entendermos e analisarmos realidade do nosso país. Pretende-se com este artigo apresentar as mudanças e permanências que ocorreram ao longo dos anos na história do ensino de história, com base nos autores e obras já citados.

Para fazer críticas ao sistema educacional, observar sua ineficácia, precisamos nos situar historicamente, para entendermos a lógica que determinou os modelos educacionais do Brasil desde períodos imperiais, para que se consiga entender algumas questões que são de cunho social, político e econômico, mas que precisamos entender a partir de uma dimensão histórica. É preciso que se entenda que a educação no Brasil- e o ensino de História- sempre teve nas suas principais pautas a permanência de modelos que privilegiassem uma minoria detentora do capital econômico em detrimento de uma maioria que deveria estar à margem dos processos educacionais ou tão somente receber a educação necessária para realização de trabalhos mais elaborados, mas prioritariamente, a educação era pensada para as elites do país que “nascia”, para que se formasse aqui os grandes homens que conduziriam o futuro da nação.

E essas questões continuaram centrais e permanecem até os dias de hoje, com pequenas alterações, mas que ainda não são significativas para garantir rupturas dos modelos que privilegiam sempre as mesmas elites, um sistema de ensino burocratizado, mas com fragilidades que comprometem os menos favorecidos, distorções claras, no momento em que as universidades públicas e os incentivos à pesquisa são na sua maioria usufruídos pelas mesmas elites ainda hoje, com pequenas mudanças, mas não significativas a ponto de modificarem as estruturas da pirâmide social do Brasil.

Pensar educação e suas teorias sem mencionar a marginalidade referida por Saviane (Escola e Democracia, 1997) onde as próprias teorias sobre educação e ensino são postas em questão e mencionadas como fator de permanência na exclusão de uma maioria do acesso ao ensino de qualidade. Visto que mais de 50% dos jovens

que saem das escolas públicas podem ser considerados como analfabetos funcionais. Isso demonstra que nosso ensino é segregador, pois não leva em conta as diferenças estruturais existentes em nossa sociedade.

Segundo Saviane (1997) existem dois grupos de teorias para explicar a educação no Brasil que ele nominou de Teorias não críticas e Teorias críticas reprodutivistas, no primeiro grupo existe um esforço para demonstrar que a educação sozinha seria capaz de superar a marginalidade, já no segundo grupo os estudos apontam que a educação para ter eficácia e mudar os modelos já estabelecidos necessita de outros fatores principalmente de ordem social.

E é desta sociedade e desta educação que estamos partindo para uma análise mais detalhada, principalmente no que tange o ensino mais específico de História, como fator de permanência da nossa sociedade, desde o início nos tempos do Colégio Pedro II.

Existe um grupo de pesquisadores que entende a escola como aparelho ideológico do estado, visando reproduzir determinadas mentalidades na população, segundo esses teóricos essas ideologias se materializam através de ações praticadas na escola, já que essa seria um aparelho para materializar essa ideologia, segundo Althusser:

“o Aparelho Ideológico de Estado que foi colocado em posição dominante nas formações capitalistas maduras, após uma violenta luta de classes política e ideológica contra o antigo Aparelho Ideológico de Estado dominante, é o Aparelho Ideológico Escolar.”

Segundo essa teoria a escola apenas reproduziria as relações do capitalismo, de exploração e exclusão. Sabemos que muito disso reflete o que observamos em nossa sociedade, principalmente no momento em que os menos favorecidos são os que acumulam insucessos escolares sucessivos e muitas vezes acabam por abandonar os estudos sem concluir nenhum nível de escolaridade. Quando se fala em ensino de História, a situação ainda é pior pois a função da História seria de utilizar-se das aulas para desenvolver criticidade e capacidade de interpretação do mundo a partir do presente utilizando-se do conhecimento do passado, mas o que se observa muitas vezes é uma inversão, aulas mornas, maneiras de ensinar ineficazes, metodologias ultrapassadas, fazendo com que os alunos tenham aversão à História, pois não conseguem entender-se como sujeitos da História ensinada nas escolas, pois esta é linear, valorizando datas, fatos, reis e rainhas, criando um abismo entre o aluno e o que lhe é ensinado pois ele não vê nenhuma possibilidade e nenhuma utilidade do que está sendo ensinado, pouco se faz para que a História instrumentalize os alunos para

exercerem sua cidadania de forma plena, com acesso aos seus direitos e buscando mudanças e rompimentos com a estrutura que privilegia a burguesia.

Estes são alguns fatores que nos motivaram a analisar algumas obras que remontam o ensino de História no Brasil, desde seu início para que se consiga entender os usos da História com finalidades ideológicas, aprofundando algumas crises no ensino escolar do Brasil.

Uma breve contextualização da história do ensino de história no Brasil

Nos primeiros tempos do ensino de história aqui no Brasil, fazia-se uma cópia e uma reprodução do que se tratava na Europa, principalmente na França. Era um modelo que apenas reproduzia os heróis europeus e suas conquistas, apresentava a sociedade europeia como uma sociedade a ser copiada, valorizando sua cultura, sua História, seus rituais, sua “civilidade”, falar em eurocentrismo nos traz uma redundância, já que o único objeto de estudo da disciplina eram os feitos dos nossos conquistadores. Enquanto isso, alguns pesquisadores aqui lançavam-se a pesquisar dados, principalmente geográficos do Brasil, já que antes da chegada dos portugueses era como se não existisse uma história passível de ser contada. Neste sentido não podemos deixar de destacar as contribuições de Von Martius e Varnhagen, que produziram alguns dos registros importantes e que embasaram todos os principais autores da época. Não podemos deixar de destacar já neste primeiro momento de produções as questões políticas postas para elencar estas produções, neste caso o papel coube ao IHGB, que tinha intuito de contar uma História do Brasil na qual enaltecesse num primeiro momento os monarcas bragantinos, seus feitos, sua família, sua nobreza, desprezando os povos nativos, relegando-os ao exotismo de um país de natureza rica da qual faziam parte, mas nunca como elementos centrais das narrativas.

É fácil imaginar que, no período em que ocorre a emancipação política do Brasil em relação a Portugal, tanto professores quanto escolas existiam em número insuficiente, faltando organização suficiente para o bom desenvolvimento da educação e, portanto o aparato institucional que havia não propiciava prática nem formação científica mais efetivas.

Entretanto, a criação do Colégio D. Pedro II, em 1838, durante o período regencial, é um marco na educação brasileira que merece destaque. Criado com o

objetivo de tornar-se escola-modelo de ensino secundário, os trabalhos pedagógicos com os alunos inicialmente atendiam ao ideário positivista que dominava a época. Inclusive, segundo Circe Bittencourt, o nascimento da disciplina de História, com “pleno direito” de ser inserida nos currículos educacionais ocorre segundo os moldes positivistas que a marcam como “genealogia da nação”, estando diretamente ligada com o ideal de construir e apresentar uma história da civilização, e construção de uma identidade comum da nação.

Poucos anos após a independência do Brasil, em 1838, em meio ao período regencial e sob forte influência do pensamento liberal francês, foi criado no Rio de Janeiro o Colégio Pedro II, primeiro estabelecimento de ensino público de nível secundário no país. No mesmo ano desse acontecimento, houve a regulamentação da disciplina de História, a ser ensinada a partir da 6ª série. Ainda em 1838, foi criado o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro – IHGB, que passaria a orientar a história escolar desenvolvida pelo Colégio Pedro II. Se ao primeiro atribuía-se a função de formar os filhos da nobreza da corte do Rio de Janeiro, oferecendo-lhes uma preparação inicial para assumir os cargos burocráticos do Império, ao segundo cabia a responsabilidade, entre outras, de definir programas e métodos de ensino para a recém-nascida disciplina.(CAIMI, 2001, p.27-28)

Vale destacar, segundo Flávia Eloisa Caimi, que a fundação do colégio, marca o momento histórico em que a *História* passa a ser considerada disciplina escolar e obrigatória, coincidindo esse fato com a criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB). Importante ressaltar que o corpo docente do Pedro II também compunha o quadro de intelectuais do IHGB e foram eles que elaboraram os programas escolares, os manuais didáticos e as orientações dos conteúdos a serem ensinados, com influência francesa como destaca Nadai.

A tese de doutoramento de Ciro Flávio de Castro Bandeira de Melo se reporta principalmente a analisar as obras didáticas, os manuais de João Ribeiro e Joaquim Manuel Macedo ambas utilizaram-se das produções de Von Martius e Varnhagen para escrever seus manuais, que foram em seu tempo o que melhor se produziu e o que mais se consumiu sobre História do Brasil naquela época. Devemos analisar o papel que estas obras tiveram na questão da formação de consciências históricas voltadas a fortalecer modelos políticos então presentes.

Os autores analisados por Ciro retratam o que já se tratava: a história como instrumento de doutrinação política e exaltação de uma História necessária para a sustentação de um determinado modelo. No caso do

Macedinho, como era conhecido Joaquim Manuel Macedo, sua obra tinha forte ascendência imperial, exaltava a corte, os Bragança e aquele modelo que governava o Brasil na época de sua obra. Macedinho era membro do IHGB, que tinha, como já foi citado, a função de construir uma História para a Pátria recém “parida” na qual julgavam ser os salvadores daquele povo mestiço que não possuía o requinte das grandes nações europeias.

Precisamos salientar ainda que estas construções na qual temos como marco a obra do Dr. Macedo, tiveram uma importância fundamental na construção do estado-nação brasileiro sem que nosso território fosse fragmentado. Toda a exaltação à coroa, à família imperial, enfim toda pompa utilizada, a invenção do herói nacional, do hino que exaltava as belezas do Brasil, de um espírito de patriotismo, que começou nas altas classes e foi passando para todos os habitantes, tudo isso colaborou para a sustentação daquele modelo e a construção de uma história a serviço da monarquia, que cumpriu com seus objetivos. Neste sentido a referência do Manual do Dr. Macedo foi de suma importância, pois ele e seu manual como criadores de mentalidades no Colégio PedroII, o colégio da grande elite brasileira influenciaram várias gerações.

Na mesma linha verificamos o manual de João Ribeiro, porém já referindo outro momento político: a invenção da república no qual o autor também utiliza-se do seu manual para vender a ideia de que a república naquele modelo, então seria a melhor opção de modelo político para o Brasil. É interessante avaliar que nas duas obras analisadas pelo autor o que chamou atenção foi a longevidade e permanência nestas obras, produzidas pelos então, professores do Colégio PedroII, mas que referenciaram várias gerações e influenciaram também. Como já foi dito, este colégio era formador da elite brasileira e as ideias e ideais produzidos ali seria o que embasaria os futuros senhores do Brasil.

Estas duas primeiras obras citadas eram os livros didáticos daquela época, e notoriamente foram amplamente consumidos e bem citados e inspiradores de muitos outros que produziram material de História do Brasil no início do século XX. É importante nos atentarmos para as produções com fins didáticos no Brasil, sempre com cunho ideológico impregnado e com uma função política bem clara, expressa através de suas ideias que segundo Circe Bittencourt, mascaravam a realidade e procuravam ser veículos portadores de ideologia burguesa. Circe Bittencourt pesquisou livros didáticos de História do Brasil e sua tese de doutoramento aborda exatamente o mesmo viés apresentado neste trabalho: os usos das produções didáticas para finalidades políticas-ideológicas. Circe denuncia claramente as intenções de dissimular a

realidade e as contradições sociais existentes no Brasil. Neste sentido podemos destacar as obras de Maria de Lourdes Chagas DeiróNosella, *As belas mentiras: ideologia subjacente aos textos didáticos* e a de Ana Lúcia Faria, *A ideologia no livro didático* ambas obras tiveram inúmeras edições.

Precisamos contudo contextualizar tais obras citadas ao período no qual foram escritas, no caso das duas últimas obras e também a obra de Circe, datam de um período ditatorial, logo também demonstram resquícios do momento em que foram produzidas. Neste período o regime militar interferiu diretamente nas questões voltadas para a educação e mais especificamente para o ensino de História que foi dissolvida e transformada numa “mistura” denominada Estudos Sociais, que tinha claramente a intenção de abolir o papel esclarecedor da disciplina de História, já que mais do que nunca, naquele momento era preciso mascarar muitas verdades e maquiar a realidade que se apresentava. Por isso é preciso que se atente para as obras escritas neste período, pois os autores estavam de certa forma engessados pois a repressão e a censura eram constantes, por isso, mesmo fazendo análise de um período bem anterior os autores e obras apresentavam características da época em que produziram tais obras.

Bittencourt, abarca em sua tese de doutoramento um recorte temporal bem vasto pois analisa obras datadas de 1810 a 1910, período que compreende manuais didáticos escritos em diferentes períodos políticos no Brasil, mas que trazem em sua essência a ingerência do estado, tanto imperial, como republicano e principalmente na forma de uso destes tanto por alunos como por professores que interferem diretamente na forma como se ensinava História do Brasil nestes períodos. A autora inicia sua obra advertindo sobre a natureza complexa dos livros escolares, e portanto das várias formas possíveis de abordagens que se pode realizar através dos livros didáticos. Ela atenta às questões mercadológicas que norteiam boa parte das produções de livros didáticos, mas principalmente nas questões ideológicas implícitas nas produções.

É elemento também passível de análise, segundo Bittencourt a maneira como os manuais didáticos funcionam como depositários do “saber”, da “cultura”, dos conteúdos escolares, privilegiado sistematizador de conhecimentos e conteúdos elencados pelas propostas curriculares. Dentro desta perspectiva desenvolvia-se o ensino de história, com textos, exercícios e questionários para serem decorados e “tomados”, sem a menor possibilidade de reflexões maiores, tendo no manual didático a tábua de salvação dos professores, pois eles facilitavam seu trabalho, sistematizando o conhecimento, trazendo os “exercícios” e doutrinando seus alunos. Ainda nos dias de hoje este tipo de situação está presente nas

salas de aula do nosso país, aulas sem reflexão, conteúdos ministrados apenas com base em determinado autor e determinado livro didático. É incrível como estes modelos ainda são reproduzidos, reafirmando uma postura tradicional, que visa a um ensino quantitativo e à mera reprodução de conteúdos decretados pelas propostas curriculares. Assim continua-se reproduzindo uma forma de se fazer e pensar História muito semelhante ao que já se fazia lá nos tempos do Dr. Macedinho, conhecido pela postura reta, pelas cobranças e exigências da decoreba por parte dos seus alunos, mas sempre utilizando-se da história para legitimar um modelo político.

Nos dias de hoje, lamentavelmente nossos professores estão ainda reproduzindo este modelo, bem mais por uma questão de praticidade e falta de tempo-número bem aumentado na carga-horária, várias escolas e turmas para planejar e executar aulas; o que não lhes permite uma análise mais minuciosa do manual didático que irão adotar. A maioria dos professores procura um livro didático com “informações” bem concisas, com “exercícios” bem elaborados e com textos adequados ao nível de leitura dos seus alunos. Em momento algum a grande maioria dos professores de História analisa o conteúdo dos livros e as questões ideológicas intrínsecas nestes.

Podemos então verificar o quanto a forma de se ensinar História no Brasil teve pouca evolução, dessa forma é possível compreender quando autores renomados e pesquisadores afirmam que na escola não se produz conhecimento histórico, apenas se reproduz. De certa forma essa afirmação tem bastante veracidade apesar de não ser absoluta, pois alguns pesquisadores têm uma visão diferente destas situações. Não podemos desvalorizar o que se faz em sala de aula, apesar de muitos professores ainda reproduzirem velhos modelos. No que tange mais especificamente os manuais didáticos Bittencourt, trata como problema grave a efemeridade das obras pois têm prazo curto de utilização e depois caem em desuso e seus exemplares ficam sujeitos a péssimos estados de conservação, dificultando pesquisas mais aprofundadas de muitas obras que foram amplamente vendidas.

“Sendo uma espécie de produção marginal, o livro escolar não foi e nem tem sido depositado em bibliotecas públicas de forma sistemática” (Bittencourt, 2008) Esta visão demonstrada por Bittencourt com relação ao livro didático nos faz refletir o quanto são desvalorizadas as produções de conhecimento histórico que são consumidas nas escolas brasileiras. Elas têm um curto período de aproveitamento, caem em desuso com certa rapidez, na sua maioria são reprodutoras de uma ideologia que se quer impor, sem necessariamente ser intencional por parte do professor, que ainda tem neste tipo de material sua forma

mais prática de transmitir seu conteúdo . Analisando a evolução do ensino de História no Brasil observamos que é difícil dissociar o ensino de História do livro didático de História, e vemos que todas as evoluções e transformações da disciplina perpassam pelas produções didáticas.

Neste sentido, Elza Nadai também contribui através de sua obra *O ensino de História no Brasil*, trajetória e perspectiva, já na epígrafe da obra a autora nos dá pista da crítica contundente a este modelo de ensinar história que estamos analisando:

“Nossos adolescentes também detestam a História. Votam-lhe ódio entranhado e dela se vingam sempre que podem ou decorando o mínimo de conhecimentos que o ‘ponto’ exige ou se valendo levemente da ‘cola’ para passar nos exames. Demos ampla absolvição à juventude. A História como lhes é ensinada é realmente odiosa”

Murilo Mendes. *A História no curso secundário*. São Paulo, Gráfica Paulista, 1935, p 41.

Na obra de Nadai, é feita uma recuperação da trajetória do ensino de História no Brasil e as mudanças ocorridas desde o século XIX. Ela se propõe a analisar três questões centrais para o ensino de história no Brasil: o primeiro estabelecimento seriado oficial de estudos secundários que marcou a introdução da disciplina de História; a criação de cursos de formação de professores específicos para a disciplina e, as mudanças operadas no aparelho escolar e sociedade civil brasileira. Ela ressalta que a escola brasileira não dá respostas às demandas sociais, destaca que as instituições escolares não cumprem com seu papel e que a História vive uma constante crise criativa e que as produções e pesquisas passam por modificações sem contribuir efetivamente para a melhoria do aproveitamento da disciplina e seu papel social.

Nadai resgata o início do ensino da disciplina de História lá na França, os pioneiros do Colégio PedroII, já citados, e vem refazendo toda trajetória da disciplina no Brasil, bem como sua forte influência nos pesquisadores franceses, até chegar no que ela descreve como crise no ensino de História e nas produções historiográficas. A autora aponta algumas das angústias de professores e pesquisadores sobre a forma como se processa o ensino de História no Brasil e o quanto é frágil seu vínculo com um comprometimento social mais amplo, a autora busca refazer o caminho da disciplina desde seu início aqui no Brasil, sempre de maneira crítica em relação a maneira da abordagem da disciplina, do uso da História de maneira errônea pelos professores. Ela destaca os modelos que se modificam, sem implicações efetivas para a melhoria do resultado esperado: formação de cidadãos conscientes e críticos.

Neste sentido, Bittencourt em sua obra *Pátria, civilização e trabalho* nos mostra a partir de sua pesquisa sobre o ensino de História em São Paulo, sua preocupação com um ensino de história que não busca formar cidadãos conscientes, mas que tem uma preocupação muito mais em ensinar civismo, hino, datas, e outros elementos que doutrina e não ampliam a visão dos alunos em geral. Ela cita a questão da preocupação das autoridades com o ensino do civismo contrapondo com seu descaso com investimentos maiores em educação. Ela ressalta a grande crise vivida pela História e sua quase dissolução com a criação dos Estudos Sociais, a introdução de disciplinas como Moral e Cívica, OSPB, chamando a atenção para que estas não são apenas mudanças curriculares, mas mudanças introduzidas por um estado centralizador que vê no ensino de História institucionalizado um perigo eminente a ser combatido, controlado, suprimido. Ela ressalta seu interesse especial por analisar o período a partir do qual classes sociais diferenciadas “sentaram-se nos bancos escolares”, ou começaram a ocupar bancos escolares.

Bittencourt, refaz a trajetória do ensino no Brasil e sua ampliação aos diferentes grupos sociais, já que no início a educação era privilégio de uma minoria rica, de famílias tradicionais, com objetivo de formar os futuros mandatários da nação, aproveitando-se da educação para perpetuar as diferenças sociais, já imensas naquela época. A pesquisa de Bittencourt, foi feita no estado de São Paulo, principalmente nas escolas chamadas primárias e ginasiais, onde estariam a maioria das pessoas de classes diversificadas. Ela demonstra de que forma o ensino foi ampliando seu foco principalmente com as exigências de suprir demandas de mercado, já que para ocupar algumas profissões existia a necessidade de que a pessoa tivesse no mínimo os primeiros anos de escolaridade, para profissões como serviços, comércio, as pessoas deveriam estar pelo menos alfabetizadas, com noções de matemática, cálculos, principalmente. Este foi um grande impulso para a popularização e ampliação da escolarização no Brasil, mas continuaram existindo muitas distorções ainda: negros não podiam até os anos 1920 frequentar a escola, mesmo libertos a partir do final do século XIX, no início do século XX eles ainda não eram “permitidos” estar na escola. Exceto alguns negros como Machado de Assis, que tinha um padrinho muito abastado, e que através de sua influência pode ter acesso aos bancos escolares e a uma formação superior.

Estas distorções foram aos poucos sendo superadas, obviamente para produzir mais força de trabalho “qualificada”, com a expansão da industrialização e comércio no Brasil. Mas tratando-se do ensino de História mais especificamente este ainda era muito vinculado a

questão do civismo, ainda era uma forma de exaltação à pátria, muito ligado ao projeto nacionalista. Segundo Bittencourt, é difícil analisar neste período o ensino de História de forma isolada do ensino num todo, uma vez que todo projeto era coordenado pelo Estado e tinha objetivos específicos para a educação, a culminância disto se deu em 1939, com a “concepção de educação como um dos instrumentos básicos da segurança nacional” (Bittencourt, 1990). Dessa forma podemos entender inclusive o título da obra de Bittencourt: “Pátria, civilização e trabalho. Estes eram os eixos norteadores das propostas educacionais da época.

As mudanças no ensino de História ao longo do Brasil Republicano

Nos trinta anos finais do século XX, durante os anos 70, em plena ditadura militar, o ensino de História era, como não poderia deixar de ser, estritamente tradicional, com a valorização de personagens e de fatos políticos sobre os quais esses personagens atuaram. Um ensino estruturado de forma linear e factual, desenvolvido numa pedagogia de aulas expositivas, valorizando a memorização pelos alunos, obrigados a repetir o que era transmitido como verdade absoluta e irrefutável.

Essa pedagogia ainda reproduzia as práticas iniciais do ensino de História, ainda do período do Brasil Império, fundadas sobre os princípios da Escola Metódica e do Positivismo. Esses princípios consistiam em ver a História de um ponto de vista da linearidade dos fatos, não utilização de documentos oficiais como fonte histórica e valorização exacerbada de personagens consideradas heroicas, além de identificar o Brasil como uma extensão da Europa, expressando nossa identidade nacional como uma síntese de raças (o branco, o índio e o negro).

É notável que esse currículo tinha objetivos, ainda que implícitos, de legitimar valores da elite, excluindo as “pessoas comuns” de se identificarem como sujeitos históricos, com a intenção de manutenção de uma memória única, a oficial. (CAIMI, 2001)

Identificam-se, até a década de 1970, os contornos de um projeto nacional a ser veiculado por meio do ensino de história, uma identidade de nação a ser buscada pela homogeneização e pelo ocultamento das diferenças. Um dos mecanismos adotados para o fortalecimento do Estado-Nação, sobretudo nos períodos autoritários, foi a

imposição de políticas educacionais determinadas a forjar a sociedade segundo interesses explícitos de manutenção de uma única memória: a oficial. Assim, a história sedimentou-se no âmbito das políticas educacionais como uma disciplina central para a reprodução social e para o enquadramento intelectual dos jovens que passam pela escola. É evidente, entretanto, que, na sua dimensão prática, tais políticas governamentais nem sempre se impunham sem resistências. No processo de sua implantação, não raras vezes, elas sofriam a reelaboração, rejeição e/ou assimilação crítica por parte da comunidade educacional. (CAIMI, 2001, p.17)

No período do Estado Novo, do governo de Getúlio Vargas o acesso ao Ensino Secundário era restrito às elites econômicas que se preparava para, no futuro, assumir o governo e conduzir o povo e contribuía para legitimar o sistema político, reforçando a moral e o civismo nas pedagogias escolares.

Em relação ao papel do ensino de história a partir do Estado Novo, para o curso secundário, a proposta era de organizar um ensino capaz de despertar a consciência patriótica, priorizando-se o caráter humanístico em detrimento do caráter científico. Isso se justificava porque deste último não se podia esperar uma formação patriótica, visto que as ciências não têm pátria, sendo, naquele momento, essencial o fortalecimento da nação. Assim, formação da consciência patriótica seria viabilizada, de modo especial, pelo ensino de história e geografia; quanto à educação cívica, ficaria diluída nessas duas disciplinas.(CAIMI, 2001,p.37)

No currículo de História, antigos “heróis” são retomados, assim como muitas tradições. Estas, aliás, muitas vezes foram mesmo criadas. Na concepção de Hobsbawm (2002), muitas vezes, tradições que parecem ou são consideradas antigas são bastante recentes, quando não inventadas. Uma das categorias dessas tradições inventadas seria aquelas cujo propósito principal é a socialização, a inculcação de ideias, sistemas de valores e padrões de comportamento. Por ‘tradição inventada’ entende-se um conjunto de práticas, reguladas por regras abertamente aceitas. Durante o Estado Novo, a invenção de novas tradições fez parte da intencionalidade do governo.

Segundo Nadai (1993) no período da ditadura militar, instaurada a partir de 1964, o ensino de História manteve as mesmas características, políticas, fundamentado apenas no estudo de fontes oficiais, de um ponto de vista estritamente factual, repletas de sujeitos-heróis, modelos a serem seguidos e não questionados. Em tal ensino, análises críticas e interpretações dos fatos não são sequer cogitadas, já que visa à formação de estudantes

passivos que valorizam a “lei”, a “ordem” e o “progresso”. Nessa época, o Estado reorganizou a Educação, para aumentar o controle sobre as escolas, com o objetivo de legitimar a ideologia do regime e de controlar os espaços sociais que se opunham à ordem estabelecida.

De acordo com Flávia Caimi(2001), com a lei federal 5.692, em 1971, foi criado o Primeiro Grau de oito anos e o Segundo Grau profissionalizante, tornando o ensino tecnicista, voltado para a preparação de mão-de-obra para o mercado de trabalho. Consequentemente, as disciplinas das ciências humanas – História e Geografia - passaram a ser tratadas de modo pragmático, já que assumiram a função exclusiva de legitimadoras do modelo político para a próxima geração, sendo ambas, no Primeiro Grau condensadas na disciplina de Estudos Sociais, dividindo a carga horária com a disciplina Educação Moral e Cívica. No Segundo Grau, as cargas horárias dessas disciplinas foram reduzidas e a disciplina de Organização Social e Política Brasileira é inserida no currículo.

Para Bittencourt, outros agravantes foram o aumento de cursos de Licenciatura Curta em Estudos Sociais, rápidos e polivalentes, e a simplificação de conteúdos científicos. O objetivo dessas medidas do governo ditatorial era a obtenção de maior controle ideológico. Assim, o ensino de História passou a ter como prioridade a adequação do aluno a comportamentos que valorizavam o cumprimento de deveres cívicos e a História continuava sendo vista de maneira linear, conduzida por heróis em busca de um ideal de progresso de nação.

Nesse período era corrente a ideia de que a busca da identidade nacional seria uma das soluções para os problemas do país. Daí a importância de contextualizar o que ocorria no interior da escola com a política educacional mais ampla.

É fácil concluir que, desta forma, ensino de história e produção acadêmica distanciaram-se enormemente nesse período e a reaproximação só começa a ser retomada com o fim do regime ditatorial, na década de 1980.

A partir de 1985, como resultado da restauração das liberdades individuais, as discussões sobre reformas democráticas na Educação, repercutiram nas novas propostas para o ensino de História, levando a uma produção diferenciada de materiais didáticos e à elaboração de novas propostas curriculares.

Assim, toda a década de 1980 seria marcado por um intenso debate em torno do ensino de história, o qual se expressou na realização de congressos, seminários, reformas curriculares, publicação de coletâneas, etc. Tais atividades revelam uma forte disposição para o redimensionamento das teorias, métodos, conteúdos e linguagens de ensino da disciplina. (CAIMI, 2001, p.43)

O currículo então proposto afinava-se com o momento histórico de redemocratização, vivido pelo país, valorizando as ações dos sujeitos em relação às estruturas em mudança que demarcam o processo histórico das sociedades, incluindo o estudo da produção do conhecimento histórico, das fontes e das temporalidades.

Pela primeira vez contrariavam-se os pressupostos teóricos da História tradicional: eurocêntrica, factual, heroica e política, pautada na memorização, na realização de exercícios de fixação e no direcionamento dos livros didáticos.

Na década de 1990, o Ministério da Educação divulgou os Parâmetros Curriculares Nacionais para Ensino Fundamental e Médio. De acordo com as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, neles o currículo se organiza em áreas do conhecimento e, as ciências humanas e suas tecnologias abrangem Geografia, Sociologia, Filosofia e História.

Para o Ensino Fundamental, os PCN apresentam as disciplinas como áreas do conhecimento. A História foi mantida em sua especificidade, mas integra-se às demais disciplinas através dos “temas transversais”.

Embora a autonomia das escolas na elaboração de seus currículos esteja garantida na LDBEN/96, os programas educacionais do governo federal (avaliações institucionais destinadas ao Ensino Fundamental – SAEB²⁵ – e ao Ensino Médio – ENEM²⁶ –, a definição de critérios para a seleção do livro didático pelo Programa Nacional do Livro Didático) têm como referência os PCN.

São inegáveis as inovações apresentadas pelos PCN para o ensino de História. A historiografia sugerida é atualizada e tenta superar o ensino tradicional. Novos objetos de estudo e novas metodologias estão ali incorporadas, sua organização com base em conteúdos atitudinais, procedimentais e cognitivos, privilegia, no Ensino Fundamental, uma abordagem psicológica e sociológica dos conteúdos.

Conforme Emery Marques Gusmão, é necessário analisar, no que diz respeito aos PCNs, que:

O documento apresenta reflexões e sugestões de práticas pedagógicas que orientam o desenvolvimento de conceitos, habilidades e atitudes favoráveis à compreensão da realidade, proporcionando a participação dos alunos nas relações sociais, políticas e culturais diversificadas e amplas, condições entendidas como fundamentais para o exercício da cidadania. Desse modo, a noção de conteúdo escolar apresentado ultrapassa a construção de conceitos, incluindo procedimentos, valores, normas e atitudes, remetendo à escola a responsabilidade da ampla formação do aluno. (GUSMÃO, 2004, p.110-111)

²⁵Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica.

²⁶Exame Nacional do Ensino Médio.

Sendo assim, a proposta dos PCN é bastante complexa (a articulação dos conteúdos com elementos psicológicos, a historiografia atual e o contexto vivido pelos alunos), o que dificulta sua apropriação pelos professores. Já que, segundo Emery Gusmão, os mesmos aceitam a contribuição da educação de valores e da importância da disciplina para a formação política dos alunos, mas questionam a viabilidade dessa proposta.

Considerações finais

O presente texto, tentou demonstrar através das obras de Circe Bittencourt, Ciro de Castro Bandeira Alves e Elza Nadai, Emery Gusmão, Flavia Caimi, dentre outros alguns dos principais aspectos do ensino de História no Brasil, do século XIX e XX, principalmente, os primeiros anos do século XX, a partir de uma visão já amplamente debatida por vários autores, que aborda o ensino de História servindo como instrumento de doutrina ideológica, preservando distorções sociais, maquiando e organizando o ensino de História com finalidades específicas de criar consciências e de fortalecer modelos políticos em determinadas épocas, utilizando-se principalmente dos manuais e livros didáticos para dar conta destes objetivos, já que este seria o principal instrumento utilizado pela maioria dos professores para “transmitir” conhecimentos históricos. Os autores citados foram bastante críticos neste sentido, pois vinculam a desvalorização do ensino de História a este modelo de ensino de decoreba, de reprodução automática do conhecimento, sem fins reflexivos, desfavorecendo debates e impondo uma visão única de História que não priorizava a formação de cidadãos críticos e conscientes.

Um dos livros de Bittencourt aborda principalmente a análise de manuais didáticos utilizados para ensinar História, a obra de Ciro de Melo também é embasada pela análise de dois manuais didáticos amplamente utilizados no final do século XIX e início do século XX. Assim podemos vincular novamente o ensino de História e sua estreita relação com os manuais e livros didáticos.

Novamente, tivemos elementos para entender a mercantilização dos manuais didáticos, a serviço de ideologias de Estado, com finalidades bem definidas, assim podemos verificar que os professores da época não tinham a menor intenção de estabelecer debates e reflexões frente a estes manuais, mas tinham uma subserviência a estas obras impõe-lhes um poder de verdade absoluta sem contestar suas informações dando continuidade a um modelo de ensino herdado das escolas católicas, onde o

professor à frente e seu manual eram detentores de verdades absolutas impossíveis de serem contestadas e os alunos estariam apenas para “decorar o ponto” e reproduzi-lo tal qual estava nas páginas de seus manuais. Podemos verificar claramente que a História tratada nos bancos escolares não privilegiava pesquisa histórica e nem a História associada às vivências das pessoas. Era História dos reis, rainhas, heróis nacionais sem nenhum vínculo com o cotidiano dos seus alunos, sem espaço para debater ideias, voltada apenas para desenvolver civismo, nacionalismo, amor à pátria e obediência. Estes foram os princípios que nortearam o ensino de História até mais da metade do século XX.

Em outro período, embora com poucas mudanças mas com nova roupagem a partir de uma nova legislação principalmente a partir dos anos 1970, o ensino de História e o ensino no Brasil ganharam elementos de novas teorias educacionais, como a da Escola Nova, buscando “mudanças”, mas que efetivamente não trouxeram melhorias na qualidade do ensino, pois suas bases eram pautadas por ideologias burguesas, e continuariam reproduzindo o mesmo modelo excludente que não visava romper com as estruturas alienantes da escola, mas visava preservar uma ordem, utilizando-se de novas teorias para justificar algumas pequenas rupturas com o ensino tradicional. Mas o viés permaneceria o mesmo, e os problemas no ensino seguiriam na pauta. No ensino de História essas questões eram percebidas, como foi destacado no texto, pois estava vigente um modelo político autoritário, e a vilã “História” seria diluída em Estudos Sociais, com objetivos meramente políticos, buscando um esvaziamento dos conteúdos, motivando um ensino linear, acrítico, que “doutrinasse” cidadãos, para exercerem seu civismo e amor à pátria.

Hoje, após mais algumas mudanças na legislação que regulamenta o ensino de História no Brasil, como os PCNs, ainda não se conseguiu romper com velhos padrões e metodologias ultrapassadas, referidas por uma historiografia descomprometida com a formação de consciências críticas. Ainda se cobra “o ponto”, como no início do século XX, ainda se abusa da “decoreba”, ainda usa-se o livro didático sem uma análise criteriosa e como uma verdade absoluta, e o resultado de tudo isso é a formação de várias gerações que não sabem História e pior: não sabem sua história e a história da sua nação. Isso é um problema sério pois essa ausência de consciência histórica tem criado outros problemas verdadeiramente sérios: por exemplo, jovens pedindo o retorno de ditadura militar, jovens cultuando o nazi-fascismo, reproduzindo velhos modelos carregados de preconceito, ódio, xenofobia. Talvez se nossas aulas de história tivessem sido realmente válidas, hoje estaríamos formando cidadãos,

críticos, conscientes, capazes de exercer sua cidadania, respeitando as diferenças e respeitando a todos.

Referências Bibliográficas

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

BITTENCOURT, Maria Circe. **Livro didático e saber escolar (1810 – 1910)**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

BITTENCOURT, Maria Circe. **Pátria, Civilização e Trabalho** – O ensino de história nas escolas paulistas – 1917-1939. São Paulo: Loyola, 1990.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (LDB / Lei nº 9.394/96). Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares de História**. Brasília: MEC-SEF, 1998.

CAIMI, Flávia Eloisa. **Conversas e controvérsias: o ensino de história no Brasil (1980 – 1998)**. Passo Fundo:UPF, 2001.

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

HOBSBAWN, Eric; RANGER, Terence (orgs.). **A invenção das tradições**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

MELO, Ciro Flávio de Castro Bandeira de. **Senhores da história e do esquecimento: a construção do Brasil em dois manuais didáticos de história na segunda metade do século XIX**. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2008.

NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História**. São Paulo. 1993.

SAVIANE, Demerval. **Escola e Democracia**. Ed. Autores Associados, São Paulo. 1997

Representação dos povos indígenas e ensino de História

A história em quadrinhos como estratégia de aprendizagem

Por Vanessa Carraro Armiliato¹, Eliana Rela²

Resumo

História em Quadrinhos como linguagem é também uma estratégia de leitura e escrita que podemos utilizar de forma interdisciplinar, estimulando o processo criativo para abordar conceitos importantes e servir de ponto de partida para discussões. O objetivo deste artigo é discutir o emprego e a construção da História em Quadrinhos (HQs) no ensino da História, apontando os pontos fortes e frágeis desta estratégia desenvolvida em sala de aula. A estratégia partiu do tema Colonização e a Ocupação nas Américas, com a possibilidade de trabalhar a representação dos povos indígenas. Este texto apresenta como pano de fundo a Legislação de 2008, lei 11.645, a qual torna obrigatório o ensino sobre a história e culturas indígenas nos currículos escolares brasileiros. No processo da construção deste texto, o conceito de interdisciplinaridade será amparado em Ivani Fazenda. A pesquisadora Léa das Graças Camargos Anastasiou, fundamenta o conceito de estratégia e, como pontos fortes e frágeis serão apresentadas evidências sobre questões de leitura do texto histórico e o desenvolvimento de uma visão crítica sobre a representação do indígena.

Palavras-chave: História, Estratégia, Legislação, Interdisciplinaridade, História em Quadrinhos.

Abstract

Comic books as language is also a reading and writing strategy we can use in an interdisciplinary way, stimulating the creative process to address important concepts and serve as a starting point for discussion. The purpose of this article is to discuss employment and the construction of the Comic books (comics) in the teaching of history, pointing out the strengths and weaknesses of this strategy developed in the classroom. The strategy came from the Occupation and Colonization in the Americas theme, with the possibility to work with the representation of indigenous peoples. This paper presents as background of the 2008 legislation, Law 11,645, which makes it mandatory teaching history of indigenous cultures in brazilian school curriculum. In the process of construction of this text, the concept of interdisciplinarity will be supported by Ivani Fazenda. The researcher Léa das Graças Camargos Anastasiou, underlines the concept of strategy and, as strong and weak points will be presented evidence on reading issues of historical writing and the development of a critical view of the representation of the indigenous.

Keywords: History, Strategy, Legislation, Interdisciplinarity, Comics books.

¹Graduada de Licenciatura em História pela Universidade de Caxias do Sul (UCS), e-mail: vcarmili@gmail.com

² Professora orientadora. Doutora em Informática na Educação, pela UFRGS. Mestre em História pela PUC-RS. Graduada em Licenciatura Plena de História pela UCS, e-mail: erela@ucs.br

Introdução

A escola é um local significativo para promover o debate, estar em constante comunicação e conhecer os estudantes e a comunidade que pertencem. Cada etapa da educação básica possui objetivos próprios e formas de organização diversas. O Ensino Médio é uma etapa da escolarização de suma importância na formação de cidadania, onde os jovens alunos assumem preocupações a respeito de seu futuro.

Valorizando esta etapa, o papel da aula de História vem ao encontro da proposta do Ensino Médio de formar cidadãos pensantes, almejando promover uma posição ativa dos alunos, compreendendo a sociedade a partir das diversas formas de linguagem sobre o passado.

A leitura, a escrita e a oralidade são práticas que fundamentam as ações em sociedade. Ler textos, imagens e símbolos, escrever para ser compreendido pelos outros, expressar argumentando e defendendo seu ponto de vista, são práticas de um sujeito que assume seu papel e intervém na sua realidade.

O que desejamos é um aluno capaz de fazer uma leitura densa do mundo, não apenas das palavras, percebendo a realidade social como construção histórica da humanidade, dando voz aqueles que permaneceram por muito tempo como meros coadjuvantes, valorizando nossa herança cultural.

E na tentativa de promover essa discussão e trabalho ao silenciamento, em 2003 foi promulgada a lei 10.639 que acrescenta dois artigos à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e estabelece o ensino de história e cultura afro-brasileira por meio de temas como história da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional. Cinco anos depois, a lei nº 11.645 é sancionada e passa a incluir também as populações indígenas.

Abordamos esta questão sobre a representação do nativo de forma transversal, quando trabalhado na Escola Estadual de Ensino Médio Maranhão, na cidade de São Marcos, no 2º Ano do Ensino Médio, através do Estágio III, disciplina do Curso de Licenciatura em História da Universidade de Caxias do Sul (UCS) o assunto sobre as Colonizações e Ocupações dos Europeus nas Américas.

Como estratégia de sala de aula para tratar o tema, o uso da linguagem das Histórias em Quadrinhos (HQs) foi utilizado de duas formas, primeiramente como ponto de partida para discussão do assunto e posteriormente de forma

interdisciplinar, promovendo a construção HQs por meio da interpretação criativa e crítica dos alunos.

Para Vergueiro (2009, p.3) “a inclusão dos quadrinhos na sala de aula possibilita ao estudante ampliar seu leque de meios de comunicação, incorporando a linguagem gráfica às linguagens oral e escrita, que normalmente utiliza”. Esse ensino vai além da interação entre as disciplinas porque faz com que o aluno adquira um conhecimento mais amplo e com reflexões mais críticas.

Legislação

Durante décadas, as etnias africanas e indígenas foram meros coadjuvantes no currículo escolar brasileiro, embora tenham sido importantes protagonistas da nossa história. Após anos de dívida, foram aprovadas duas leis que tornaram obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena em todas as escolas de ensino fundamental e médio do país.

A primeira lei surge em 2003, lei 10.639 que estabelece o ensino de história e cultura afro-brasileira, e em 2008, a lei 11.645 ²⁷ é sancionada e passa incluir a população indígena.

Conforme a lei, o ensino deve se basear em três princípios: a consciência política e histórica da diversidade, o fortalecimento de identidades e de direitos, e as ações educativas de combate ao racismo e às discriminações. Os conteúdos devem ser ministrados de forma transversal em todo o currículo, em especial nas áreas de artes, literatura e história.

A lei possibilita pluralizar o currículo e maior compreensão e aproximação dos dois grupos étnicos (afro-brasileiros e indígenas), na tentativa de quebrar a visão eurocêntrica que era reproduzida nos conteúdos dados nas diferentes etapas escolares. Esta inclusão nos currículos da educação básica amplia o foco para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira, visto que nosso sistema educacional não fazia referência ao nosso passado cultural, perpetuando estereótipos e preconceitos geralmente encontrados nos livros didáticos de História.

Em 2004 o MEC divulgou as diretrizes para implementação da lei, para auxiliar a prática, ciente que, as

²⁷ Lei 11.645, de 10 de Março de 2008, Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>. Acessado em 10/07/2015.

instituições educacionais devem tratar o tema de forma interdisciplinar e transversal e não se restringindo as datas comemorativas.

O importante é possibilitar os alunos refletirem sobre a formação das sociedades americanas, principalmente a brasileira, promovendo uma educação comprometida e que reconheça e valorize a diversidade e riqueza cultural.

Interdisciplinaridade

Uma das características dos últimos séculos é a frequente reorganização do conhecimento. O mundo atual necessita cada vez mais de profissionais polivalentes, abertas e flexíveis para enfrentar uma sociedade que está em constante mudança.

A cultura, a mentalidade e as expectativas de qualquer indivíduo, são frutos de uma construção histórica resultando na participação ativa dentro de grupos sociais, étnicos, de gênero, de condicionamentos geográficos, dentre outros. Se tivermos a noção de diversidade na vida dos seres humanos, é imprescindível levar em conta que vivemos a interligação entre as diferentes estruturas macro e micro, sendo assim, é lógico afirmar que a realidade é multidimensional.

Partindo desta ótica, a interdisciplinaridade vem ao encontro dessa sociedade multidimensional e quem acredita nesta possibilidade, defende um novo olhar sobre si e um o mundo, formando cidadãos mais crítico e democrático.

Conforme Fazenda (1999) o termo “interdisciplinaridade” não possui ainda um sentido único e estável e que, embora as distinções terminológicas sejam inúmeras, seu princípio é sempre o mesmo: caracteriza-se pela intensidade das trocas entre os especialistas e pela integração das disciplinas num mesmo projeto de pesquisa.

No Brasil começou a ser abordada a partir da Lei de Diretrizes e Bases Nº 5.692/71, desde então sua presença no âmbito educacional brasileiro, tem se tornado mais presente, ainda mais com a nova LDB Nº 9.394/96 e com os Parâmetros. Além da sua grande influência na legislação e nas propostas curriculares, a interdisciplinaridade tornou-se cada vez mais presente no discurso e na prática de professores.

A utilização da interdisciplinaridade como forma de desenvolver um trabalho colaborativo entre as áreas do conhecimento é uma das propostas apresentadas pelos PCNs que contribui para o aprendizado do aluno.

Entretanto há o perigo de que as práticas interdisciplinares firmem práticas vazias, impossibilitando o real questionamento sobre a problemática e permanecendo apenas num jogo de integração, ressalta Fazenda (1999, p.35):

A tentativa de formular um novo discurso sobre o homem é de todo válida, desde que a consciência pedagógica esteja suficientemente esclarecida sobre as implicações dessa mudança, as limitações a serem superadas e o ônus de trabalho e envolvimento que a interdisciplinaridade impõe.

Mas para isso acontecer de forma positiva, faz-se necessário a ruptura de barreiras entre as disciplinas e entre as pessoas que pretende desenvolvê-las conforme relata Fazenda (1999).

A construção de uma didática interdisciplinar baseia-se na possibilidade da efetivação de trocas intersubjetivas. Nesse sentido, o papel e a postura do profissional de ensino que procure promover qualquer tipo de intervenção junto com os professores, tendo em vista a construção de uma didática transformadora ou interdisciplinar, deverão promover essa possibilidade de trocas, estimular o autoconhecimento sobre a prática de cada um e contribuir para a ampliação da leitura de aspectos não desvelados das práticas cotidianas.²⁸

É através dessa perspectiva que a proposta interdisciplinar surge como uma forma de superar a fragmentação entre as áreas do conhecimento, na busca de relacionar entre elas no momento de abordar os temas, proporcionando um diálogo, relacionando-as entre si para a compreensão da realidade.

Estratégia

A educação está em constantes mudanças, à complexidade atual do mundo não nos permite atuar em sala de aula com os moldes de antigamente. A formação dos educadores está baseada no cidadão com competência e habilidade de produzir novas maneiras de ensinagem²⁹, utilizando a criatividade para além de um conteúdo e sim no processo todo.

²⁸ FAZENDA, Ivani Catarina; Interdisciplinaridade um projeto em parceria. Editora Loyola, 4.ed., São Paulo, 1999.

²⁹ A expressão ensinagem foi inicialmente explicitada no texto de ANASTASIOU, L. G. C., resultante da pesquisa de doutorado: Metodologia do Ensino Superior: da prática docente a uma possível teoria pedagógica. Curitiba: IBPEX, 1998: 193-201. Termo adotado para significar uma situação de ensino da qual necessariamente decorra a aprendizagem, sendo a parceria entre professor e alunos, condição fundamental para o enfrentamento do conhecimento, necessário à formação do aluno durante o cursar da graduação.

Tendo em mente que cada aluno tem uma realidade e que está inserido em uma determinada sociedade e esta é pluricultural, a atividade do docente passa a caracterizar-se pelo desafio permanente em estabelecer relações interpessoais com os educandos, auxiliando na construção de seres pensantes e ativos, na tentativa de que esse processo de ensino-aprendizagem seja articulado e que os métodos utilizados cumpram o objetivo proposto.

Para Anastasiou e Alves (2007), cabe ao professor planejar e conduzir esse processo contínuo de ações que possibilitem aos estudantes, inclusive aos que têm maiores dificuldades, irem construindo, agarrando, apreendendo o quadro teórico-prático pretendido, em momentos sequenciais e de complexidade crescente.

Neste contexto é relevante a análise das estratégias de ensino e de aprendizagem como práticas eficazes, que acompanhem o ritmo desse novo cenário, estando diretamente relacionadas com uma série de fatores determinante para que o ocorra.

Observando esta aliança entre professor e aluno na busca de alcançar um resultado específico, o professor se torna um verdadeiro estrategista, no sentido de articular uma estratégia para elaborar uma nova forma, pois irá pesquisa, selecionar, organizar e propor novas ferramentas facilitadoras para que ocorra a apropriação do conhecimento.

Por meio das estratégias aplicam-se ou exploram-se meios, modos, jeitos e formas de evidenciar o pensamento, respeitando as condições favoráveis para executar ou fazer algo. Esses meios ou formas comportamentais determinadas dinâmicas, devendo considerar o movimento, as forças e o organismo em atividade. Por isso, o conhecimento do aluno é essencial para a escolha da estratégia, com seu modo de ser, de agir, de estar, além de sua dinâmica pessoal. (ANASTASIOU; ALVES, 2007, p.70)

Na metodologia dialética, o trabalho do conhecimento é encarado com um processo, em diferentes ações e crescente complexidade. O docente deve propor ações que possibilitem o desenvolvimento pensamento. Para isso, ao selecionar as ações contidas em diferentes estratégias, o programa de aprendizagem propõe ao aluno o exercício de processos mentais de complexidade variada e crescente observação à comparação, à tomada de decisões e conclusões.

No entanto, mesmo que a instituição ainda não se constitua como impulsionadora desses processos, há a autonomia docente, que possibilita a implementação de estratégias diferenciadas, ainda que num nível de ação individual. Temos acompanhado processos em que os professores iniciam a mudança em duplas e ou grupos

pequenos, que depois se ampliam numérica e qualitativamente. (ANASTASIOU; ALVES, 2007, p.73)

Geralmente quando se busca encontrar novas formas rompendo com o estilo tradicional, o professor pode encontrar dificuldade em atuar numa nova visão em relação ao processo de ensino e de aprendizagem, pois há incertezas quanto à forma de organização e à aplicação das estratégias.

Um exemplo de estratégia é a utilização da interdisciplinaridade em sala de aula onde existe a possibilidade de desenvolver argumentação com maior poder de convencimento tanto como meio de alavancar o pensamento crítico em sala de aula como também a própria implementação da estratégia na escola.

Leitura e escrita no ensino de História no ensino médio

Atualmente, ler e escrever decodificando o código linguístico não é suficiente para realizar a leitura do mundo. É preciso que o cidadão consiga interpretar os textos e o contexto que estão inseridos.

Essa prática está interligada tanto no processo de letramento quanto de alfabetização, como reflete Soares (2004, p.14) sobre as principais consequências de adquirir esses processos:

Tornar-se alfabetizado, adquirir a “tecnologia” do ler e escrever e envolver-se nas práticas sociais de leitura e escrita, tem consequências sobre o indivíduo e alteram seu estado ou condição em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos e até mesmo econômicos; do ponto de vista social, a introdução da escrita em um grupo até então ágrafo tem sobre este grupo efeitos de natureza social, cultural, política, econômica, linguística.

Neste sentido, o indivíduo letrado consegue compreender e interagir com as diferentes linguagens que estão na sociedade contemporânea. Ler uma imagem, um símbolo, um texto, é entrar num processo de significação entre o objeto lido e o leitor, promovendo uma interação que depende tanto das circunstâncias histórico-cultural do leitor, quanto dos significados dos objetos de leitura.

A escola é o local onde a tarefa de ensinar a ler e escrever são competência de todas as áreas do conhecimento. Este espaço privilegiado para desenvolvimento da leitura e escrita é responsável por

levar o aluno a construir seus pontos de vista, onde tem como mediador o papel do professor, que se utilizará de estratégias para auxiliar e promover a interpretação, leitura e escrita das múltiplas linguagens.

No âmbito escolar, o Ensino Médio é uma etapa de fundamental importância, pois coincide na etapa em que jovens começam a intensificar sua vida pública assumindo preocupações antes não vivenciadas. Com isso, a escola passa a ser um local de socialização, desenvolvimento afetivo, criativo e de pensamento crítico.

Sendo o Ensino Médio uma etapa relevante para o jovem aluno e a leitura e a escrita como processo significativo para esses, a disciplina de História vai ao encontro do objetivo primordial do desenvolvimento reflexivo, pois tratará diretamente com posicionamentos, argumentações e interpretações não apenas de textos e sim uma leitura do mundo.

A compreensão dos conteúdos históricos perpassa conceitos de temporalidade, sendo assim, a leitura e o entendimento estimulam conceitos específicos a serem compreendidos com suas especificidades do período que está sendo tratado de forma crítica.

Nas palavras de Pereira; Seffner (2008, p.170) percebemos o ato de ler e escrever na disciplina de História:

Assim, entendemos que ler em História é ler o passado e, ao mesmo tempo, é olhar para o passado a partir de uma determinada teoria e de certo método. Ler o passado é uma prática social, pois exige tomar posição diante da realidade, interpretá-la e torna-la inteligível para, depois, partilhar e disputar com outras leituras o espaço da sociedade. Ora, escrever a História é também uma leitura, mas, mais do que isso, é o que permite a publicação daquela leitura singular que queremos validar e por em circulação.³⁰

Um texto histórico assim como outros gêneros, está repleto de subjetividade do seu autor e representa uma visão específica de mundo, por isso é necessário enxergar o texto construído pelas diferentes formas de linguagem, como fruto de um produto pela interpretação, visão e valores do autor, além da sua própria interpretação utilizando as lentes culturais que estão sendo analisadas estas leituras.

O papel do professor de História é de extrema importância ao intermediar a leitura das várias linguagens que abordam o conteúdo histórico e das várias etapas de um texto histórico, estimulando a argumentação e a

³⁰SEFFNER, Fernando. In: PEREIRA, Nilton Mulletet. al., (2008) Ler e escrever; Compromisso do Ensino Médio. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS.

observação da realidade que cada aluno vive na sociedade a fim de formar um cidadão consciente e transformador.

A sociedade precisa ser entendida, como forma de legitimar a herança cultural e reivindicar melhorias nos vários setores, percebendo os diferentes grupos sociais e cada discurso que estes propõem. Por isso que a disciplina de História pode contribuir positivamente na transformação, pois a escrita dela é uma forma política, como Pereira; Seffener (2008) refletem que na medida em que o objetivo de quem escreve e de quem lê o passado, diz respeito às lutas políticas do presente. Do ponto de vista do ensino de História, ensinar a ler e a escrever é instrumentalizar os estudantes a participarem das interações políticas do seu presente.

História em quadrinhos e a utilização na aula de História

Com muito tempo de existência as histórias em quadrinhos até hoje conquistam muitas pessoas, desde adultos como criança porque suas imagens e falas dão asas à imaginação. Sem dúvida os quadrinhos são um meio de comunicação de massa de grande penetração popular, pois são mais acessíveis ao público em geral, tanto por causa do preço quanto as linguagens de fácil entendimento.

Vergueiro (2009) afirma que —a constituição de uma página de quadrinhos é feita de modo a considerar todos os elementos que influem na leitura, buscando criar uma dinâmica interna que facilite o entendimento. Assim sendo, a história em quadrinhos, como uma nova forma de narrativa gráfico-visual, constitui em sua estrutura elementos como: personagens, tempo, espaço e ação, que utilizam uma série de recursos para representar a fala. Possui em seu conteúdo a linguagem não verbal (desenhos) e a verbal (texto).

As histórias em quadrinhos (HQs) possuem uma linguagem própria, pois mistura imagem e texto, se destacando no sistema de comunicação, considerado como uma manifestação artística com características próprias, o que possibilitou a aproximação das práticas pedagógicas como relata Vergueiro (2009, p. 20):

A inclusão efetiva das histórias em quadrinhos em materiais didáticos começou de forma tímida. Inicialmente, elas eram utilizadas para ilustrar aspectos específicos das matérias que antes eram explicados por um texto escrito. Nesse momento, as HQs apareciam nos

livros didáticos em quantidade bastante restrita, pois ainda temia-se que sua inclusão pudesse ser objeto de resistência ao uso do material por parte das escolas. No entanto, constatando os resultados favoráveis se sua utilização, alguns autores de livros didáticos -, começaram a incluir os quadrinhos no ambiente escolar.³¹

Por se tratar de um material que alia linguagem textual e visual e com a diversidade de temas, as HQs podem ser utilizadas de forma interdisciplinar, de forma a interligar um assunto no outro, ou seja, com a disciplina de História com a de Artes, Língua Portuguesa, Geografia e assim por diante.

Sendo bem escolhidas as HQs têm grande potencialidade nos trabalhos escolares e podem dar suporte a novas modalidades educativas podendo ser aproveitadas de maneira interdisciplinar fazendo com que as aulas passem a ser desenvolvidas com prazer e reflexividade.

Outra questão importante diz respeito à seleção do material a ser utilizado em aula. Considerando o número e variedade de publicações de histórias em quadrinhos existentes no mercado, essa seleção deve levar em conta os objetivos educacionais que se deseja alcançar. Nesse sentido, talvez o ponto fundamental dessa seleção seja ligado à identificação de materiais adequados – tanto em termos de temática como de linguagem utilizada – à idade e ao desenvolvimento intelectual dos alunos com os quais se deseja trabalhar, atentando-se a que a primeira não é necessariamente um condicionamento da segunda. (VERGUEIRO, 2008, p27)

Não existem regras para utilização dos quadrinhos, o que realmente importa são as estratégias utilizadas pelo docente e o bom aproveitamento em qualquer sala de aula.

O uso das HQs no ensino de História ainda é muito tímido, mesmo assim, na tentativa de implantar essa linguagem em sala de aula é preciso planejamento e cuidado para que a atividade seja dinâmica e atraente para os alunos.

Podemos aproveitar os quadrinhos no ensino da História para trabalhar conceitos de tempo e suas dimensões, refletindo sobre o tempo da natureza, o tempo do relógio, o tempo da fábrica, como também um fato narrado por diferentes personagens, onde apontam diferentes pontos de vista sobre o mesmo assunto. Isto facilita muito a compreensão sobre as diferentes linhas da História como a subjetividade presente, observando as diferentes classes, culturas e sociedades.

Os quadrinhos podem ser utilizados de diferentes maneiras sob diferentes enfoques como para ilustrar ou

³¹ VERGUEIRO, Waldomiro. Uso das HQs no ensino. In: RAMA, Ângela; VERGUEIRO, Waldomiro (orgs.). Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula. 3. ed. 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2009a, p. 7- 29.

fornecer uma ideia de aspecto da vida social de comunidades do passado, para serem lidos e estudados como registro da época em que foram produzidos, para serem utilizados como ponte de partida de discussões de conceitos importantes para a História.

Alguns procedimentos devem ser utilizados na leitura deste material como saber quem é o autor, quem foi que produziu, quando e onde foi produzida, por quem fala, a quem se destina, e qual é a sua finalidade.

Outro ponto importante em relação à inclusão de quadrinhos em sala de aula no ensino da História é que nem toda história em quadrinhos é ficcional. Podemos encontrar HQs autobiográficas, que antes de tudo é um relato de certas memórias do autor, portanto estão dentro de um contexto histórico específico. Também os quadrinhos podem conter anacronismo, verossimilhança e inverossimilhança.

Outra forma muito interessante de trabalhar os quadrinhos no ensino de História é propor a confecção pelos próprios alunos. Essa atividade além de possibilitar um trabalho interdisciplinar desempenha um forte papel para desenvolver competências de representar e comunicar.

Atividades como essas também contribuirão para que os estudantes desenvolvam a criatividade; muitas vezes desestimulada no ensino tradicional. No entanto, para que não se perca de vista a especificidade da disciplina História, deve-se propor a criação de histórias em quadrinhos que explorem os conteúdos específicos da disciplina ou pertinentes ao assunto da aula. (VILELA, 2008 p. 128)

O objetivo é ter desenhos funcionais, que haja uma pesquisa para desenvolvimento tanto do roteiro como da parte gráfica, para que tenha informações históricas corretas e a comunicação se faça atingindo o objetivo da HQs.

Relatos

Iniciando o estágio na turma 201 da Escola Estadual de Ensino Médio Maranhão, na cidade de São Marcos, R.S., as expectativas foram muitas, para desenvolver as atividades de forma positiva a fim de atingir os objetivos propostos desde a construção do projeto até a aplicação do plano de aula em sala de aula, como também a relação entre educando e educador e a comunidade escolar.

Foi proposto trabalhar no 2º ano do Ensino Médio o tema sobre A Chegada, Conquista e Ocupação dos Europeus na América. Tema este de extrema importância

para compreensão da nossa herança cultural e nossa construção política, econômica e social.

Visto o tema a ser trabalhado, começamos o processo de pesquisa, primeiramente analisando o PPP (Programa Político Pedagógico) para situarmos sobre a organização e procedimentos curriculares, pedagógicos, administrativos e financeiros do Estabelecimento de Ensino, observando as normas legais e regimentais.

Logo após conhecer a realidade da comunidade escolar, pesquisamos o tema a ser desenvolvido em diversas linguagens, procurando estabelecer futuras estratégias para aplicar em sala de aula. Nesta etapa, a pesquisa é fundamental para elaborar um roteiro objetivo para auxiliar na formação dos educandos reflexivos.

Segundo Garcia (2007) a pesquisa do professor tem como finalidade o conhecimento da realidade para transformá-la, visando a melhoria de suas práticas pedagógicas. O professor pesquisa sua própria prática ele encontra-se envolvido com seu objeto de pesquisa, diferentemente do pesquisador teórico. Quanto aos objetivos, ela afirma que a pesquisa do professor tem caráter utilitário, os resultados existem para serem usados na sala de aula.

Em processo, o envolvimento do docente é fundamental para que o desafio de planejar uma aula criativa, crítica e reflexiva aconteça, por esse motivo é importante selecionar o material que será utilizado.

Em meio à pesquisa, nos atentamos com um tema transversal de sua importância para ser discutida e analisada em sala de aula. Amparada pela lei 11.645 A História Afro-brasileira e indígena torna-se obrigatória em todo o país nas etapas do ensino fundamental e médio. Visto isto, pretendemos trabalhar com a questão do nativo, que ainda está pouco questionada e discutida em sala de aula.

Nosso nativo que até este tempo é menosprezado tanto pela sociedade brasileira, quanto pelas leis que regem este país. Por isso, desmistificar alguns estigmas é papel de todos os cidadãos, principalmente os que estão à frente das instituições, inclusive as de ensino.

O conceito e a ação de estratégia foram de extrema importância nesta fase de articular o que seria necessário de como seria abordado o tema. Ao desenvolver a estratégia foi percebida tal situação e entendida como ponto frágil. Mesmo conceituando e sabendo de sua importância para desenvolver o trabalho, encontramos dificuldades de estabelecer como seriam aplicadas estas estratégias, qual a ordem que utilizaríamos para aplicar. Esta foi sanada apenas quando iniciado o estágio onde percebemos como era o andamento da turma.

Uma possibilidade que encontramos para trabalhar esse tema transversal foi a História em Quadrinhos. Vimos

nesta estratégia, uma forma de leitura e escrita da História de fácil entendimento, pois utiliza duas linguagens, uma textual e outra visual. Isto auxilia muito na compreensão do tema abordado e estabelecendo relações com os dias de hoje como também questões de conceitos e interpretações com diferentes pontos de vista sobre o mesmo assunto.

Acreditamos que esta estratégia tenha sido um ponto forte para a construção do pensamento e para desenvolver as atividades do estágio. As imagens muitas vezes falam mais do que os textos, além do mais estamos vivendo em um mundo muito mais visual, aonde as informações chegam rapidamente pelos meios de comunicação, e a compreensão é mais bem concebida.

O uso das histórias em quadrinhos em sala de aula terá uma abordagem mais ampla através do ensino interdisciplinar. Esse ensino vai muito além da interação entre as disciplinas porque faz com que o aluno adquira um conhecimento mais amplo e reflexivo.

Com a meta do estágio estabelecida, amparada com teoria sobre cada etapa a ser desenvolvida, teremos como principal estratégia a leitura e escrita da História a linguagem das Histórias em Quadrinhos que abordará além do tema sobre a Chegada, Conquista e Ocupação dos Europeus na América, a representação do nativo.

Em sala de aula, foram desenvolvidas várias atividades, tanto textual como imagética, a fim de levantar discussões e interações para a turma, como: cartas-relato, diário de bordo, cartazes, pesquisas sobre produtos naturais, tecnologia e o principal como fechamento do assunto a produção de uma História em Quadrinhos, levantando a questão da representação do nativo.

Em um dos momentos de aula, foi realizada a análise e leitura das HQs, como proposta para os alunos desenvolverem um trabalho crítico sobre uma História em Quadrinhos com o tema "Descobrimento da América", que foi entregue pelo professor, procurando observar como são representados os povos indígenas e os europeus.

Exposto a proposta, houve leitura individual da HQs pelos alunos e após uma interação a respeito do humor e do lúdico enquanto características das histórias em quadrinhos, onde os alunos apontaram as mesclas relacionadas a fatos históricos oficiais sobre o tema com noções que fazem sentido apenas quando relacionadas ao modo de viver e pensar nos tempos atuais.

Nesse sentido, os alunos destacaram no texto as falas que revelam humor e anacronismo e foram levantadas questões de ambas as partes, educador e educando sobre as representações e leituras que estávamos construindo sobre as HQs, que foram: Na leitura humorada do autor sobre o "Descobrimento da América", como os indígenas são representados? Qual a visão que eles têm dos europeus? E os europeus, como são representados? Qual a

visão que eles têm dos indígenas na História em Quadrinhos?

Os alunos começaram a citar algumas situações referentes aos desenhos, como por exemplo, a questão do ambiente, as diferenças entre o modo de construção, vestimenta, fenótipo entre as duas civilizações. Levantaram-se questões e conceitos sobre etnocentrismo e eurocentrismo, conseguindo fazer relações com o mundo hoje com a situação do indígena e principalmente o choque-cultura entre as civilizações.

A cada atividade, os alunos, dialogavam questionando sobre o choque-cultural, fazendo reflexões sobre como vivem nossos nativos, e como após esta abordagem viam estas questões.

Foi muito gratificante, observar na fala dos alunos o sentimento de pertence e a indignação sobre esse passado histórico que faz parte da nossa construção sociocultural.

Quando foi produzido a HQs pelos alunos, a interdisciplinaridade aconteceu de uma forma positiva, pois não existia uma separação entre as áreas do conhecimento, teoria e prática, desenho e escrita estavam dialogando e servindo de ferramentas para construir de forma reflexiva a representação do nativo.

A pesquisa é fundamental tanto para a elaboração do roteiro quanto para os desenhos. Um roteiro pode, por exemplo, conter informações historicamente corretas (datas, nomes, tipos de situação), mas apresentar desenhos que contenham anacronismo. [...] O uso proposital de anacronismos para fins satíricos pode tornar a atividade mais interessante, pois o humor se constituiu num excelente instrumento de crítica e de reflexão.(VERGUEIRO, 2009, p.129)

Para a confecção das HQs foram utilizados todos os materiais desenvolvidos durante o estágio, podendo eles pesquisar nas próprias produções sobre o tema.

Creemos que ao analisar e avaliar as construções e produções dos alunos foi recompensante perceber como eles pesquisaram e desenvolveram uma visão crítica sobre a representação do indígena em meio à barbárie da conquista e ocupação, posicionando e construindo um olhar crítico sobre a história.

Considerações finais

Independente de qual área de ensino que o profissional esteja, o grande desafio é auxiliar na construção e na formação de pessoas pensantes e críticas, que saibam valorizar sua herança cultural e que queiram

transformar seu presente em meio a uma sociedade tão desparelha.

Acredito que o ensino de História tenha um importante papel, pois contribuirá para interpretar ações do passado e argumentar a sociedade atual. Através dela podemos dar voz a etnias que foram silenciadas. Por isso é de extrema importância que o professor de história, assim como outros de outras áreas do conhecimento possam trazer temas transversais como este da História Afro-brasileira e Indígena, para que possamos juntamente com os educandos compreender nosso passado e construir um presente digno alicerçado na luta das classes que vivem à margem da sociedade brasileira e na possibilidade de diminuir esse abismo cultural.

Creemos que a estratégia de utilizar a Interdisciplinaridade, a História em Quadrinhos e a abordagem de um tema transversal, vão ao encontro do que o Ensino da História que tem como proposta, assim como também a proposta do Ensino Médio, assegurar o crescimento do aluno, fazendo deste um agente transformador do seu meio, argumentando e refletindo sobre a sociedade e sua inserção nela.

Referências Bibliográficas

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. Estratégias de ensinagem. In: ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. (Orgs.). Processos de ensinagem na universidade. Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 3. ed. Joinville: Univille, 2004. p. 67-

BRAGA, José Luiz; CALAZANS, Maria Regina Zamith. Comunicação e educação: questões delicadas na interface. São Paulo: Hacker, 2001.

FAZENDA, Ivani Catarina; Interdisciplinaridade um projeto em parceria. Editora Loyola, 4.ed., São Paulo, 1999.

GARCIA, Vera C. G. Fundamentação teórica para as perguntas primárias: O que é Matemática? Porque Ensinar? Como se ensina e como se aprende? Apostila, 2007.

Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acessado em 10/07/2015.

Lei 11.645, de 10 de Março de 2008, Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm>. Acessado em 10/07/2015.

NEVES, Iara da Conceição Bitencourt Neves et. al., (1999). *Ler e escrever; Compromisso de todas as áreas*. Porto Alegre: UFRGS.

SEFFNER, Fernando. In: NEVES, Iara da Conceição Bitencourt Neves et. al., (1999) *Ler e escrever; Compromisso de todas as áreas*. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS.

SEFFNER, Fernando. In: PEREIRA, Nilton Mullet et. al., (2008) *Ler e escrever; Compromisso do Ensino Médio*. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS.

SOARES, Magda Becker. *Letramento: um tema em três gêneros*, 1998. Belo Horizonte: Autêntica.

VERGUEIRO, Waldomiro. *Uso das HQs no ensino*. In: RAMA, Ângela; VERGUEIRO, Waldomiro (orgs.). *Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula*. 3. ed. 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2009a, p. 7- 29.

VERGUEIRO, Waldomiro. *A linguagem dos quadrinhos uma —alfabetização— necessária*. In: RAMA, Ângela; VERGUEIRO, Waldomiro (orgs.). *Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula*. 3. ed. 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2009a, p. 31- 64.

VERGUEIRO, Waldomiro; RAMOS, Paulo (Orgs.). *Quadrinhos na educação: da rejeição à prática*. São Paulo: Contexto, 2009c.

Narrativas da Antiguidade Oriental

Mesopotâmia

Por Gabriela Schmitt¹

Resumo

A atividade a ser realizada na Escola Estadual de 1º Grau Professora Edna May Cardoso, com discentes do sexto ano do ensino fundamental dissertará sobre a Mesopotâmia e suas principais experiências, bem como seu legado para a contemporaneidade através de narrativas documentais, como a epopéia de Gilgamesh. A presença do conteúdo Antiguidade Oriental e o conhecimento da vida Mesopotâmica atuam como base para a construção da compreensão sobre como surgem os aspectos fundamentais da sociedade. A produção historiográfica nos permite ter uma visão aguçada sobre como se organizava a vida dos povos localizados no Crescente Fértil, encontram-se perspectivas sobre sua sociedade, economia e intelectualidade, trazendo novos elementos e problematizações. Os períodos e lugares ressaltados propõem um panorama diversificado acerca das percepções e possibilidades de interpretação do *modus vivendi* do homem naquele contexto, bem representado através de narrativas provenientes da época. A proposta se realizará através de intervenções literárias e interpretativas, que buscarão contemplar a temática dentro do ensino em história.

Palavras-chave: Antiguidade Oriental; Mesopotâmia; Ensino de história.

Abstract

The activity that will take place at the *Professora Edna May Cardoso* state elementary school, with students of the 6th grade, will aim to discuss Mesopotamia and its deeds, as well as its legacy in the contemporary world. This will be accomplished by using documental narratives, such as the “Epic of Gilgamesh.” The studies on Middle Eastern antiquity and knowledge of life in Mesopotamia are the basis of understanding how society’s fundamental aspects were created. This historiographical production allows us to obtain a detailed view of how life was organized by the peoples in the Fertile Crescent. We will present perspectives on their society, economy, and intellect, bringing new elements and questions. The discussed period and region propose a diversified overview regarding the perceptions and possibilities of interpretation of the *modus vivendi* of men in this context, which is well-represented through narratives from the time. The activity will take the form of literary and interpretative interventions, which will seek to contribute towards contemplation of the subject in history classes.

Keywords: Middle Eastern Antiquity; Mesopotamia; History classes.

¹ Acadêmica do curso História Licenciatura e Bacharelado na Universidade Federal de Santa Maria-UFSM. Bolsista do programa de Bolsa de Iniciação à Docência-PIBID.

Relato

O estudo histórico que pretende ser contemplado no presente relato diz respeito à maneira como o educador pode se utilizar de ferramentas diversificadas na construção de diálogos entre a pesquisa histórica e modalidades de intervenções didáticas, fazendo da sala de aula um espaço para contemplação de narrativas que explorem formas e conceitos os quais são de uso teórico-metodológico das humanidades, construindo dessa forma orientações e problemáticas que adentrem os espaços da escola, gerando resultados que implicarão em uma crescente visibilidade para a disciplina histórica dentro do contexto escolar.

O conhecimento histórico constitui-se de diversas bases que carregam em si a função de construir o passado, percebendo que essa construção será edificada por preocupações do presente, essas perspectivas colaboram para reflexão da sociedade e contexto ao qual estamos inseridos, bem como, nos ajudam a compreender quais passos seriam interessantes de ser elencados para uma abordagem diferenciada de construção de um futuro que privilegie pautas onde a história se comprometa a estabelecer um currículo inovador, um propósito com grandes pretensões, porém, com amplas possibilidades. Nesse sentido se torna fundamental dissertar sobre a relevância de reconhecer que as situações históricas envolvidas em um processo didático devem comunicar de forma esclarecedora todos os conceitos envolvidos na problemática, bem como dar a conhecer aos discentes quais as fontes da informação exposta, fomentando um debate que fornecerá questões produtivas e profundas as quais poderão vir a ser problematizadas e engajadas como parte constituinte do campo pedagógico, onde por vezes tais elementos são negligenciados.

Na sala de aula, ao entrar em contato com os procedimentos próprios do ofício do historiador, os alunos poderão compreender que documentos são artefatos empregados para que o entendimento de fenômenos do passado aconteça de forma analítica e reflexiva, porém, reconhecendo que esse entendimento não necessariamente ocorre de maneira neutra, linear ou estritamente verdadeira. Ao perceberem que estão dentro de uma proposta interpretativa de mundo, com conjunturas e estruturas por vezes arbitrárias, suas capacidades de análise e movimentação dentro da disciplina serão reforçadas, adquirindo consistência e oportunizando o surgimento de questões que serão gradativamente mais complexas e agregadoras.

Partindo dessas reflexões e compreendendo que fontes históricas são discursos de uma época, portanto, discursos do homem no tempo, evidencia-se que tais elementos e ponderações constituem base sólida para a aplicação da presente proposta pedagógica. O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, subprojeto de história da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, oportuniza uma aproximação dos acadêmicos de licenciatura para com a vida escolar a fim de estreitar essa ligação, portanto, atividades diferenciadas ganham a oportunidade de ser executadas, agregando conhecimentos tanto para o futuro profissional, que entrará em sala de aula com essas experiências, quanto para os alunos, que são beneficiados com propostas novas e estimulantes. Ao entrar em contato com a escola, por muitas vezes há uma preocupação sobre qual a forma mais adequada de propor a interação do aluno para com o conteúdo, de forma rica em teoria e metodologia, e ao mesmo tempo atraente e transformadora, que possibilite uma capacidade de leitura histórica do seu entorno, nesse impasse, faz-se fundamental considerar o que será estudado e quem será o ouvinte. A Escola Estadual de 1º Grau Professora Edna May Cardoso, localizada em Santa Maria, no Rio Grande do Sul é contemplada nesse relato, os discentes do sexto ano do ensino fundamental são participantes da construção do projeto proposto, que viabiliza uma leitura histórica através de um viés que aborda narrativas como instrumento de aproximação do aluno para com os distantes períodos da antiguidade.

A relação dos alunos com o antigo é fundamental para que compreendam a sociedade atual, portanto, a presença do conteúdo Antiguidade Oriental no sexto ano é introduzida de maneira a colocá-los em diálogo com tempos distantes, mas que estão intrínsecos em todo desenvolvimento posterior. O conhecimento da vida Mesopotâmica atua como base para a construção da compreensão sobre como surgem os aspectos fundamentais da sociedade. Tendo em vista a produção historiográfica atual nos é permitido ter uma visão aguçada sobre como se organizava a vida dos povos localizados no Crescente Fértil, encontram-se perspectivas sobre sua geografia, sociedade, economia e intelectualidade, trazendo novos elementos e problematizações. Os períodos e lugares ressaltados na proposta nos dão um panorama diversificado acerca das percepções e possibilidades de interpretações do *modus vivendi* do homem naquele contexto, proporcionando aos alunos uma experiência onde possam se colocar como sujeitos provenientes de situações muito diversas e complexas. Ao compreenderem esses processos como parte de uma grande estrutura que nos traz aos dias atuais, pontos de vista sobre a história são modificados, e ao perceberem que esses processos de

construção histórica são intrínsecos nas concepções e significações da atualidade o aprendizado adquire novos esquemas que colocarão os alunos frente a novas possibilidades de compreensão da sociedade, diferentes das informações usualmente encontradas no senso comum e nas mídias. Essas aprendizagens são adquiridas através da apresentação de narrativas provenientes do contexto antigo, que carregam uma bagagem grandiosa de informações que quando bem desenvolvidas na metodologia de ação pedagógica podem estabelecer conexões valiosas que auxiliem na chegada ao resultado pretendido do programa. Ao estabelecer essas reflexões percebe-se como é importante pensar as implicações e as relações que podemos realizar com a temática dentro da educação em história.

Percebendo os elos possíveis de se estabelecer dentro dos parâmetros até aqui expostos, o plano de aula pensado para trabalhar antiguidade oriental, ocupou-se da ideia de proporcionar aos alunos uma visão inicial sobre o que a disciplina histórica já conhece a respeito do assunto, explanando sobre conceitos e formas fundamentais do conteúdo, para que assim o conhecimento dos discentes se construa de forma nítida. Foi ofertada também a possibilidade de discorrer junto aos estudantes as problemáticas que esta temática proporciona para refletirmos as estruturas sociais, econômicas, geográficas e intelectuais impactadas no decorrer do tempo, percebendo as transições e procurando se distanciar de anacronismos, mas ainda assim, visualizando como a temática influenciará e impactará o entorno dos estudantes. Refletindo, portanto, sobre as mudanças de interesse para com a história da Antiguidade Oriental durante determinados períodos da história, e como ela é estudada e contemplada no ensino atual.

Ao escolher trabalhar com narrativas foi objetivado trazer um elemento diferenciado daquele empregado pela aula programática do currículo, assim sendo o plano de aula dissertou sobre narrativas da antiguidade mesopotâmica, viabilizando um estudo estimulante, que busca de forma leve, poética e literária conversar com ambientes diferenciados, procurando dentro das próprias narrativas elementos como cultura e economia. A proposta pedagógica foi construída em momentos, e sua temática não deixou de priorizar uma intervenção dedicada ao conteúdo, porém atenta as reivindicações dos alunos, bem como, possíveis imprevistos que poderiam alterar o formato pré-estabelecido. Para tanto se fez de fundamental importância uma preparação dos envolvidos na atividade, uma conversa que se deu em reuniões entre alunos bolsistas do PIBID, juntamente ao professor responsável pela turma onde a o plano de aula seria empregado. Nessas conversas foi priorizado procurar reconhecer quais as

dificuldades a serem superadas na realização da tarefa, e principalmente elencar momentos de aprendizagem que possam ser aproveitados como forma complementar do ensino básico, e como estimuladores dos discentes para com a disciplina histórica. Outra prioridade buscada foi introduzir os alunos com o programa PIBID, a fim de que compreendam os objetivos fundamentais da realização dessa aula diferenciada, para que ela oportunize um conhecimento agregador, e possibilite uma troca saudável e amigável dos envolvidos.

Os problemas encontrados falam mais a respeito de como gerar um diálogo entre a documentação exposta e o ensino de história. Levar ao conhecimento dos alunos formas complexas de se estudar foi realmente um impasse maior, ainda que solucionado através de leituras incentivadoras de um novo modo de se ensinar. Fica importante, desse modo, salientar que as atividades realizadas procuraram em forma de explanação deixar esclarecidas as proveniências dos documentos utilizados, bem como, observar que foram analisados por historiadores, e que uma verdade absoluta, não seria possível de se encontrar, bem como compreender que as possibilidades de interpretação desses documentos mudam com o passar dos tempos, motivadas pelas diferentes perguntas feitas para o documento, perguntas essas que dependem do contexto do autor, sua época e particularidades.

Dadas essas observações, a aula aconteceu de maneira esquematizada, lembrando que ela está sujeita a diversos contratempos, logo de início, a preocupação foi criar um ambiente agradável, claro e acolhedor. Entendendo que os alunos já possuem uma maneira habitual de se acomodar em sala de aula, a proposta diferenciada de fazê-los inicialmente sentar em círculo, fez a diferença necessária para que percebessem que algo novo seria proposto. A seguinte apresentação do PIBID, bem como da autora da proposta educativa, seguiu-se por uma conversa que possibilitou um estreitamento de relação. Ao adentrar em uma turma nova, faz-se fundamental procurar criar vínculos com os alunos, e reconhecer em suas individualidades, quais formas de se trabalhar seriam mais adequadas, entendendo que cada indivíduo necessita diferentes preocupações. Após esse diálogo inicial e posterior apresentação, o tema da aula pode ser proposto, é natural que ele cause reações diversas dos participantes, tais como furor ou apatia, ao objetivar então, levar o conteúdo a todos alunos a ideia melhor percebida para ser utilizada naquele momento, foi propor perguntas através de diálogo, para que essa conversa conduza a parte inicial do plano de aula, que é a explanação sobre os conceitos utilizados, bem como a reflexão sobre eles. Nesse momento, novos elementos foram surgindo, e as dúvidas

iniciais tiveram a possibilidade de ser saciadas, para que o a conversa ocorresse de forma ainda mais dinâmica, a utilização de apresentação de mapas, bem como sua análise, ilustrações e charges sobre a vida mesopotâmica foram utilizadas, estabelecendo uma ligação entre a atividade proposta e o conteúdo já estudado junto ao professor. Após esse momento fez-se necessária uma sensibilização, que ocorreu pela apresentação de um vídeo, onde se contemplava de maneira interessante a vida mesopotâmica, esse espaço foi destinado para reflexões sobre o processo de sedentarização e urbanização do homem do Oriente Próximo, buscando compreender como se organizam as aldeias neolíticas e os processos migratórios em direção à Baixa Mesopotâmia, foi dada atenção especial para localização temporal e espacial, importantes para que os alunos se localizem dentro da disciplina.

A partir disso a proposta do presente relato esteve pronta para se realizar, ao compreenderem os pontos expostos, uma base foi criada para conhecerem a Epopeia de Gilgamesh, não sem antes observar, o que é uma epopeia e como esta em específico, foi legada para a contemporaneidade. A escolha desta obra se deu por reconhecer que é documento muito relevante da literatura sumério-acádica, proveniente do Oriente Antigo e uma fonte histórica imensurável, portanto, conhecer a história do lendário rei de Uruk, Gilgamesh, fez com que os alunos entrassem em contato com essa rica cultura, bem como compreendessem os processos históricos envolvidos, outro ponto importante foi a ludicidade sendo estimulada, ao perceberem episódios cheios de aventuras e ricos em interpretações diversificadas do mundo como um todo.

Após a apresentação da epopeia seguida por explanação sobre a mesma, suas origens e interpretações, bem como reconhecimento sobre como foi construída e os materiais que povos daquele contexto usufruíam, bem como o alfabeto que era utilizado e como parte desse documento se conservou até os dias atuais, foi oferecido aos alunos episódios dessa narrativa e então foram convidados a ler e discutir em grupos, cada grupo teve a oportunidade de trabalhar com um episódio diferente dos demais, para que a dinâmica de estudo pudesse ocorrer de forma diferenciada, pois foi proposto que ao interpretarem e perceberem a narrativa a partir de seus pontos de vista individuais, como acontece no estudo histórico, pudessem criar uma forma de representação da epopeia, como de considerassem mais conveniente, possibilitando que a criatividade e a discussão em grupo produzisse um elemento diferenciado, que demonstrasse como cada um percebeu o momento estudado. Nesse sentido a proposta foi muito edificadora, e os alunos puderam utilizar o estudo histórico de forma prazerosa e estimulante.

Ao fim da atividade proposta houve um compartilhamento das informações, e cada grupo apresentou para o restante da turma sua forma de ver Gilgamesh, nesse sentido, o conteúdo presente na epopeia pode também ir se completando, fazendo a com que a narrativa fosse construída de forma diversificada e interessante.

Por fim se pode concluir que houve aproximação dos estudantes para com a temática proposta, demonstraram interesse pelas questões apresentadas, bem como, agiram de maneira participativa, compreendendo que o conhecimento é cheio de possibilidades, e o estudo histórico oportuniza uma abertura de horizontes e inovações que continuarão a ser exploradas.

O ensino de identidade de gênero e orientação sexual

Por Eduardo Alberto Almeida¹

Resumo

Relato de Atividade realizada no PIBID onde trocamos conhecimentos com estudantes do nono ano do ensino fundamental sobre identidade de gênero e orientação sexual, além de discutir sobre preconceito e tentar combatê-lo. Com oito dias de aula diversificadas, tratamos diversos pontos a respeito desse tema, todos para que os alunos pensassem, discutissem e compreendessem as dificuldades das pessoas diferentes da heteronormatividade e de perceberem como muitos preconceitos e pensamentos já existem a muitos anos, desde a Grécia Antiga até os dias de hoje, e que eles percebessem como a homoafetividade é tão antiga quanto a própria heterossexualidade. Com o objetivo de combater os preconceitos relacionados as sexualidades decidimos trabalhar com a história da homossexualidade e de questões mais sentimentais e psicológicas, para fazer os alunos pensarem a respeito do assunto.

Palavras-chave: História; ensino; gênero; sexualidade.

Abstract

The discussion about gender identity and sexual orientation is very important and should be urgently worked in schools in Brazil. Our study aimed to discuss the issues about sexual orientation and gender identity to the students so that prejudices could be deconstructed and showing the historical struggle against the existing prejudices in society, and how these losses are part of the deep structures of society, and that it is a historic build. Through lectures and discussions with students, we seek to establish an exchange of knowledge on the subject, initially with clarification on what are gender identities and differences of each, and what are sexual orientations and discrepancies of each. Secondly, we have brought the historical trajectory of human sexuality, from ancient Greece to the present day, so that students realize that some thoughts regarding sexuality are historical build. We have created a booklet that was distributed to students and teachers in order to help in the continuing education of teachers so that they continue working this issue across the board in the classroom and thus contribute to the end of prejudice in school and in society.

Keywords: education, homosexuality, gender identity, sexuality, preconception.

¹Graduando de História na Universidade Federal de Santa Maria e bolsista do PIBID/CAPES/UFSM de História.

Relato

Nossa atividade foi realizada numa turma do nono ano do ensino fundamental, na Escola Estadual de Educação Básica Doutor Paulo Lauda. Decidimos trabalhar com esse tema e com essa turma devido à necessidade que percebemos após outra atividade realizada no mesmo grupo, e com o transcorrer do nosso conhecimento a cerca do convívio dos alunos com os colegas ena escola. O PIBID História UFSM permite com que escolhamos temas os quais acreditamos ser necessário trabalhar com os alunos para aprimorar seus conhecimentos, além de ampliar as questões abordadas usando um tema transversal, a diversidade sexual. Isso tudo contribuiu para que optássemos por esse assunto, e principalmente por que na turma há homossexuais assumidos que sofrem muito preconceito por parte de colegas de turma e de colegas da escola, e para tentar diminuir esse mal estar dos alunos homossexuais decidimos que essa atividade seria muito importante a ser trabalhada na instituição.

No início do segundo semestre de 2015, quando chegamos à turma para iniciar a aplicação da atividade estávamos passando por um período complicado de greves e paralisações devido o parcelamento dos salários dos funcionários estaduais e todo o contexto de protestos por melhorias na educação. Mas conseguimos iniciar a atividade num período reduzido, de apenas meia hora, mas que rendeu muito. Logo que entramos, não precisamos nos apresentar, pois os alunos já nos conheciam devido uma atividade que havíamos aplicado no primeiro semestre. Iniciamos a fala através de uma conversa com os alunos dizendo que nós iríamos começar outra atividade com eles, uma atividade sobre gênero e sexualidade. Então começamos a conversar com eles e pedir pra eles o que eles achavam que era gênero, o que era sexualidade, quais as diferenças entre esses dois temas. Dividimos o quadro ao meio, num lado escrevemos gênero e tudo o que eles disseram que caracterizava, naoutra sexualidade e fizemos a mesma coisa. Em seguida fizemos a seguinte questão a eles: “e por que devemos trabalhar isso?”. Um grupo de alunos disse que era importante para lutar contra o preconceito. Então pegamos essa palavra e escrevemos no quadro, em seguida pedimos a eles o que é preconceito? Os alunos não disseram nada, ficaram olhando para nós atentos, então dividimos o prefixo da palavra da sua raiz, e mostramos pra eles que preconceito vem de pré-conceito, ou seja, o que vem antes de um conceito, e que conceito significava o conhecimento a respeito de alguma coisa. O

que levaram eles a entenderem que o preconceito que as pessoas possuem com os homossexuais, por exemplo, é algo ligado à falta de conhecimento sobre o assunto, que é uma ignorância baseada em senso comum, e que nosso objetivo era os fazer chegarem aos conceitos através deles mesmos, pois não queríamos levar pronto pra eles e fazer como se fosse uma doutrinação, mas sim, com que eles refletissem a respeito do assunto trabalhado.

No segundo dia, retomamos o que havíamos trabalhado na aula anterior e avançamos mais nas discussões. Pedimos a eles quais os sentimentos que eles sentiam ao fazer algo errado, ou que os outros diziam ser errado. Eles mencionaram muitos sentimentos, dentre eles, medo, tristeza, angústia, culpa, entre outros. Então pedimos a eles o que achavam sobre alguém que passa a vida toda sentindo esses sentimentos, ou grande parte da vida. Os estudantes acharam horrível, péssimo, então começamos a discussão de que grande parte das pessoas que possuem sexualidade e identidade de gênero diferente da heteronormatividade sente como se estivesse fazendo algo errado, e todos esses sentimentos que eles elencaram devido às regras da sociedade e o preconceito que nos atinge. Também mencionamos a bancada evangélica e em como quem deveria representar a todos os cidadãos brasileiros só se importa com uma parte e a parte que mais lhe interessa deixando as minorias de lado e tratando-as sem as individualidades a parte. Nesse momento um estudante da turma faz um comentário malicioso para os colegas homossexuais que estavam participando da discussão sobre a representação política das minorias. O estudante em questão diz que “os gays são iguais bois, sem saco”, o que deu para entender que ele se referia à masculinidade, pois o boi é um animal castrado e que é criado para o consumo da carne, e o macho responsável por reproduzir é o touro. Na tentativa de revidar e desconstruir esse comentário preconceituoso, aproveitamos o comentário de outro aluno que mencionou que a homossexualidade feminina não sofre tanto preconceito quanto a masculina devido à visão machista de que duas mulheres se relacionando afetivamente para um homem é bom, agora um homem sendo feminizado já se torna algo ruim por transmitir certo pejorativo ao masculino que é algo “divino”. Então explicamos para eles que isso é uma construção grega, que também abominava o feminino dos homens e mesmo os homossexuais que não eram maus vistos na Grécia antiga, só era passivo o mais novo, pois ainda não era considerado homem, e assim não era afetado a sua masculinidade. Todavia, na Grécia antiga um homem não poderia ser rebaixado à mulher, ou fazer papel de mulher. E encerramos a aula com uma reflexão aos alunos, pedimos aos alunos que disseram que o machismo e preconceito é bom, pois defende os bons costumes e que

isso só afeta as mulheres e os gays, pedimos pra eles “por que homem não pode chorar em público?” eles disseram que fica feio para o homem que chorar em público, então pedimos “o por que disso?” e eles responderam que era para não afetar a masculinidade e esse homem ser taxado de “mulherzinha”, aí perguntamos a eles “então, o machismo e os preconceitos não afetam vocês também?” então os alunos concordaram e ficaram pensando a respeito. E comentaram que o machismo está tão impregnado na sociedade que todos são afetados, e que é mais que preciso combater-lo.

Na terceira aula, resolvemos partir para uma atividade mais histórica para demonstrar que muitos pensamentos que ainda existem hoje são construções de muitos anos atrás e de que a homossexualidade é tão antiga quanto à heterossexualidade e a própria sexualidade. Há relatos escritos sobre um mito egípcio do deus Hórus com Seth, o que demonstra o quão antigo existe a homossexualidade. Na maioria das religiões politeístas existem relatos de homossexualidade ou bissexualidade entre os deuses, e há até mesmo relatos de travestilidade. Mas nos focamos mais na Grécia Antiga, pois além de ser mais visível, também conseguimos ver o preconceito com os afeminados, que perpetua até os dias atuais, e explicamos e demonstramos a questão da pederastia e de como ela funcionava, que o homem adulto e político desenvolviam um papel ativo, o jovem aprendiz desenvolvia o papel passivo, e que o homem não poderia desenvolver o papel de mulher da relação, pois o homem é superior à mulher e politicamente ativo. A pederastia seria uma espécie de “erótico-pedagogia”, pois tinha a finalidade de transmissão de conhecimento, um ritual de iniciação da passagem da adolescência para a vida adulta. Contamos a história mitológica de Aquiles e Pátroclo, e como a morte do seu amante fez com que Aquiles se lançasse contra os troianos com muita ira. Também falamos da questão de que o único amor verdadeiro para os gregos era o amor entre dois homens, a verdadeira amizade, e de que a relação com a mulher era apenas com intuito de reprodução. Tratamos do mito da Ilha de Lesbos, que mais tarde deu nome a lesbianidade. Mencionamos também que esse pensamento também se dava aos romanos, que por sua vez, adotaram alguns hábitos dos povos que dominavam. Os romanos pregavam o amor entre homens, pois assim fortalecia o exercito, pois se criava laços de amor e proteção. E encerramos a aula com uma conversa com os alunos do que eles haviam entendido e tiramos duvidas deles a cerca do tema da aula.

Na quarta aula, retomamos a aula sobre a Grécia Antiga, e passamos a falar da Idade Média, de que foi na Idade Média com a ascensão da Igreja Católica que a homossexualidade se tornou um pecado e um crime. As

religiões pagãs que existiam até então aceitavam a homossexualidade, mas as religiões monoteístas que surgiram na idade média não, que foi o caso do momento de expansão da fé católica e dos Mulçumanos, que não aceitavam e até abominavam. O cristianismo formou suas ideias sobre a sexualidade no contexto do mundo pagão greco-romano com tradições judaicas, que considerava a procriação a razão suprema para o sexo, e via a relação sexual que não tinha este objetivo como pecado, crime, sodomia. Em seguida, iniciou as citações na Bíblia sobre homossexualidade, o que fomentou para a intolerância aumentar. A Igreja se via ameaçada com a homossexualidade, pois não gerava filhos, e assim diminuiria a população e o número de fieis. Depois tratamos da Inquisição que serviu para reforçar o poder da Igreja Católica e reforçar seus ideais. E um dos alvos das perseguições e condenações é a homossexualidade, devido a escritas na Bíblia mal interpretadas ou interpretadas com objetivo visando a Igreja. Encerramos a aula esclarecendo dúvidas dos alunos e conversando a respeito de curiosidades deles a cerca desse assunto.

Na quinta aula, tratamos da Idade Moderna, com o movimento Renascentista, volta às ideias greco-romanas. A homossexualidade voltou a ser aceita como parte de um relacionamento idealizado entre um homem maduro e um jovem. Em Portugal a homossexualidade era vista como a causadora de pestes e mortes. A homoafetividade foi proibida com leis pelo rei, e muitos homossexuais foram perseguidos e entregues ao Santo Ofício para terem seu julgamento e punição. Encerramos a aula conversando e discutindo sobre o tema da aula e sobre obras de artes do período renascentista.

Na sexta aula, tratamos da homossexualidade na contemporaneidade, do caso do Alan Turing, por exemplo, e de como muitos países até hoje condenam os LGBTs. Também discutimos com os alunos o surgimento da AIDS e como ela era considerada o “câncer gay” e todas as repressões que houve contra os LGBT. Também falamos de reportagens de jornais e revistas que tratavam da AIDS como o câncer gay nos anos 80 e as desinformações a respeito do tema e as formas de proteção divulgada pelos mesmos. Outra questão abordada, é que os homossexuais passam a ser abordados como delinquentes em potencial. Em seguida, tratamos da mudança da proibição para a patologia, e de como a sexualidade foi considerada doença e foram realizados tratamentos. E depois disso tudo, finalmente começa a surgir a militância das minorias sexuais para que os direitos civis fossem alcançados. Graças aos movimentos ativistas LGBTs é que direitos foram conquistados, como por exemplo, o fim da patologia. Conversamos sobre a repressão dos movimentos LGBTs na ditadura militar e como não se conseguia

avanças nas lutas e melhorias da comunidade das minorias sexuais. E chegamos aos dias de hoje, debatendo com os alunos os direitos humanos e as causas LGBTs e de como isso é tratado politicamente hoje, e de como o Brasil ainda é muito preconceituoso e agem de má fé as minorias sociais. Os alunos iniciaram a conversa e o debate a respeito dos direitos de casamento de gays e lésbicas e do Estatuto da Família que está sendo votado e que só considera família um casal heterossexual e seus filhos. No fim da aula, conversamos com os alunos sobre a AIDS, formas de prevenção e discutimos filmes que falam sobre o assunto.

Na sétima aula, focamos nosso trabalho na discussão de identidade de gênero e sexualidades, com um caráter mais formal. Dividimos o quadro em duas partes, num lado colocamos orientação sexual e no outro, identidade de gênero. Em seguida, pedimos aos alunos que elencassem o que julgavam significar cada um dos temas. Chegamos à conclusão de que identidade de gênero é o gênero com o qual me identifico, ou a forma que gosto de me expressar como pessoa, às roupas que gosto de vestir, e que orientação sexual é o desejo sexual, a atração que eu sinto pelas determinadas formas de identidade de gênero. Em seguida, solicitamos aos estudantes que citassem quais as identidades de gênero eles conheciam, e quais as orientações sexuais eles conheciam. Com isso conseguimos que eles chegassem a grande parte das identidades de gênero, pois eles citaram a transgenia, masculina, feminina e nós acrescentamos a travestilidade, que é uma identidade de gênero que permeia o masculino e feminino. Logo após, fizemos o mesmo com as orientações sexuais, e eles citaram a heterossexualidade, a homossexualidade e a bissexualidade, e nós acrescentamos a assexualidade e explicamos para eles o que era, e a panssexualidade e também exemplificamos essa sexualidade desconhecida para os alunos. Finalizamos essa aula com uma conversa do que os alunos entenderam a respeito desses assuntos.

Na oitava e ultima aula, revisamos tudo o que trabalhamos com os estudantes e sentamos em roda, em seguida iniciamos uma conversa sobre o que eles haviam aprendido e quais pensamentos eles haviam mudado. E assim percebemos quantos alunos mais preconceituosos mudaram seu pensamento a respeito da sexualidade diferente da heteronormativa. Pedimos se os alunos havia mais alguma duvida a respeito das sexualidades e identidades de gênero, e em seguida, como ninguém quis perguntar, relembramos quais eram as sexualidades e quais eram as identidades de gênero e a diferença desses assuntos. Em seguida solicitamos aos alunos escreverem um texto falando o que haviam entendido sobre nossa atividade e que escrevessem duvidas, sugestões,

curiosidades, aprendizagens, o que eles gostariam de compartilhar conosco. Com esse material escrito que os alunos nos escreveram e as atividades e discussões que levamos para as aulas, criamos uma cartilha que foi distribuída para os professores da escola, com os quais nós conversamos para que eles continuassem nosso trabalho e continuassem tratando do tema com os alunos, e também colocamos uma em cada sala para que os alunos pudessem ler. Agora estamos pensando em tratar desse tema com outras turmas da escola e expandir nosso trabalho para que mais alunos tenham acesso a esse conhecimento e assim avançar na luta contra os preconceitos na escola.

Referências Bibliográficas

GOMES, Veronica. As leis da intolerância. *Homossexualidade: da perseguição à luta por igualdade*. Rio de Janeiro: Revista de História da Biblioteca Nacional, agosto 2015. Nº 119, Ano 10, p. 12-15.

MESQUITA, Teresa Cristina Mendes de. **Homossexualidade: constituição ou construção?**. Brasília: trabalho de conclusão de graduação em Psicologia. Centro Universitário de Brasília, 2008.

SANTOS, Daniel Barbosa. Eros político. *Homossexualidade: da perseguição à luta por igualdade*. Rio de Janeiro: Revista de História da Biblioteca Nacional, agosto 2015. Nº 119, Ano 10, p. 16-18.

STEARNS, Peter N. *História da Sexualidade*. São Paulo: Contexto, 2010.

VERAS, Elias Ferreira; PEDRO, Joana Maria. Viver e lutar. *Homossexualidade: da perseguição à luta por igualdade*. Rio de Janeiro: Revista de História da Biblioteca Nacional, agosto 2015. Nº 119, Ano 10, p.34-38.

A escravidão não acabou

Especismo, exploração animal e outras teses inconvenientes

Por Jordana Guidetti Pozzebom¹

Resumo

A presente atividade desenvolvida através do Programa Institucional de Bolsistas de Iniciação à Docência (PIBID) na Escola Estadual Dr. Paulo Devanier Lauda teve por objetivo demonstrar aos alunos – de uma turma de nono ano – que o especismo, ou seja, a noção de que uma espécie é superior a outra, é uma questão tão problemática e repressora quanto o racismo ou o sexismo. A fim de alcançar nossos objetivos, trouxemos debates a respeito do ato de justificar – histórica, cultural ou cientificamente (lembremo-nos da eugenia) – diferenciações de raça, sexo ou espécie como forma de manter a salvo interesses de determinados grupos de pessoas. A partir de um texto base do filósofo Stephen Law e de um documentário intitulado "A carne é fraca", a atividade consistiu em sensibilizar os estudantes quanto às questões do especismo e exploração animal e as implicações morais, econômicas, ambientais e sociais desta realidade em nossa sociedade.

Palavras-chave: história, ensino de história, escravidão, racismo, especismo, exploração animal, alimentação, meio ambiente.

Abstract

Our work had the educational purpose the act of demonstrating that speciesism, that is, the notion that a species is superior to another is an issue as problematic and repressive as racism or sexism. We brought to the students the debate about the act of justifying - historical, cultural or scientific (let us remember eugenics) - differences of race, sex or species in order to maintain safe interests of certain groups of people. From a text based on the philosopher Stephen Law and a documentary entitled "The flesh is weak", the activity was to raise awareness among students about the speciesism issues and animal exploitation and moral, economic, environmental and social implications of this reality our society. Moreover, it revealed philosophical and historical issues relevant in the debate on this issue, as the preservation logic of prejudice as conservatism mechanism in our daily practices and that have naturalized and presented as morally accepted behavior in our social environment.

Keywords: speciesism, animal exploitation, racism, species.

¹ Universidade Federal de Santa Maria

Relato

Através do Programa Institucional de Bolsistas de Iniciação a Docência (PIBID), nós, bolsistas, iremos descrever o relato de nossa atividade realizada na Escola Básica Estadual Doutor Paulo Devanier Lauda, localizada na cidade de Santa Maria. Nossa atividade foi sobre especismo e exploração animal, em que construímos junto aos alunos a noção de que tais conceitos podem ser comparados a outras teses discriminatórias, como racismo ou machismo.

No primeiro momento de nossa aula inicial na turma de 9º ano, depois de feitas as devidas apresentações, entregamos para os alunos um texto denominado “Devo comer carne?” presente no livro “Os arquivos filosóficos”, escrito por Stephen Law. O texto é bem didático, curto e de fácil compreensão, excelente para utilizar numa turma com alunos de 13 a 16 anos. No presente capítulo, é contada a história de um explorador que, em uma de suas viagens, é capturado por uma tribo indígena canibal; eles irão discutir porque se deve, ou não, comer carne humana. Os argumentos de Errol, o explorador, são vencidos no momento em que a mulher que dialogava com ele, sua captora, encontra um sanduíche de carne em sua mochila, conforme é possível ver no seguinte diálogo:

Mulher: - Então, o que é isso?
Explorador: - É meu almoço.
Mulher: - Sim, mas o que é isso?
Explorador: - É um sanduíche. Um sanduíche de carne.
Mulher: - Carne que pertencia a algum animal vivo?
Explorador: - Bem, sim. Quer dizer, acho que sim.
Mulher: - Era um ser vivo, que gostava da vida, que não queria morrer e mesmo assim foi morto, só para que você se deliciassem com a carne dele?
Errol entendeu onde ela queria chegar.
Explorador: - Sim, mas era apenas um animal. É certo comer animais. Mas é errado comer homens. Os homens são diferentes.
Mulher: - Mas o homem também é um animal. Por que é errado comer homens e não é errado comer animais que não são homens? (LAW, 2003, p. 14)

A partir desse texto, em especial desse diálogo final (que antecede a morte de Errol), começamos a trabalhar a seguinte questão com os alunos: “por que é errado matar e comer animais humanos, mas não é errado matar e comer animais não humanos?”. Nós nos utilizamos de duas argumentações: Filosófica e Histórica.

Na argumentação filosófica, debatemos muito com os alunos sobre os fatores que justificam a exploração animal. Eles foram questionados sobre a razão do animal não humano servir de alimento e o animal humano não; as respostas foram diversas: “é porque eles não pensam”, “é porque eles não falam”, “é porque eles não têm como se defender”, etc. Um aluno chegou a responder que “é porque somos o topo da cadeia alimentar”; prontamente, respondemos que a cadeia alimentar é uma invenção humana e o próprio homem colocou-se no topo, mas sabemos que não é bem assim, afinal, ele pode sim servir de alimento para uma série de animais não humanos e, como vimos no texto de Errol, para outros animais humanos também. Pedimos a ajuda dos alunos para elencarem todas as demais formas de exploração, além da indústria alimentícia; ficamos satisfeitos que eles participaram muito e conseguiram enxergar diversos setores que nós mesmos não havíamos pensado: indústrias de cosméticos/farmacêutica (realização de testes), lazer (circos, zoológicos e rinhas), transporte, religião (sacrifícios), entre outros.

Nesse momento, trouxemos para eles uma tirinha chamada “Animais” do cartunista Pedro Leite. Fazendo parte de uma coleção chamada “Quadrinhos Ácidos”, o cartunista aborda com sarcasmo e humor ácido temas presentes em nosso cotidiano. Essa imagem vai mostrar a realidade inversa, o Pedro pegou diversos momentos em que os animais são explorados em nossa sociedade e fez a troca dos papéis: os animais explorando os humanos. A finalidade de trazermos isso para os alunos é fazê-los refletir: seria bom se fosse conosco? Partindo do pressuposto que o futuro é incerto, porém que tudo pode acontecer: e se algum dia surgir uma espécie mais desenvolvida fisicamente e intelectualmente que a nossa, e passarmos a ser usados para alimentação, lazer, transporte, testes de produtos, etc. Esses são os questionamentos que o campo da filosofia nos proporciona.

Encerrado esse momento de reflexão, passamos a abordar o tema “Especismo e Exploração Animal”, partindo de um viés histórico; porém, antes foi preciso tratar com os alunos: “afinal, o que é especismo?”. Esse conceito foi cunhado pelo psicólogo britânico Richard Ryder na década de 70, segundo ele, especismo é a discriminação da espécie humana contra outras espécies animais, tidas como inferiores. Alguns anos depois, o filósofo e professor Peter Singer, vai ajudar a popularizar esse conceito, utilizando-o como base em sua obra “Libertação Animal”. É nesse momento que a história entra, afinal, a justificativa do especismo é a mesma justificativa para o racismo. Pensemos em Brasil Império, metade do século XIX, auge do sistema escravista em nosso país. A razão pela qual o homem branco escravizava

o homem negro era por ele pertencer a uma raça inferior, como se a pigmentação de sua pele, se suas origens, o tornassem débil e que sua única função era a de servir aos interesses de seu superior. Isso parece familiar, não parece? A ideia de uma raça superior à outra, a fim de justificar a exploração de aquele ser tido como inferior, é a mesma ideia de uma espécie sendo superior a outra espécie. Mais uma vez, podemos citar o texto de Law a fim de proporcionar uma ideia mais didática para trabalhar esse tema em sala de aula:

Quando pensamos nos tempos passados da escravidão, achamos muito difícil compreender como as pessoas daquela época não percebiam que a maneira como tratavam outros seres humanos era muito errada. De fato, alguns tratavam seus escravos como animais, às vezes até pior. Eles os chicoteavam, torturavam e mantinham-nos nas mais abomináveis condições. Alguns donos de escravos mutilavam deliberadamente seus escravos quando estes tentavam fugir. Como esses donos de escravos não percebiam como era errado seu comportamento com outros seres humanos? O fato é que não percebiam. A maioria dos donos de escravos consideravam-se cidadãos honrados e morais. Assim, talvez sejamos como os proprietários de escravos. Pode ser que estejamos simplesmente cegos com respeito ao erro que estamos cometendo. (LAW, 2003, p. 35/36)

Um artigo muito interessante, que utilizamos como base para nosso trabalho e estabelece uma curiosa relação entre “ser especista” e, conseqüentemente, “ser vegetariano”, é o texto “O que é o especismo?” de David Olivier: nesse artigo, o autor vai realizar a provocação de trabalhar, a partir do racismo, com diversos questionamentos que vão acabar caindo na justificativa do especismo de que a espécie humana é superior por ter um intelecto superior, e o autor vai refutar essa justificativa falando a respeito de que a inteligência entre os seres humanos não é igual, portanto, não serve como justificativa para escravizar os animais não humanos.

Mais uma exemplo que é visto com infeliz frequência ainda nos dias de hoje – e que, conseqüentemente, serve aos objetivos de nossa análise – é o machismo: a ideia do homem (ser superior) explorar e abusar da mulher (ser inferior, “sexo frágil”). Ou seja, a ideia de um sexo superior ao outro. O texto de Olivier traz um parágrafo que remete a crueldade que é feita com aqueles que não têm voz para se defender, dizendo que a falta de comunicação não é um fator que justifique qualquer tipo de abuso e muito menos que o silêncio signifique que o massacre físico e/ou psicológico não existe. Nisso, ele vai citar o ganho de espaço nas mulheres da sociedade, a partir do momento em que elas ergueram sua voz e exigiram seus direitos:

E como a ausência de linguagem justifica o massacre? Explicaram-me que, se um ser não pode dizer que sofre, ninguém pode descobrir. No entanto, todos os mamíferos mostram os mesmos sinais de sofrimento que os humanos; seria espantoso que fenômenos tão parecidos não tivessem a mesma causa. Poucas ciências seriam possíveis caso se exigisse que o seu objeto fosse dotado de palavra. E também: «Se um ser não pode conceituar o seu sofrimento, este não existe, é puramente físico.» As feministas mostraram muito bem que durante séculos as mulheres sofreram em silêncio, porque faltavam conceitos para exprimir o que sentiam. Um passo decisivo para a sua liberação foi conseguir forjar estes conceitos para dizer e pensar o que viviam. Antes disso, o seu sofrimento era «puramente físico»? (OLIVIER, 1992)

Nosso objetivo era o de demonstrar aos alunos que o especismo é uma questão tão delicada e repressora como o racismo ou o machismo devido as suas justificações histórico-culturais. Graças a grande demonstração de interesse por parte dos alunos, acreditamos ter despertado a atenção deles pra esse assunto.

Tendo sido finalizada a parte teórica de nossa atividade, em que conceituamos o especismo e trouxemos um debate filosófico e histórico para nossa turma, em um novo momento exibimos para eles um documentário intitulado “A carne é fraca”, do Instituto Nina Rosa. Essa ONG surgiu no ano 2000, a fim de promover a conscientização sobre os direitos animais, consumo sem crueldade e vegetarianismo. O documentário irá mostrar as etapas pela qual a carne passa, desde o momento do criadouro até a chegada ao comércio. Além de exibir a realidade da indústria alimentícia, também irá retratar questões econômicas e ambientais, como por exemplo, o grande impacto para os recursos hídricos do planeta. Além dos dejetos animais (que são produzidos em uma escala muito maior que a dos homens) que são repletos de medicamentos e hormônios acabarem indo parar em rios, mares e açudes; bovinos, suínos e demais animais gerados em larga escala consomem uma quantidade muito grande de água por dia, podendo variar de 15 a 90 litros por animal. Além do impacto pra camada de ozônio com a emissão de gases na atmosfera, desmatamento em massa, etc. Além de seu conteúdo, as imagens trazidas pelo documentário são moderadas – em sua maioria – o que ajudou muito em nossa escolha para exibi-lo em sala de aula. Indicamos para os alunos que se interessassem pelo assunto, assistir em casa o documentário “Terráqueos”.

Terráqueos é um documentário estadunidense produzido em 2005, narrado pelo ator e ativista dos direitos animais Joaquin Phoenix. O documentário vai

trazer imagens fortes (os alunos foram avisados previamente), sobre como funcionam as fazendas industriais, centros de testes em animais, o comércio de peles e do couro, etc., fazendo uso de câmeras escondidas para mostrar a realidade das práticas diárias que visam o lucro sobre a exploração animal. Dois alunos relataram no encontro seguinte terem assistido esse documentário, e demonstrado interesse em adotar uma dieta vegetariana.

Em decorrência de incompatibilidade de horários, logo seguido pelas férias escolares e pela greve dos professores da rede pública, o fim da nossa atividade teve de ser adiado. Ao retornarmos a escola, percebemos uma diminuição no interesse e na disposição da turma. Uma atividade havia sido proposta antes das férias: a ideia era que eles fizessem vídeos com suas famílias, usando perguntas pré-estabelecidas referentes à atividade, e, posteriormente, que compartilhassem conosco através das redes sociais; porém a turma não demonstrou interesse na realização da mesma. Então, a fim de concluir nosso trabalho, procuramos fazer uma roda de conversa com eles onde alguns alunos manifestaram ter gostado da nossa atividade e relatado que aquilo que lhes foi passado serviu para refletir, independente de ter mudado, ou não, seus hábitos alimentares. Conseguimos estabelecer as relações que pretendíamos e ensinar aquilo que acreditamos ser o certo. Em face do relativo sucesso da atividade – se o PIBID continuar por mais alguns anos – pretendemos abordar de modo mais aprofundado os direitos animais (para isso iríamos nos basear na obra de Tom Regan e em artigos que seguissem a mesma linha de pensamento) e o processo de libertação animal proposto por Singer. Uma passagem muito significativa na introdução de sua obra, diz o seguinte:

Em comparação com outros movimentos de libertação, o movimento de Libertação Animal apresenta várias dificuldades. A primeira, e mais óbvia, é o fato de os membros do grupo explorado não poderem, por eles mesmos, protestar de forma organizada contra o tratamento que recebem (embora possam protestar, e o façam o melhor que podem, individualmente). Temos de ser nós a falar em nome daqueles que não podem fazer isso por si próprios. É possível constatar a gravidade dessa dificuldade se perguntarmos a nós próprios quanto tempo teriam de ter esperado os negros pela igualdade de direitos se não tivessem sido capazes de falar por si mesmos e de exigir tal igualdade. Quanto menos um grupo for capaz de se tornar visível e de se organizar contra a opressão, mais facilmente será oprimido. Ainda mais significativo para o futuro do movimento de Libertação Animal é o fato de quase todos os elementos do grupo opressor estarem

diretamente relacionados com a opressão, considerando-se beneficiários desta. (SINGER, 1975, p. 6).

Uma notícia recente divulgada pelo site “Vista-se” – maior portal de notícias sobre veganismo e direito animal do Brasil – mostra que no estado de Minas Gerais um professor de filosofia foi demitido após tratar desse tema em sala de aula. O educador, em entrevista ao portal, alegou usar essa metodologia de trabalho a anos, e diz também ter seguido a mesma linha de raciocínio a qual usamos em nosso trabalho: estabelecer a comparação entre o especismo, o racismo e o machismo (ou sexismo). A demissão se deu em face do incomodo dos pais com o tema tratado, por muitos alunos terem questionado esse assunto em casa com suas respectivas famílias. Ou seja, concluímos que – como vimos na citação de Singer – o assunto abordado pelo professor incomodou aos beneficiários de tal opressão (a exploração animal), e, para defender seu suposto “direito de oprimir”, optaram por livrar-se da fonte de rebeldia. Isso significa que os alunos estavam conseguindo abrir seus olhos para o quão isso é errado, uma prova de que esse tema deve sim ser abordado em sala de aula, preferencialmente desde os anos iniciais: não para doutrinar o vegetarianismo, ou qualquer outra dieta restrita de produtos de origem animal, mas para que os jovens aprendam a consumir conscientemente, para que passem a ter noção das diversas consequências trazidas por seus hábitos alimentares e tenham a liberdade de decidir se eles querem seguir em frente, ou não.

Fomos questionados da razão de ter escolhido esse tema para trabalhar com uma turma de nono ano. A escolha da turma não foi por acaso, queríamos uma turma com histórico de participação em sala de aula, na relação professor/aluno, e nos foi indicada essa. Com relação à escolha do tema, nós – os três bolsistas de iniciação a docência e a professora regente – somos vegetarianos, e decidimos usar esse interesse em comum a fim de realizar uma atividade bem fundamentada e que pudessem ser trazidas experiências para a turma. Conversamos com eles e falamos às razões que nos levaram a aderir o vegetarianismo, em que período de nossas vidas isso aconteceu e quais foram as reações de nossos familiares. Logo, alguns alunos começaram a comentar que já tentaram ou já cogitaram a possibilidade de aderir à dieta vegetariana. Nesse momento, conversamos com eles a respeito da questão da saúde, que já havia sido abordada ao trazermos o documentário pra eles. Concordamos que a carne consumida moderadamente e da maneira certa, realmente pode trazer diversos benefícios à saúde e sabemos que muitas pessoas condenam o vegetarianismo justamente por isso, por alegar que a pessoa irá sofrer de desnutrição, que irá ficar anêmica, que não vai conseguir

adquirir proteínas de nenhuma outra fonte. Porém, na realidade, com exceção da vitamina B12 – que é encontrada somente em fontes vegetais enriquecidas com a mesma – tudo o que o corpo humano, precisa para manter-se saudável (as demais vitaminas, bem como proteína e sais minerais) pode sim ser encontrado em fontes vegetais. Inclusive, recentemente a Organização Mundial de Saúde lançou um alerta dizendo que bacon, salsicha, presunto e similares são alimentos cancerígenos. A notícia tem dado muita repercussão na mídia pelo fato de que grandes marcas como a JBS-Friboi, Sadia, Seara, Perdigão, entre outras, possuem forte influencia na mídia, o que gera uma falta de imparcialidade de muitos jornalistas (aliado ao fato de que sua própria alimentação pode influenciar em como ele ou ela irá abordar tal assunto). Kurt Straif, cientista da OMS e coordenador desse estudo, disse em entrevista ao jornal espanhol “El País”:

Nossa força está no fato dos melhores cientistas da área, sem conflitos de interesses e laços com empresas e outros grupos, terem analisado todos os testes científicos e chegado a melhor conclusão possível. Por outro lado, a indústria sempre tem interesses ao comentar sobre esses assuntos porque seu objetivo é que as vendas de carne vermelha e processada não deixem de crescer. Deixo ao público a decisão em quem confiar [...] Esse estudo, por um lado, contribui com informação às agências de saúde pública nacionais e outros órgãos responsáveis para que medidas sejam tomadas e recomendações de consumo sejam feitas. Por outro, diz às pessoas: ‘Se quer reduzir seu risco de ter câncer, mostramos aqui uma forma de fazê-lo.

Encerrada a conversa com alunos no que remete a alimentação e saúde e a fim de concluir o presente trabalho, mediante sucesso da atividade em sala de aula, vamos trazer o relato de uma menina que nem cogitava a possibilidade de virar vegetariana porque toda a sua família é onívora e que os pais dela achariam ridículo e não aprovariam. Como qualquer outro preconceito (leia-se pré-conceito, ou seja, um conceito pré-determinado), explicamos que muitas pessoas realmente acham ridícula a ideia de não comer carne, que acham que os animais nascem para nos servir e que os eles estão isentos de direitos. Bom, ao fazer criação em larga escala, os fazendeiros automaticamente estão criando aqueles animais para o abate, mas, referente à preocupação da aluna com o que os pais achariam, explicamos o seguinte: isso é ser especista. Isso é a pura demonstração de achar que sua espécie é superior a outra e não querer sequer ouvir uma contra argumentação. Era isso que muitos latifundiários racistas do século XIX – por exemplo – respondiam ao serem indagados sobre o fim da escravidão: “eles nascem para nos servir” ou “negros não tem

direitos”. Bom, uma novidade para aqueles senhores e senhoras do século XIX, bem como os defensores do especismo nos dias de hoje: ninguém nasce para servir ninguém e todos os seres vivos têm o direito à vida. O racismo continua a existir no Brasil, porém a escravidão fora abolida no final daquele mesmo século. Chegará o dia em que os animais também se tornarão livres e não mais escravos da espécie humana, porém, quando esse dia chegar, ainda haverá especistas que irão achar que seus direitos estão sendo tirados.

Referências Bibliográficas

LAW, S. Devo comer carne? In: *Os Arquivos Filosóficos*. 1ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 11-39.

SINGER, P. *Libertação Animal*, 1975, 205 p. Disponível em: <https://olhequenao.files.wordpress.com/2011/12/peter-singer-libertac3a7c3a3o-animal.pdf>. Acesso em: 29 out. 2015.

Les Cahiers Antispécistes. *O que é o especismo?* Escrito por OLIVIER, D. e traduzido por MEDINA, B. 1992. Disponível em: www.cahiers-antispecistes.org/spip.php?article295. Acesso em 29 out. 2015.

A CARNE é fraca. Produção: Instituto Nina Rosa. Edição: João Landi Guimarães. Imagens, Direção e Roteiro: Denise Gonçalves. Trilha sonora e mixagem: Gustavo Martinelli. Instituto Nina Rosa, 2004, Documentário (54 min), mini DV, color.

25-Animais.png. Altura: 650 pixels. Largura: 658 pixels. 364kb. Formato PNG (Portable Network Graphics). Disponível em: <http://1.bp.blogspot.com/-zQrTzDIfv4k/Umqp7Yo2GII/AAAAAAAAAEN4/P9a39s8K7dk/s1600/25-Animais.png>. Acesso em 29 out. 2015.

VISTA-SE. *Coordenador da OMS afirma que não há um nível seguro para consumo de carnes processadas*. Disponível em: <https://vista-se.com.br/coordenador-da-oms-afirma-que-nao-ha-um-nivel-seguro-para-consumo-de-carne-processadas/>. Acesso em 29 out. 2015.

EL PAÍS. “*O público decidirá em quem confiar, na indústria ou em nós da OMS*”. Disponível em: <http://brasil.elpais.com/brasil/2015/10/27/ciencia/1445973651_517810.html?id_externo_rsoc=FB_CM>. Acesso em 29 out. 2015.

OLIVEIRA, G. D. *A TEORIA DOS DIREITOS ANIMAIS HUMANOS E NÃO-HUMANOS, DE TOM REGAN*. Florianópolis, 2004, p. 283-299. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ethic/article/viewFile/14917/13584>>. Acesso em: 29 out. 2015.

Juventude e contracultura norte-americana da década de 60

Utilizando o musical *Across the Universe**

Por Julio Cezar Pires¹, Nathalia Oliveira Ferreira², Juliana Fick³

Resumo

Este trabalho discute a utilização de *Across the Universe*, um musical lançado no ano de 2007 e dirigido por Julie Taymor, como recurso didático para a compreensão da juventude e da contracultura norte-americana da década de 60, onde é ambientado, analisando seus aspectos sociais, políticos e culturais. Para isso, o grupo PIBID do subprojeto História, apresentou o filme ao terceiro ano da educação básica regular. O musical serviu, portanto, para que os educandos pudessem visualizar os acontecimentos da década e perceber a maneira com que os jovens se sentiam e pensavam com relação a estes fatos de maneira didática. Posteriormente foi promovido um debate a respeito da temática abordada e uma expressão artística da compreensão pessoal de cada educando, tornando possível uma ligação com sua realidade. O filme em questão foi, desta forma, um meio facilitador do processo de ensino aprendizagem.

Palavras-chave: Ensino de História, Cinema, Guerra Fria, Didática.

Abstract

This work highlights the use of the song *Across the Universe*, by The Beatles, performed in a musical released in 2007 and directed by Julie Taymor as a pedagogical resource for the comprehension of both the North-American youth and counterculture in the 60's, in which they are set, through the analysis of their social, political, and cultural aspects. For that purpose, the PIBID group from the subproject História, presented the movie to the 3rd-grade of the Elementary School. The musical worked, therefore, so that the pupils could visualize the events from the decade and then realize the way the young felt like and thought in respect to such facts and its pedagogical performance. Afterwards, a debate was performed in regard to both the highlighted subject and the artistic expression from each pupil personal comprehension, making possible a connection with his or her own reality. Thus, the movie in question, worked as a facilitator for the process of teaching and learning.

History Teaching , Movies , Cold War, Didacticism.

*Trabalho desenvolvido pelos bolsistas de Iniciação à Docência Subprojeto História PIBID/CAPES/UNIFRA no Colégio Manoel Ribas. Santa Maria/RS.

¹ Acadêmico de Licenciatura em História no Centro Universitário Franciscano (UNIFRA). Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID/UNIFRA/CAPES no Colégio Estadual Manoel Ribas, Santa Maria/RS.

² Acadêmica de Licenciatura em História no Centro Universitário Franciscano (UNIFRA). Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID/UNIFRA/CAPES no Colégio Estadual Manoel Ribas, Santa Maria/RS.

³ Acadêmica de Licenciatura em História no Centro Universitário Franciscano (UNIFRA). Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID/UNIFRA/CAPES no Colégio Estadual Manoel Ribas, Santa Maria/RS.

Introdução

A utilização de variados tipos de recursos didáticos auxilia bastante no processo de ensino/aprendizagem. Desta forma, devemos, como educadores ou futuros educadores, pesquisarmos os tipos de materiais possíveis e adequados para cada tema a ser trabalhado. A utilização de filmes, por exemplo, permite uma percepção mais visual de um período, é uma representação que possibilita perceber a ambientação, as vestimentas, os costumes, a linguagem oral, os sentimentos frente aos fatos. Os filmes, por sua liberdade de criação, nem sempre seguem à risca esses quesitos, ficando a critério do professor elucidar os pontos a serem percebidos para a compreensão do período em questão.

Este artigo pretende analisar a juventude e a contracultura norte-americana da década de 1960 utilizando o musical *AcrosstheUniverse*, lançado no ano de 2007 e dirigido por Julie Taymor e, tendo sido utilizado como recurso didático com turmas de terceiro ano da educação básica regular, jovens na faixa etária dos 17 anos, mostrar como sua utilização facilitou a compreensão do período.

O filme é ambientado nos Estados Unidos dos anos 1960, carregando, portanto, a temática da Guerra Fria. Tem seu foco nas mudanças que ocorrem na sociedade e na cultura jovem.

A utilização de filmes como recurso didático

Introduzo o ato de utilizar filmes como recurso didático trazendo um trecho de Cipolini (2008) dito em uma passagem de um dos seus estudos sobre utilização do cinema na educação pois ela discute sobre um aspecto importante da cinematografia:

Se fizermos uma retrospectiva em relação cinema-educação, podemos constatar que desde sua invenção o cinema tem sido apontado como fonte de pesquisa, e desde então, muito se tem teorizado e discutido a seu respeito. Se no início do século XX a teoria cinematográfica debatia se a imagem expressava ou reproduzia a realidade, hoje sabemos que a realidade não ilustra, nem reproduz a realidade, mas a (re) constrói a partir de uma linguagem própria, produzida num determinado contexto histórico (CIPOLINI, 2008, p. 47).

O cinema nos possibilita a reconstrução de uma realidade, seja ela atual ou passada. Por este motivo os filmes e documentários são indispensáveis no ensino de história pois eles auxiliam na compreensão daquilo que, supostamente, deveria ser reconstruído através da imaginação.

Para sair do modo tradicional do ato de ensinar e transformar sua atividade profissional em algo mais próximo da realidade e das preferências dos alunos, os professores de história vêm procurando utilizar um diversificado número de metodologias e instrumentos para o ensino. Desta forma, como consequência da importância dos filmes no processo de ensino/aprendizagem, estes vem sendo cada vez mais utilizados dentro dos espaços educacionais, possibilitando a abordagem e o debate de diversas concepções da história. Selva Guimarães Fonseca afirma que:

[...] faz-se necessário ressaltar a importância do filme como instrumento questionador do conhecimento, dos conceitos construídos historicamente, e que são muitas vezes transmitidas de forma acrítica, descoladas da realidade objetiva. O filme, didaticamente, apresenta os conceitos por meio de um jogo de narração/imagens, deixando ao espectador a possibilidade de cotejar, relacionar e articular as ideias transmitidas oral e visualmente. (FONSECA, 2003, p. 180).

Os filmes, juntamente com outros materiais didáticos, propiciam a construção de conceitos importantes sobre os temas a serem abordados se, no entanto, o filme apresentar as condições necessárias para sua utilização. A escolha do filme deve ser feita com base em muitos critérios. Devemos levar em conta a duração do filme e o tempo disponível para transmiti-lo em sala de aula, a idade mínima indicada para a exibição do filme, a linguagem utilizada, além de muitos outros critérios. O professor, portanto, deve se preparar previamente para a utilização do filme, tendo domínio sobre seu enredo e sobre o motivo pelo qual o mesmo está sendo transmitido.

O significado cultural de um filme (ou de um conjunto deles) é sempre constituído no contexto em que ele é visto e/ou produzido. Filmes não são eventos culturais autônomos, é sempre a partir dos mitos, crenças, valores e práticas sociais das diferentes culturas que narrativas orais, escritas ou audiovisuais ganham sentido (DUARTE, 2002, p. 51-52).

Elementos da tradição na profissão docente

AcrosstheUniverse é um musical do ano 2007, dirigido por Julie Taymor. É ambientado nos Estados Unidos da década de 1960, no contexto da Guerra Fria. Todas as músicas utilizadas no musical são da banda britânica The Beatles, mostrando a enorme difusão cultural e as mudanças sociais do período.

Seus [EUA] estilos juvenis se difundiam diretamente, ou através da amplificação de seus sinais *via* a intermediária cultural Grã-Bretanha, por uma espécie de osmose informal. Difundiam-se através de discos e depois fitas, cujo grande veículo de promoção, então como antes e depois, era o velho rádio. Difundiam-se através da distribuição mundial de imagens; através dos contatos internacionais do turismo juvenil, que distribuía pequenos mas crescentes e influentes fluxos de rapazes e moças de *jeans* por todo o globo; através da rede mundial de universidades, cuja capacidade de rápida comunicação internacional se tornou óbvia na década de 1960. Difundiam-se ainda pela força da moda na sociedade de consumo que agora chegava às massas, ampliada pela pressão dos grupos de seus pares. Passou a existir uma cultura jovem global (HOBSBAWM, 1995, p. 321).

Friedlander faz uma análise sobre as primeiras cenas do musical:

O filme inicia mostrando extrema difusão cultural quando, ao mesmo tempo que uma mesma música da banda *Beatles* (*Hold me Tight*) é tocada em um baile formal nos Estados Unidos, está sendo tocada também em uma festa *underground*³² em Liverpool – cidade onde se forma a banda Beatles. Além disso, a cena mostra como as tecnologias de comunicação, a indústria fonográfica e, neste caso, a própria banda Beatles, faziam parte do processo de mudança na sociedade, de forma que há uma facilitação na transmissão das mensagens musicais e culturais, pois alcança um número bem maior de pessoas (FRIEDLANDER, 2015, p.118).

A trama inicia quando o protagonista Jude parte de sua cidade natal Liverpool, na Inglaterra, para os Estados Unidos em busca de seu pai, um ex-soldado americano que abandonara sua mãe grávida. Ao chegar, conhece alguns rapazes que, com suas atitudes e cantando *With a Little Help From My Friends*, mostram bastante o comportamento dos jovens da época, pois, um deles- Max- é um universitário a contragosto, como uma grande massa de

³² Ambiente e/ou movimento cultural que foge do padrão social estabelecido.

jovens estudantes da época. Conforme Hobsbawm (1995), isso se deve ao fato de que o aumento do contingente de universitários faz com que isso deixe de ser um privilégio, e, para garantir uma renda melhor e um status social superior, as famílias colocavam seus filhos em universidades sempre que era possível.

[...] as limitações que isso impunha a jovens adultos (geralmente sem dinheiro) deixavam-nos mais ressentidos. O ressentimento contra um tipo de autoridade, a universidade, ampliava-se facilmente para o ressentimento contra qualquer autoridade [...] Assim, não surpreende que a década de 1960 tenha se tornado a década da agitação estudantil *par excellence* (HOBSBAWM, 1995, p. 293).

Outro fato que se torna claro no filme são as estratificações sociais quando, pelo advento das guerras, morre um menino civil negro e um soldado norte-americano e o contraste aparece, ao som de *Let It Be*, nas cenas de seus funerais.

As mudanças sociais se evidenciam novamente quando, tocando *Come Together*, uma cena mostra a chegada de um guitarrista à Nova York e fica claro o choque cultural ao mostrar homens indo ao trabalho, vestidos com terno e carregando pastas, e o guitarrista vestindo *jeans* e camiseta branca sob um colete aberto, carregando uma mochila com seus pertences em uma mão e a guitarra na outra. “O *blue jeans* e o *rock* se tornaram uma marca da juventude ‘moderna’, das minorias destinadas a tornar-se majorias[...]” (HOBSBAWM, 1995, p. 320).

A revolta dos jovens com o recrutamento forçado norte-americano também se evidencia quando um dos rapazes, por largar os estudos na universidade, é chamado para servir os Estados Unidos na Guerra do Vietnã. A cena, ao som de *I Want You (She's So Heavy)*, mostra o cartaz da campanha norte-americana “I WANT YOU FOR U. S. ARMY” (eu quero você para o exército dos EUA). Ao decorrer, aparecem cenas dos soldados sendo transformados em bonecos, mostrando a falta de liberdade e, além disso, mostrando que eles estavam ali para fazerem a vontade dos EUA, lutando em uma guerra que não era deles.

Relato de Experiência

O musical foi apresentado para duas turmas de terceiro ano do ensino médio, da Escola Estadual de

Ensino Médio Manoel Ribas, Santa Maria – Rio Grande do Sul/Brasil, sob a supervisão da professora regente, como intervenção do PIBID do Centro Universitário Franciscano – Subprojeto História. Devido a extensão do filme, foi apresentado em dois dias para as turmas do terceiro ano, sendo no primeiro dia apresentado na sala de audiovisual da escola – sala ampla, com cadeiras acolchoadas onde os alunos poderiam sentar mais confortavelmente, de modo a se sentirem melhor assistindo o filme – onde o musical o musical era projetado na parede à frente, em dimensões razoavelmente grandes. Alguns poucos alunos não se mostraram muito interessados no filme em partes, mas a grande maioria pareceu muito interessada no filme. Todos mantiveram silêncio durante a apresentação do musical, mesmo os alunos que não se mostraram interessados, sem atrapalhar os colegas que se mostraram interessados no filme. Alguns alunos vieram até os bolsistas e professoras que estavam presentes, para perguntar o nome do filme, comprovando o interesse pelo musical. No segundo dia o filme foi apresentado na sala de artes, projetando o filme em dimensões um pouco menores, mas de boa resolução, em uma parede à frente dos alunos, que se portaram do mesmo modo que o dia anterior.

O filme proporcionou um debate com os alunos sobre os aspectos sociais, culturais, político e econômicos da década de 60 nos Estados Unidos. Uso de drogas, Guerra do Vietnã, questões de gênero e a contracultura americana foram temas expressados no musical e debatidos em sala de aula com o intuito de exercitar a reflexão e a criticidade dos alunos, juntamente com o ensino de história. Com toda a reflexão gerada, foram confeccionados trabalhos sobre o que mais chamou a atenção dos alunos no filme, ligando muitas vezes à sua realidade atual. A maioria dos trabalhos foram visuais, e muito variados, cheio de elementos e cores, esbanjando criatividade. Os alunos se mostraram dispostos e animados com a proposta, resultando em trabalhos dedicados e distintos.

Considerações finais

Na educação, precisamos buscar meios novos de auxiliar na aprendizagem do aluno, ajudando-o a aprender com mais facilidade, um recurso didático que desperte a curiosidade do aluno em relação ao conteúdo sendo estudado, incentivando-o a buscar informações e se inteirar do assunto por vontade própria. A utilização de filmes em

sala de aula auxilia na aprendizagem dos educandos, além de desenvolver o exercício da memorização. Os filmes, muitas vezes, abordam temáticas específicas relacionadas à sociedade em que o educando desenvolve a atividade de reflexão, expõe suas dúvidas e opiniões, desenvolvendo o senso crítico dos educandos.

Através dessa atividade podemos perceber que a maioria das produções foram visuais e muito variadas, cheias de elementos e cores, esbanjando criatividade. Os alunos se mostraram dispostos e animados com a proposta, resultando em trabalhos dedicados e distintos, o que, em conversas posteriores, foi relatado se dever à liberdade de expressão que receberam, tanto no debate, quanto na escolha da manifestação artística, e à “leveza” da intervenção, interpretado pelo grupo como uma fuga ao modelo tradicional de ensino.

Desta forma, percebe-se o quanto a utilização de recursos didáticos visuais, como filmes, melhora a compreensão de um período histórico por dar forma e voz à imaginação, facilitando a transposição no tempo histórico. Prova disto, foi a compreensão da temática pelos educandos, percebida nas atividades por eles realizada e nas demonstrações feitas por eles a respeito da metodologia utilizada.

Relações Étnico-Raciais e Ações Afirmativas

Discussões sobre currículo

Por Luciane Dos Santos Avila¹

Resumo

O presente artigo tem como objetivo discutir as relações étnico-raciais e as ações afirmativas, tendo como elemento norteador o currículo. Partindo da compreensão que a educação formal foi constituída por processos desiguais dentro de uma perspectiva universalista de sujeito, é necessário historicizar diferentes movimentos educacionais e refletir qual o espaço das relações étnico-raciais no currículo. A desigualdade no acesso à educação e a sua permanência são perceptíveis ao longo da história da educação escolarizada no Brasil, as políticas de ações afirmativas adotadas pelas universidades provocam questionar: Quais saberes são acolhidos e quais são silenciados nos espaços acadêmicos? A educação superior precisa problematizar suas práticas de ensino aprendizagem, para desconstruir concepções normatizadoras de currículo e perceber novas possibilidades.

Palavras-chave: relações étnico-raciais, currículo, ações afirmativas, educação superior.

Abstract

This article aims to discuss the ethnic-racial relations and affirmative action, with the guiding element curriculum. Starting from the understanding that formal education consisted of unequal processes within a universal perspective of the subject, it is necessary historicizing different educational movements and reflect how much space the ethnic-racial relations in the curriculum. Unequal access to education and their stay are noticeable throughout the history of school education in Brazil, affirmative action policies adopted by universities causes question : What knowledge are accepted and which are silenced in academic spaces? Higher education needs to discuss their teaching and learning practices, to deconstruct normalizing conceptions of curriculum and realize new possibilities.

Keywords: ethnic-racial, curriculum, affirmative action, higher education.

¹ Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação PPGEDU da Universidade Federal do Rio Grande - FURG, bolsista Capes. Licenciada em História pela Universidade Federal do Rio Grande - FURG (2014) e graduanda em Teatro Licenciatura pela Universidade Federal de Pelotas- UFPEL. É membro do Grupo de pesquisa Núcleo de Estudos Afro- brasileiros e Indígenas atuando na linha de pesquisa Igualdade e Equidade Étnico-racial. Atua como Coordenadora do Subprograma PAIETS (Programa de Auxílio ao Ingresso nos Ensinos Técnico e Superior) Indígena e Quilombola. Também exerce atividades como voluntária no projeto de extensão Núcleo de Estudos Afro Brasileiro e Indígena- NEABI. Desenvolve pesquisas que abarcam as relações étnico-raciais e ações afirmativas.

Considerações Iniciais

Toda a sociedade possui um mito fundador, sendo assim, de acordo com o Gênesis existia um paraíso, Adão e Eva, seus habitantes, poderiam desfrutar de tudo, contanto que não comessem o fruto proibido. Ao desafiar o poder divino fizeram com que a humanidade padecesse por causa de seu ato. Na Roma antiga, cristãos/as eram perseguidos/as por professar sua fé, no medievo difundiram sua religião e na modernidade expandiram a mesma.

Conforme Couto (2012), dentro dos princípios da fé católica, estavam os religiosos pertencentes à Companhia de Jesus, que por sua vez objetivavam a salvação das almas e faziam isto por meio da evangelização. Os europeus justificavam a sua permanência em terras alheias, afirmando que sua missão era conversão de almas.

Desde sua origem a educação formal, foi representada com alguma expectativa de um “vir a ser”. As populações indígenas seriam civilizadas se nelas fosse inculcado os ideais cristãos, e para isso ocorreu um projeto de conversão. Religiosos, principalmente, da Companhia de Jesus ficaram responsáveis por essa “obra”, esses homens, conforme Couto (2012) vindos em grande parcela da Universidade de Sorbonne fundaram colégios, no território nacional e em outras partes do mundo.

As metodologias educacionais adotadas pela Companhia presumiam a incorporação de aspectos culturais dos povos originários, para após assimilação a cultura europeia. De acordo com Amantino (2011), os jesuítas eram senhores de escravizados. O pecado original sujeitou e sujeita alguns corpos à subserviência,

Para tanto, pautaram-se na justificativa Téó(ideo)lógica que fundamentou a prática escravista das populações africanas no século XV: a segunda passagem bíblica (Gênesis, cap.9, vers, 18-28) de acordo com o qual Noé amaldiçoou Canaã, que se tornaria “escravo dos escravos” de Sem e Jafé, irmãos de seu pai, por causa do desrespeito deste para com seu próprio pai, Noé (...) Com base nesta passagem bíblica, o papa Nicolau V assina, em 8 de janeiro de 1455, a bula *Romanus Pontifex*, autorizando os portugueses a invadir, capturar e sujeitar à perpétua escravidão os sarracenos, pagãos e outros inimigos de Cristo. (Fonseca, 2009, pp.30-1)

O conhecimento e a fé ocupam espaço basilar na manutenção de privilégios. Quem eram as pessoas legitimadas a converter as populações nativas? Quem foram os sujeitos que afiançaram o genocídio e a escravização de diferentes povos? Baseados em interesses

cristãos, homens europeus letrados formularam discursos que hierarquizou variados grupos humanos. Essas práticas incitaram ações excludentes, para com as populações originárias e diaspóricas africanas.

De acordo com Couto (2012), foi contra a vontade do fundador Inácio de Loyola que a Companhia se envolveu com a educação. Somente com a pressão das elites católicas portuguesas, italianas, espanholas e francesas é que os jesuítas dedicaram-se ao ensino.

De acordo com Couto (2012), a estratégia de educação era a mesma em diferentes regiões, como por exemplo, em Nagasaki no Japão, na Colônia do Sacramento e em outros locais do mundo, havia um intérprete inicialmente encarregado de traduzir os ritos e após os jesuítas aprenderam os idiomas nativos.

A chegada de Pedro Álvares Cabral, em abril de 1500, é parte da política estatal portuguesa, não o gesto espontâneo de um homem, de um aventureiro ou de um conquistador que por acaso chegou ao Brasil. O ato de aportar as caravelas portuguesas na costa leste da hoje denominada América do Sul já havia sido traçada antes por Portugal, Espanha e o papado, a fim de dar base aos acordos de expansão geopolítica e de conquista territorial no ultramar, particularmente após a assinatura do Tratado de Tordesilhas. (Fonseca, 2009, p.15)

O intuito dos religiosos era que os nativos se habituassem aos costumes europeus, sobre isto Pe. Nóbrega afirma,

A primeira: estes rapazes, depois que crescem, voltam à mesma vida dos seus pais, que antes tinham, em partes, onde não têm sujeição, nem há possibilidade na terra para se lhes dar, como é esta capitania de S. Vicente; e onde tem sujeição basta ensiná-los nas suas próprias povoações, onde temos igrejas, como se faz; e assim em nenhuma parte parece serem convenientes casas de rapazes. *Item* estes rapazes, sobretudo os dos índios, não são aceitos à gente portuguesa, que muito os queriam para seus escravos, e se nós não os sustentamos, e olhamos por eles assim no temporal, como no espiritual, perde-se a obra; e fazermos nós isto é muita inquietação, e faz-se injúria à santa pobreza, porque se requiere buscar escravos, e ter fazenda, a qual ainda que se gaste com eles, o nome que tem é ser nossa. Estas razões e todas as mais, não me concluem meu entendimento, porque ainda que muitos rapazes voltam atrás, para seguir os costumes de seus pais, onde não têm sujeição, ao menos isto se ganha: que não voltam a comer carne humana, antes o estranham a seus pais, e no entendimento saem capazes e alumiados para poder receber a graça, e têm contrição dos seus pecados, estando em perigo de morte, e sabem procurar melhor a sua salvação, como a experiência tem mostrado em alguns, que é ter grande caminho andado. (Leite, 1940, pp. 106-7)

A principal dificuldade da catequização nativa foi, com a mesma facilidade que praticavam novos hábitos europeus, quando voltavam às aldeias exerciam seus costumes habituais. Na visão europeia tudo que não se assemelhava a cultura católica e sua tradição era caracterizada como inferior e muitas vezes pecaminoso. Para a conversão dos nativos foi utilizado, a apropriação de elementos da cultura nativa, como por exemplo, o canto, e o tupi-guarani. Segundo Edgard Leite (2000, p.16) a partir das gramáticas nativas, se construiu um idioma da língua geral. O interesse era facilitar a comunicação, esta metodologia servia para que aos poucos os elementos da cultura europeia fossem introduzidos no cotidiano e a conversão ocorre-se. A catequização almejava pacificar as almas dos gentis e assim torná-las subservientes a vontade da coroa e da fé católica.

O ensino de gramática e retórica de forma aprofundada era direcionado, para os filhos das elites, aos indígenas era direcionada a educação rudimentar e catequizadora. O ensino para este grupo previa a conversão e o embranquecimento da cultura. Concomitante a esta prática exploravam a riqueza existente, como por exemplo, os metais preciosos. Era técnica dos jesuítas “compreenderem” a mentalidade do outro, neste caso, dos povos originários para assim doutriná-los, este método estava presente em todos os locais que a companhia esteve.

A colonização brasileira foi marcada pelo escravismo, expropriação, violência, invasão e posse de territórios. A identidade brasileira foi construída para a corporeidade do homem branco, com modos e costumes civilizados que entende que o Brasil é um país diverso, mas se identifica e reproduz o ideal evangelizador e colonizador europeu. Esse pequeno recorte histórico e outros fatos que o precederam estão intrinsecamente relacionados com a contemporaneidade

Atualmente, esse ideal prevalece. Claudia Ferreira da Silva, mulher, negra, auxiliar de serviços gerais foi baleada em uma operação da Polícia Militar no Rio de Janeiro. Colocada no porta-malas aberto e após cair, seu corpo foi arrastado pelas ruas, à justiça ainda não julgou os responsáveis. Sua sina? A impunidade. Amarildo de Souza, homem, negro, ajudante de pedreiro foi preso em uma Unidade da Polícia Pacificadora para averiguação, até o momento não foi encontrado. Os policiais envolvidos no caso, foram acusados de tortura e ocultação de cadáver, tiveram as prisões revogadas. O crime de Amarildo? Ser negro, pobre e morador de favela.

O corpo fala como demonstrou Viviany Beleboni, mulher transexual, atriz e espírita. Representou Jesus Cristo crucificado na Parada Gay de São Paulo, de acordo com Viviany a intenção foi protestar contra os frequentes

casos de violência contra pessoas LGBTQs, queria a reflexão, no entanto, foi acusada de blasfêmia. Outras pessoas já representaram Cristo crucificado, poucas causaram tanto alvoroço. O que me leva a vil conclusão: o sujeito da fala é mais importante que seu conteúdo. Seu pecado? Contestar a ordem vigente e fazê-lo com símbolos do cristianismo.

No imaginário social brasileiro esses três casos citados, acima, não correspondem ao ideal de sujeito universal. As alegorias: homem cis, branco, com alto grau de escolaridade e cristão ocupa espaço privilegiado nas engrenagens da nação. Quem se aproxima desse ideal mais direito a humanização terá, os/as que estão distantes de preencher essas características serão subalternizados/as em muitas instâncias.

Relações étnico-raciais e a educação formal

A desumanização é brutal e este cenário está intrinsecamente relacionado à educação formal. É o saber legitimado que continuamente pune as vítimas. A escola, em certa medida, absorveu a missão de moldar pessoas, e em grande parte a ela foi atribuída a alcunha de degrau para o futuro. A educação superior, no Brasil Colonial possuía status social, conforme Faria (2009), os filhos dos Barões de café eram um grande exemplo desta época, ou iam até metrópole e se formavam em medicina ou direito, ou iam procurar qualificação no exterior, mas viviam do tráfico negreiro.

Foi no século dos barões do café que, vagarosamente, a escola se tornava motivo de orgulho. Qualquer um que se formasse em faculdade, como as de medicina e direito, únicas existentes no Brasil, passava a ser “doutor”. Mas a profissão ficava restrita ao título. O rapaz, sendo de família rica, em geral não exercia os conhecimentos adquiridos. O prestígio estava relacionado ao fato de que o próprio trabalho não era necessário para o sustento, mas sim, o trabalho dos escravos. (FARIA, 2006, p. 44)

No entanto,

(...), havia a sede de um imenso império que, temendo perder seus domínios no ultramar, procurava cooptar as elites coloniais para seu projecto de reformas e modernização. Uma das estratégias para tal foi a criação de estímulos e facilidades para que os filhos das famílias mais abastadas fizessem seus estudos em Coimbra, acreditando-se ser a educação poderoso elemento de unificação ideológica. (CRUZ e PEREIRA, 2009, pg. 206). “Quase toda a elite possuía estudos superiores, o que acontecia com pouca gente fora dela: a elite era uma ilha

de letrados num mar de analfabetos”. (CARVALHO, 1980, p. 51).

A desigualdade no acesso à educação e a sua permanência são perceptíveis ao longo da história da educação formal no Brasil. Como incentivar um discurso de igualdade, baseado em uma sociedade hierarquizada que sempre privilegiou a elite?

Em abril de 1889 um ano depois da chamada assinatura da Lei Áurea, uma comissão formada por libertos do Vale do Paraíba enviou uma carta a Rui Barbosa. Reivindicava apoio do então jornalista para denunciar que a legislação do fundo de emancipação de 1871- que previa recursos do governo imperial e principalmente a responsabilidade dos proprietários de escravos em relação aqueles que tenham nascidos livres e beneficiados pela lei- pouco havia sido cumprida, especialmente no caso da parcela de impostos a ser destinada à “educação dos filhos dos libertos”. A carta da comissão dos libertos terminava com um alerta: “Para fugir do perigo que corremos pela falta de instrução, vimos pedi-la [educação] para nossos filhos e para que eles não ergam mão assassina para abater aqueles que querem a República, que é a liberdade, igualdade e a fraternidade”. (GOMES, 2005, p.10).

O decreto nº131 de 17 de fevereiro de 1854 aprovou uma reforma no ensino primário e secundário no Brasil, deliberando que aos escravizados não seria admitida matrícula. Outra normativa que segregava negros da educação foi o Decreto nº 7.031, 6 de setembro de 1878, criaram cursos noturnos em escolas públicas urbanas e as suburbanas eram limitadas a aprovação do Ministro e Secretário de Estado dos Negócios do Império determinar, ou seja, o estado instituía uma lei na qual o liberto maior de 14 anos do sexo masculino poderia estudar no período noturno, mas limitava que os estabelecimentos de ensino aos espaços centrais, com isso os homens de comunidades quilombolas, dentre outras, situadas em espaços que não fosse urbanos, dificilmente acessaram esta política, além de excluir as mulheres da possibilidade de estudar.

Para Fanon, “o problema da colonização comporta assim não apenas a intersecção de condições objetivas e históricas, mas também a atitude do homem diante dessas condições” (2008, p.84). A tentativa de homogeneização cultural, através do ensino, ocorre com os povos indígenas desde a vinda da Companhia de Jesus para o Brasil, passando pelo Serviço de Proteção ao Índio e a Fundação Nacional do Índio todos estes utilizaram a educação escolarizada para assimilar os nativos.

A sociedade brasileira ainda é, em muitas expressões, sexista, racista, capacitista e a educação escolarizada encontram-se nesse contexto. A educação básica e superior necessita ser e estar em constante

reflexão, para acolher de forma efetiva as pessoas. Enquanto a escola não rever seu papel de salvadora da sociedade ou do ideal homogeneizador, não será capaz de perceber suas contradições. “Certamente a escola não é importantíssima por ser um passaporte ou chave para tudo; ela é importantíssima porque somos sujeitos de direito e temos direito ao conhecimento, ao saber, à formação, ao trabalho, e isso é outra lógica” (ARROYO, 2003, p. 124).

Analisando o contexto no qual a escola participou dos intentos de homogeneizar sujeitos e afiançou conhecimentos que desumanizavam pessoas, é importante compreender porque esses grupos reivindicam o direito a educação formal. Nesse paradoxo é possível identificar que a escola não é simbolizada, somente, como degrau para o futuro, de pessoas que preenchem as demandas impostas. Em um olhar sensível é presumível que a escola, seja representada, como lugar de direito de dignidade.

Se arranharmos um pouco mais a cultura popular, perceberemos que não é só, nem principalmente a lógica do mercado que os leva a demandar a escola. É algo mais profundo- é a lógica da dignidade que eles, a cada dia, querem mais, para eles e para seus filhos. (...) O valor da dignidade humana é muito forte na cultura popular, sobretudo no cuidado dos filhos e filhas. (ARROYO, 2003, p.128)

No processo de colonização ocorreram muitas estratégias de sobrevivência desde o enfrentamento as políticas de assimilação a negociações com os não-indígenas. Conforme Silva (1999) na década de 1970 o movimento indígena ganhou força e marcou território político participando do evento internacional Índio-Americano do Cone Sul, como também as assembleias que duraram até 1990 organizando suas próprias lutas. Essas organizações de formas distintas reivindicaram o direito a educação escolarizada.

“É importante evidenciar a articulação e organização do Movimento Indígena a partir deste período na defesa de seus direitos, já que foram diretamente responsáveis por mobilizar grande parte das mudanças ocorridas na legislação, especialmente a partir da constituição federal de 1988”. (JODAS, 2012, p. 34). Em 1991 as atribuições educacionais passam a ser regradas pelo Ministério da Educação, após foram construídas diretrizes que regulavam o ensino do (a)s nativo (a)s.

Com a demanda do bilinguismo, se fez necessário formar profissionais capacitado(a)s, que atendessem a educação básica. Foi gerado um processo de reivindicação de políticas de acesso ao ensino superior por estas populações, como também a escassez de pessoas especializadas em áreas distintas que prestassem atendimento nas aldeias.

Ao analisar a constituição das escolas e universidades no Brasil perceberemos que ela não foi projetada para todos e todas, era almejado que os sujeitos que entravam naquele espaço iam modificando-se conforme as práticas estabelecidas. E nessa produção somos implicados/as a naturalizar imposições, como: na universidade pública só entram ou deveriam entrar “os melhores”, o ambiente educacional não é lugar “para certo tipo de gente”, “essas pessoas não estão preparadas para estar aqui”, “não somos nós que precisamos resolver problemas sociais”. Reforçando, a compreensão, que não é o currículo que precisa ser repensado, e sim o sujeito excluído dos espaços de ensino ou moldado a partir do mesmo.

Caminhos percorridos

A construção dessa pesquisa é motivada por diversos espaços nos quais tive a oportunidade de debater as relações étnico-raciais e as suas implicações na educação formal. No ano de 2011 e 2012, enquanto graduanda, fiz parte do projeto de extensão Comunidades FURG, trabalhava com comunidades remanescentes quilombolas, o programa foi responsável por entregar um relatório para Pró-Reitoria de Graduação- FURG que fundamentou a criação de vagas específicas para estudantes quilombolas na Universidade Federal do Rio Grande- FURG.

Parte dos membros que atuaram neste programa de extensão, juntamente com outros/as discentes, formaram um coletivo de estudantes negras e negros de luta contra o racismo – o Macanudos. Entre as diversas atividades que promoveu, destaco a criação de um curso pré-vestibular popular totalmente gratuito para quilombolas que almejassem acessar o ensino superior.

Como bolsista de Iniciação à Docência - PIBID, subprojeto com ênfase em Cultura Afro-brasileira e Africana, tive a oportunidade de aprofundar a temática no contexto escolar. Também por exercer atividade como voluntária no projeto de extensão Núcleo de Estudos Afro Brasileiro e Indígena- NEABI FURG desenvolvendo pesquisas interessadas na temática das relações étnico-raciais e fazer parte das discussões da Comissão do Programa de Ações Afirmativa (PROAAF).

Anterior a essa política, nessa instituição, havia o Programa de Ações Inclusivas – PROAI. No ano de 2010, o PROAI, de acordo com a resolução Nº 019/2009, do

CONSUN garantiu vagas específicas para estudantes de comunidades indígenas, em distintos cursos de graduação. O programa promovia três modalidades de ações afirmativas, a primeira, previa que candidatos/as autodeclarados/as negros/as e pardos/as que tivessem cursado pelo menos dois anos do Ensino Fundamental em escola pública e todo o Ensino Médio teriam acrescido 6% de bonificação a cada prova do Exame Nacional do Ensino Médio- ENEM.

Os/as candidatos/as com deficiência fariam jus à mesma bonificação. Aos discentes que tivessem estudado todo o Ensino Médio em escola pública e pelo menos dois anos do Ensino Fundamental, teriam acrescidas 4% de bonificação a cada prova do ENEM. Alterada pela resolução nº 012/2010- CONSUN, Revogada 020/2013, que cria o PROAAF.

Este programa tem por finalidade, reservar 5% do total de vagas ofertadas na graduação da FURG para candidatos/as com deficiência, que comprovem essa condição. Atender a lei de cotas Lei nº 12.711/2012 e ofertar 10 vagas para estudantes oriundos de comunidades indígenas e 10 vagas para discentes oriundos de comunidades quilombolas. Diversas universidades trabalham no intuito de implementar algum tipo de ação afirmativa em seus contextos, a FURG foi a primeira universidade que promoveu o acesso de candidatos/as quilombolas por meio de processo seletivo específico.

Nesse sentido, o Programa de Auxílio ao Ingresso nos Ensinos Técnico e Superior – PAIETS (subprojeto) Indígena e Quilombola- FURG, no qual me inseri no ano de 2015, tem como finalidade auxiliar a permanência desses sujeitos na educação superior. Esse e outros espaços, que estive me motivaram a pensar nos processos de homogeneização cultural que a educação formal pode promover ao legitimar somente o conhecimento ocidental e que o acesso de sujeitos das camadas populares ao ensino superior, por si só, não garante uma mudança estrutural na realidade dessas comunidades. Desta forma sem repensar e radicalizar o currículo, é improvável que a lógica desigual modifique-se.

Partindo da compreensão que ao longo da constituição da educação superior no Brasil um número ínfimo de pessoas oriundas dessas comunidades, até então, havia acessado essa modalidade de ensino. A democratização da educação formal tenciona uma questão primordial: Quais saberes são acolhidos e quais são silenciados nos espaços acadêmicos?

Conforme Munanga (2005) a legislação não é capaz de eliminar atitudes preconceituosas provenientes de sistemas culturais, mas a educação é capaz de desconstruir mitos da cultura racista. Para Freire (1989) as oligarquias brasileiras costumavam ver a educação como *alavanca do*

progresso, mas as elites liberais utilizavam-se da “ignorância” das classes pobres para impedi-las de participar dos processos políticos. A inserção no sistema educacional não deve servir para um processo de absorção das comunidades tradicionais, no qual, as pessoas que não se adéquam a esse espaço são deslegitimadas, variadas práticas pedagógicas são realizadas para moldar as pessoas ao ambiente educacional.

A educação superior é um dos espaços que pode promover questionamentos para transformação social, a presença destes sujeitos nos espaços acadêmicos aprofunda a reflexão sobre se a universidade pública é de fato popular. “O movimento negro luta por espaços negados nos padrões de poder, da justiça, de conhecimento e cultura, assim como os movimentos indígenas, quilombola, do campo (...)” (ARROYO, 2011, p.11).

O Brasil é o país com maior contingente populacional negro, fora da África, pelo número de africanos/as escravizados/as que pra cá vieram. Nesse processo de migração forçada, essas pessoas não foram coadjuvantes de suas próprias histórias. Dessa forma é possível identificar os quilombos como uma das estratégias de resistência ao processo escravista, como também que essas ações sociais de africanos e africanas coexistiram com a exploração colonial.

As políticas educacionais para diminuição da desigualdade é uma histórica reivindicação do movimento negro, conforme Carvalho (2003) o Jornal O Quilombo em 1948 colocava, enquanto não fosse gratuito ensino em todos os graus deveriam existir bolsistas do Estado. Por ocasião da Marcha para Zumbi dos Palmares em 1995, foi entregue um documento para o então Presidente da República reivindicando uma política de combate ao racismo e a desigualdade racial. As ações afirmativas têm por objetivo colocar em patamar de igualdade grupos que estão em desigualdade social. Nascimento expõe que, “A importância fundamental das políticas de ação afirmativa está no fato de que são políticas de recomposição do social, do econômico, do político e do cultural, pois abalam estruturas constituídas e naturalizadas na sociedade” (2003, p. 03).

Estas medidas possuem caráter transitório, devendo existir somente enquanto houver discriminação do grupo aos quais as políticas são direcionadas. “No entanto, as cotas devem ser vistas não apenas como mecanismo de distribuição de renda e de melhoria das condições sociais de trabalho para a população negra nacional, sobretudo porque elas não são garantia de tal conquista. Caso não haja universalização de outras políticas sociais, as cotas não atingirão seu objetivo” (FONSECA, 2009, p.111)

Percebendo que o campo do saber hegemônico, molda o sujeito a pensar na lógica das relações harmônicas

realizadas pelo “homem universal”, o embate de visões é necessário.

A pedagogia do antipreconceito é uma educação que, além de sensibilizar as pessoas para as múltiplas realidades e perspectivas, as instrumentaliza com uma moldura crítica, ajudando-as a compreender as causas históricas, econômicas, sociológicas e psicológicas que albergam o preconceito em geral. Movimenta-se desde a negação da atitude espectral à prática do bom combate. Está relacionada, sobretudo, à capacidade de enfrentamento do preconceito e da discriminação e de luta contra eles; no caso dos sujeitos vítimas, por lhes possibilitar outra postura diante de atitudes que explicitamente revelam a discriminação e o preconceito, por compreenderem o que o silêncio produz; no caso dos sujeitos que, por falta de conhecimento ou por naturalização do privilégio. (SOARES, 2012, p. 104)

Considerações finais

O racismo naturalizado no currículo, através da educação eurocêntrica tem sido cada vez mais contestado. As populações negras e indígenas reivindicam que seus saberes sejam reconhecidos e discutidos na educação formal. A lei 10.639/2003 dispõe que a história e Cultura Africana e afro-brasileira são temas obrigatórios no currículo, a lei 11.645 estabelece que história e cultura indígena e afro-brasileira sejam temáticas obrigatórias.

As políticas de ações afirmativas são realidade no contexto nacional, as construções sociais e históricas racistas fazem com que essas medidas sofram muitas resistências. Um país no qual a pobreza é latente, como no Brasil, e essa pobreza têm cor, em maioria da população pobre é negra. Repensar o currículo para radicalizar a naturalização das desigualdades sociais, raciais e de gênero, e questionar as estruturas sociais impostas que em grande parte estão aliadas as práticas neoliberais.

Essas problematizações não procuram identificar a educação escolarizada como salvadora e única capaz de modificar o imaginário escravagista presente na contemporaneidade, mas como uma das instâncias competentes para reivindicar direitos. As camadas populares se mobilizam para acessar os espaços acadêmicos e contestam a manutenção de privilégios que os saberes produzidos nestes locais legitimavam.

Falas que defendem a meritocracia, mas se esquecem das práticas desiguais da cultura brasileira que interessam a uma determinada parcela da sociedade, estão em território contestado. “Nesse sentido, a meritocracia é

uma tentativa de manter o domínio de um segmento ou de um grupo social sobre outros. Por isso, o mérito no contexto educacional deve ser analisado como instrumento construído historicamente e culturalmente na sociedade brasileira, quando se impôs a escravidão e o analfabetismo a milhões de negros por mais de três séculos” (FONSECA, 2009, p.115).

A escola, nesse contexto, funciona como manutenção de privilégio, estar incluído ou apartado dessa instituição e de seus saberes também molda esses sujeitos, estando eles/elas inseridos/as ou não na escola. O sistema educacional intervém na vida dos indivíduos, estando eles/elas incluídos ou excluídos da escola. A forma de dominação imposta pelos saberes gera várias formas de conduta, o sujeito letrado participa de uma forma da sociedade totalmente distinta do iletrado. Conforme Dávila

(...)a educação pública foi expandida e reformada de modo que institucionalizasse desigualdades raciais e sociais. Especificamente, sugere que o conceito de mérito usado para distribuir ou restringir recompensas educacionais foi fundado em uma gama de julgamentos subjetivos em que se embutia em percepção da inferioridade de alunos pobres e de cor” (2006, p.13)

Enquanto pessoas transgêneras, negros/as, indígenas e deficientes representarem papel caricato esse imaginário contribuirá para as exclusões vivenciadas por essas populações. Dentro da escola se estabelece determinados saberes. Esse conjunto de conhecimentos constitui interesses de específicas práticas educacionais, implicadas na lógica neoliberal. Nesse sentido, a representação não-branca nas instituições escolares segue conceitos de in/exclusão, para que continuem reproduzindo a realidade dada.

Essa não é uma verdade absoluta, mas uma construção instaurada de um fato. Existi um assentado do local social, no mundo ocidental. As pessoas que detém o saber letrado possuem certas assertivas instauradas em nossa sociedade como únicas. A escola compõe sujeitos, e quando o não-branco participa da educação formal, também é pensado para ser acomodado. Essa instituição quer indivíduos regrados, mas quando pensamos em pessoas com deficiência, transgêneras, negros/as, quilombolas e indígenas o saber homogêneo construído é abalado, pois essa representação dentro do nosso processo histórico foi escamoteada do saber formal.

É perceptível que o currículo ainda tem muitos caminhos para trilhar, a fim de qualificar seus processos de ensino aprendizagem. Compreendo que a educação formal precisa subverter o nexos de padronização dos sujeitos, que de maneira geral, não corresponderão à expectativa imposta. A pedagogia como espaço de normatização,

também é local de produção de saber, a presença dessas pessoas na educação formal desnaturaliza categorias pedagógicas constituídas.

Referências Bibliográficas

AMANTINO, Marcia. **Fazendas, engenhos e haciendas: Os bens materiais e os escravos dos Jesuítas na Capitania do Rio de Janeiro e na Província Jesuítica do Paraguai, século XVIII.** Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH • São Paulo, julho 2011. Disponível em: <http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1308063418_ARQUIVO_textocompletoANPUH.pdf> Acesso em: 08 de outubro de 2015.

ARAÚJO, Thiago. Caso Amarildo: **Justiça do Rio revoga prisão de policiais militares acusados pela tortura e morte do pedreiro em 2013.** Brasil Post, 2015. Disponível em: <http://www.brasilpost.com.br/2015/06/02/pms-amarildo-soltos_n_7492080.html> Acesso em 11 de outubro de 2015.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, Território em disputa.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ARROYO, Miguel. A escola é importantíssima na lógica do direito à educação básica. In: COSTA, Marisa Vorraber (org). **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 119-149.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; KURROSCHI, Andreia Rosa da Silva. **Estudantes indígenas na ensino superior: o programa de acesso e permanência na UFRGS.** Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/Poled/article/viewFile/45654/28834>> Acesso em 07 de outubro de 2015.

CARVALHO. José Jorge de. **As Ações Afirmativas como resposta ao racismo acadêmico e seu impacto nas ciências sociais brasileiras.** Teoria e Pesquisa 42 e 43 janeiro - julho de 2003.

Censo 2010: população indígena é de 896,9 mil, tem 305 etnias e fala 274 idiomas. Disponível em: <<http://saladeimprensa.ibge.gov.br/noticias?>

[view=noticia&id=1&idnoticia=2194](#)> Acesso em 08 de outubro de 2015.

Censo Escolar registra 51,5 milhões de alunos matriculados em 2010. INEP, Brasília, 2011. Disponível em http://www.palmares.gov.br/?page_id=88&estado=RS > Acesso em 18 de setembro de 2015.

COSTA, Aparecida Regina. **Um estudo das políticas públicas de acesso e permanência de indígenas no ensino superior em Rondônia: O caso da Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade Federal de Rondônia em Ji-Paraná:** UFR, Porto Velho, 2012.

COUTO, Jorge. **História do Brasil- Jesuítas.** Cursos Livres Univesp TV, 2012. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=1jEFijqcJz0>> Acesso em 11 de junho de 2015.

DÁVILA, Jerry. **Diploma de brancura: política social e racial no Brasil 1917-1945.** São Paulo: Editora da UNESP, 2006.

Decreto nº 1.331-A, de 17 de Fevereiro de 1854. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>> Acesso em 08 de outubro de 2015.

Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4887.htm> Acesso em 09 de outubro de 2015.

Decreto Nº 4.887, DE 20 DE NOVEMBRO DE 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4887.htm> Acesso em: 16 de outubro de 2015.

Decreto nº 7.031-A, de 6 de Setembro de 1878. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7031-a-6-setembro-1878-548011-publicacaooriginal-62957-pe.html>> Acesso em 09 de outubro de 2015.

Deliberação Nº 080/2012 Dispõe sobre o Edital do Processo Seletivo 2013, específico para ingresso de estudantes quilombolas. Disponível

em:<<http://www.conselhos.furg.br/converte.php?arquivo=delibera/coepea/08012.htm>> Acesso em 14 de setembro de 2015.

Deliberação nº 160/2010 Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Administração em 17 de dezembro de 2010. Disponível em:<<http://www.conselhos.furg.br/converte.php?arquivo=delibera/coepea/16010.htm>> Acesso em 18 de outubro de 2015.

ESTACIO, Marcos Andre Ferreira. **As quotas para indígenas na Universidade Do Estado Do Amazonas.** Manaus UFAM, 2012. Disponível em:<<http://bancodeteses.capes.gov.br/>> Acesso em 18 de setembro de 2015.

ESTACIO, Marcos Andre Ferreira. **As quotas para indígenas na Universidade Do Estado Do Amazonas.** Manaus UFAM, 2012. Disponível em:<<http://bancodeteses.capes.gov.br/>> Acesso em 18 de agosto de 2015.

FANON, Frantz. **Pele negra máscaras brancas.** Salvador: EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, 2008. Disponível em:<http://minhateca.com.br/junior.livros/Frantz+Fanon++Pele+negra+m*c3*a1scaras+brancas,23853673.pdf> Acesso em 15 de agosto de 2015.

FARIA, Sheila de Castro. **Os barões do Brasil - como cafeicultores ergueram suas fortunas baseadas na exploração da mão de obra escrava.** In: Luciano Figueiredo. (Org.). A era da escravidão. 1ed. Rio de Janeiro: Sabin, 2009, p. 41-50.

FONSECA, Dagoberto José. **Políticas Públicas e ações Afirmativas.**São Paulo: Selo Negro, 2009.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** Introdução de Francisco C. Weffort. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. Disponível em:<http://ucbweb2.castelobranco.br/webcaf/arquivos/23678/16766/Pedagogia_da_Esperanca.pdf> Acesso em 21 de outubro de 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GAIGER, Paulo. **O Corpo em Adão e Eva breve ensaio para reflexão**. Porto Alegre: Porto&Vírgula, v. N° 43, 2001. p. 24 - 27.

GOMES, Camila de Magalhães. **Claudia Silva Ferreira, 38 anos, auxiliar de limpeza, morta arrastada por carro da PM**. Blogueiras Feministas, 2014. Disponível em: <<http://blogueirasfeministas.com/2014/03/claudia-silva-ferreira-38-anos-auxiliar-de-limpeza-morta-arrastada-por-carro-da-pm/>> Acesso em 11 de outubro de 2015.

JODAS, Juliana. **Entre a diversidade e a diferença: Programa de ações Afirmativas da UFSCAR e as vivências dos estudantes indígenas**. São Carlos: UFSCAR, 2013. Disponível em: <http://www.bdt.d.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=5778> Acesso em 22 de setembro de 2015.

KEPELLER, Celina. **Transexual que foi de Cristo crucificado na Parada Gay, modelo Viviany Belebóni é ameaçada nas redes sociais e faz desabafo**. Na ponta da língua, 2015. Disponível em: <<http://wp.clicrbs.com.br/napontadalingua/2015/06/08/transexual-que-foi-de-cristo-crucificado-na-parada-gay-modelo-viviany-belebóni-e-ameaçada-nas-redes-sociais-e-faz-desabafo/?topo=52,2,18,,284,77>> Acesso em 11 de junho de 2015.

LEITE, Edgar. “Notórios rebeldes” A expulsão da Companhia de Jesus da América portuguesa. Disponível em: <http://www.larramendi.es/i18n/catalogo_imagenes/grupo.cmd?path=1000221> Acesso em 20 de outubro de 2015.

MUNANGA, Kabengele. **Relações Étnico-Raciais - Profº. Dr. KabengeleMunanga**. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=7FxJOLf6HCA>> Acesso em 30 de setembro de 2015.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o Racismo na Escola**. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

NASCIMENTO, Alexandre do. **As Políticas de Ação Afirmativa como instrumentos de universalização dos direitos**. Lugar Comum (UFRJ), v. 18, p. 55-62, 2003.

Disponível em:<
<http://www.ufgd.edu.br/reitoria/neab/downloads/as-politicas-de-acao-afirmativa-comoinstrumentos-de-universalizacao-dos-direitos-alexandre-do-nascimento>>
Acesso em 18 de setembro de 2015.

RESOLUÇÃO Nº 012/2010 .Dispõe sobre a avaliação do Processo Seletivo 2010 para ingresso na FURG e sobre a modalidade de ingresso para 2011, alterando a Resolução nº 019/2009 do CONSUN.
Disponível em:<<http://www.conselho.furg.br/delibera/consun/01210.htm>> Acesso em 14 de setembro de 2015.

RESOLUÇÃO Nº 019/2009. Dispõe sobre a criação do Programa de Ação Inclusiva - PROAI.
Disponível em:<<http://www.conselho.furg.br/delibera/consun/01909.htm>> Acesso em 14 de setembro de 2015.

RESOLUÇÃO Nº 020/2013, CONSELHO UNIVERSITÁRIO. Dispõe sobre a criação do Programa de Ações Afirmativas – PROAAf, em substituição ao Programa de Ações Inclusivas - PROAI. EM 22 DE NOVEMBRO DE 2013. Disponível em:<<http://www.conselho.furg.br/converte.php?arquivo=delibera/consun/02013.htm>> Acesso em 18 de setembro de 2015.

RESOLUÇÃO Nº 020/2013. Dispõe sobre a criação do Programa de Ações Afirmativas – PROAAf, em substituição ao Programa de Ações Inclusivas - PROAI. Disponível em:<<http://www.conselho.furg.br/converte.php?arquivo=delibera/consun/02013.htm>> Acesso em 16 de setembro de 2015.

ROQUE, Moraes. **Análise de Conteúdo.** Revista de Educação. Porto Alegre Nº37. Março, 1999.

SILVA, Rosa Helena Dias da. **Movimentos indígenas no Brasil e a questão educativa.** Revista Brasileira de Educação, Caxambu, setembro de 1999. Disponível em:<http://anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE13/RBDE13_07_ROSA_HELENA_DIAS_DA_SILVA.pdf> Acesso em 29 de setembro de 2015.

Repercussão do AI-5 na cidade de Caxias do Sul

Um estudo sobre os reflexos do decreto na terra da fé e do trabalho

Por Anay Camargo Rodrigues¹

Resumo

Partindo da sequência de manifestações de caráter político ocorridas no ano de 1968, no Brasil, que culminaram no decreto do Ato Institucional nº 5, objetivamos nesse artigo investigar se o interesse das autoridades municipais em manter a ordem pública foi determinante para a repercussão do AI-5 na cidade de Caxias do Sul. Para tanto, optamos por trabalhar sob a ótica do tempo presente e da história política, utilizando como norteadores os conceitos de poder e discurso. A partir da análise de documentos oficiais do município e de periódicos de circulação local constatamos que a influência de ambas as fontes colaboraram, porém não determinou a repercussão do AI-5 na cidade.

Palavras-chave: Ato Institucional nº 5, Regime Militar, Política, Imprensa.

Abstract

From the political character events sequence that took place in 1968, in Brazil, which culminated in the Institutional Act nº 5 decree, we aimed in this paper to investigate whether the interest of the municipal authorities in maintaining public order was crucial to rebound AI-5 in the city of Caxias do Sul. Therefore, we decided to work from the perspective of the present time and political history, using as guiding the power and speech concepts. From the city official documents and periodicals of local circulation analysis we found that the influence of both sources contributed, but has not determined the impact of AI-5 in the city.

Keywords: Institutional Act No. 5, military regime, Politics, Press.

¹Universidade de Caxias do Sul.

Introdução

Nada do que diz respeito à história contemporânea me deixa indiferente ou me é estranho.

René Rémond

O ano de 1968 foi caracterizado por expressivas manifestações e revoltas por todo o mundo. De modo espontâneo e simultâneo, em diversos países, eventos políticos e culturais marcaram mudanças de comportamento, movimentos estudantis nunca antes vistos ganharam as ruas e se confrontaram com autoritarismo e opressão. A nação brasileira que há quatro anos havia sofrido um golpe militar que afastou do governo o então presidente João Goulart³³, adentrava o ano de 1968 marcando presença nas ruas do país, mostrando insatisfação com a presença ativa dos Estados Unidos na política ditatorial brasileira. A ditadura militar no Brasil apresentou elementos característicos do conceito de ditaduras contemporâneas tais como a ampla utilização da força pelo Estado contra sua própria sociedade, o cerceamento de direitos políticos e individuais, além do fortalecimento do Poder Executivo em detrimento dos outros Poderes.³⁴

A partir do contexto apresentado vimos a necessidade de investigar quais foram os reflexos do Ato Institucional nº5 na cidade de Caxias do Sul, bem como apurar se houveram manifestações contrárias ou favoráveis dos moradores, tendo o momento de turbulência pelo qual o mundo passava como referência. Diante de tais necessidades, definimos como nosso objetivo investigar se o interesse das autoridades municipais em manter a ordem pública foi determinante para a repercussão do AI-5 na cidade de Caxias do Sul.

No intuito de responder ao problema proposto optamos por trabalhar a partir da abordagem teórica da história do tempo presente elegendo como referenciais teóricos os historiadores Eric Hobsbawm e Marieta de Moraes Ferreira. Fez-se necessário também tomar como base teórica a história política a partir da perspectiva de René Rémond. Os conceitos de poder e de discurso, de acordo com a concepção de Michel Foucault, nortearam este trabalho.

A importância de tal estudo se dá, essencialmente, pela ausência de produção historiográfica voltada à história política do município e até mesmo da região nordeste do

³³ A junta militar assumiu o poder em 01 de abril de 1964.

³⁴ Sobre ditadura, ver dicionário de Conceitos Históricos, 2005, p.101.

Estado do Rio Grande do Sul. Caxias do Sul³⁵ que, na década de 1950, tinha sua indústria em plena ascensão, exercendo forte influência na economia estadual, evidentemente sentiu os reflexos do regime militar em sua totalidade. Restaurar a memória política do município é imperativo, pois corrobora com a construção de uma nova consciência sobre a trajetória política caxiense, hoje fortemente impregnada do rótulo da terra da fé e do trabalho³⁶.

O passado contemporâneo

Concomitante à produção desse artigo uma série de eventos políticos, desde meados de 2014, vem se desdobrando no país. A campanha das eleições presidenciais trouxe à tona comportamentos muito distintos, evidenciando posicionamentos extremos, caracterizados pela bipolaridade esquerda-direita,³⁷ incluindo discursos de ódio, intolerância, racismo e xenofobia. Após a vitória da candidata à reeleição, Dilma Rousseff, parte da população saiu às ruas pedindo o impeachment da presidente e clamando por um novo golpe militar. As exortações, por parte da população, pelo impedimento da presidente da República e por intervenção militar ressoam nos meios de comunicação.



Manifestação popular pedindo impeachment da presidente Dilma e intervenção militar em Belo Horizonte na Praça da Liberdade. Foto:

³⁵ Caxias do Sul, RS, Brasil é um município com população de 435.564 habitantes, conforme dados do IBGE/2015. No ano de 1960 a população era de 102.333 habitantes.

³⁶ A frase "Caxias do Sul, da fé e do trabalho" é exibida tanto no site da prefeitura do município quanto na publicidade das placas de obras públicas, em alusão à imigração italiana.

³⁷ Entendemos que um posicionamento político, partidário e ideológico de direita é marcado por ideais que favorecem as classes dominantes, sem espaço para mudanças no sistema de poder tradicional, já o posicionamento de esquerda busca um processo de reforma social ou revolução socialista, onde o Estado passa a ter mais influência sobre a sociedade, defendendo os benefícios das classes desfavorecidas e carentes.

UarlenValerio/ O Tempo 15-03-2015. Disponível em:

<http://www.otempo.com.br/capa/pol%C3%ADtica/oposi%C3%A7%C3%A3o-comemora-ades%C3%A3o-%C3%A0s-manifesta%C3%A7%C3%B5es-contra-governo-dilma-1.1009355>
Acesso em 25/10/15.

O Regime Militar foi o período em que os militares assumiram o comando do Brasil no período de 1964 a 1985. Esse ciclo foi marcado por decretos de Atos Institucionais, sendo o Ato Institucional nº 5, nosso objeto de estudo, o mais duro de todos os 17 AI. Na prática, os Atos legalizavam a censura, a perseguição política e a supressão dos direitos constitucionais, e toda pessoa que se posicionasse contrária ao novo regime seria punida. De acordo com o historiador Bóris Fausto,

o movimento de 31 de março de 1964 tinha sido lançado aparentemente para livrar o país da corrupção e do comunismo e para restaurar a democracia, mas o novo regime começou a mudar as instituições do país através de decretos, chamados de Atos Institucionais (AI). Eles eram justificados como decorrência “do exercício do Poder Constituinte, inerente a todas as revoluções. (2013, p.397)

Completando, no ano de 2015, 51 anos do golpe militar que depôs o presidente João Goulart, uma parcela da sociedade pede o retorno de um regime autoritário e repressor, que foi o ápice da censura, do conservadorismo e da violência como forma de dominação. Apesar de ser um trabalho que se utiliza de relativa visão retrospectiva³⁸, o estudo da história política de Caxias do Sul é um estudo do tempo presente, que na visão de Ferreira é a perspectiva que explora as relações entre memória e história, ao romper com uma visão determinista que elimina a liberdade dos homens, coloca em evidência a construção dos atores de sua própria identidade e reequaciona as relações entre passado e presente, reconhecendo que o passado é construído segundo as necessidades do presente e chamando a atenção para os usos políticos do passado. (2000, p. 8)

Dito de forma sucinta, o passado e o presente se mesclam. E no intuito de suprir a carência de estudos que contemplem a história política do município de Caxias do Sul voltamos o olhar sobre a população caxiense no final da década de 1960, examinando a documentação oficial produzida por lideranças políticas através das Atas das Sessões da Câmara de Vereadores do município, optando por analisar um número relativamente pequeno de documentos devido ao curto período de que dispomos para a realização dessa pesquisa, mas que mesmo assim, possibilita olhares sobre o contexto e instiga novas abordagens.

³⁸ Conforme a *École des Annales*, é a possibilidade de trabalhar com processos históricos cujo desfecho já se conhece.

Partindo da leitura da Ata nº 1235 de 16/12/1968, redigida três dias após o decreto do Ato Institucional nº 5, o presidente da Câmara, Jacintho Maria de Godoy faz declaração de apoio ao Ato:

[...] A seguir, disse que o país fôraabalado pela edição do Ato Institucional nº 5. Diante dêle, devia definir-se. E leu a seguinte declaração para constar, na íntegra, desta Ata: “Distanciados dos altos escalões, onde se operam os grandes entrechoques, não só de opiniões como, também, de atividades políticas, não podemos, dest’arte, contar com elementos que nos autorizem a – com perfeito conhecimento de causa, - julgar, tanto da necessidade como da oportunidade da instituição dêsse instrumento de govêrno. Admitindo, no entanto, que tenha havido razões bastantes para a instalação da medida e que o govêrno da mesma só lançára mão com absoluta justiça e na consolidação dos objetivos da Revolução de março, êste Vereador, - como todo cidadão que estremece sua Pátria, - não poderia deixar de apoiar as medidas que, calcadas no Ato Institucional nº 5, - visem a segurança, a paz, a tranqüilidade e o progresso do povo brasileiro”. (ATA nº 1235,1968, fl. 2)

O vereador Godoy, à época com 64 anos, era natural da cidade de Mariana, Minas Gerais, foi presidente do Partido Libertador (PL) e da ARENA e, mesmo sendo farmacêutico de formação (profissão que lhe deu respaldo para a fundação de duas importantes empresas do segmento em Caxias: a BASA Indústria Farmacêutica e o Laboratório de Análises Clínicas Fleming, ambos tradicionais na cidade) aposentou-se como General de Brigada do Exército Brasileiro e elegeu a cidade de Caxias do Sul para viver na política. Outras declarações são feitas na mesma Ata, que demonstram apoio ao governo militar e concordância com o decreto do AI-5. O vereador Mário Rosa congratulou-se com

o Presidente da República por haver baixado o Ato Institucional nº 5, diante do que aqueles que difamavam a ARENA agora nem aqui se encontravam. Com o nôvo Ato, **a Revolução chegara em Caxias** (grifo nosso), onde havia homens como o vereador Godoy e o senhor IdorlyZatti que poderiam assumir a Prefeitura. Desejava felicidades ao Presidente da República e estava de acôrdo com que fôsse Caxias considerada cidade de interêsse da segurança nacional. (ATA nº 1235, 1968, fl. 6)

Chamamos atenção no nosso grifo para a expressão do vereador “a Revolução chegara em Caxias”, pois

partindo da contextualização do ano de 1968, apresentada no início desse trabalho, a revolução ocorria em sentido oposto ao regime militar. Portanto, optamos por utilizar neste trabalho o conceito de revolução à luz de Florestan Fernandes (1981, p.3), que se refere ao golpe de 1964 como uma contrarrevolução, já que, para Fernandes, tratar um golpe de Estado como uma revolução é a pretensão de “querer acobertar o que ocorreu de fato, o uso da violência militar para impedir a continuidade da revolução democrática”. Para o autor, a vinculação do golpe à palavra revolução nada mais é que a tentativa de confundir as pessoas sobre o que é uma revolução, pois “fica mais difícil para o dominado entender o que está acontecendo e mais fácil defender os abusos e as violações cometidas pelos donos do poder.”

O assassinato do estudante Edson Luís de Lima Souto, 16 anos, no dia 28 de março de 1968, cometido de forma arbitrária pela Polícia Militar foi o estopim de uma avalanche de protestos e greves aderida por todas as organizações estudantis e contando com total apoio da classe artística nacional. A morte de Edson Luís marca um período de violência crescente que se espalha por todo o país e em muitas capitais ocorreram enfrentamentos com dezenas de feridos. As manifestações se reproduziram ao longo do ano, até que no dia 13 de dezembro de 1968 os militares baixaram o Ato Institucional n.5, o AI-5, autorizando o governo a inúmeros desmandos ditatoriais³⁹. A crescente onda de protestos que se formou a partir de março foi, certamente, contrária ao regime, sendo totalmente arbitrário afirmar, como fez o vereador Godoy, que a revolução partia do governo militar.

Mais manifestações favoráveis ao governo foram identificadas na mesma Ata. Nascido a bordo do navio DuccaDegliAmbrosi, em novembro de 1926 o naturalizado brasileiro vereador Enrico Emilio Mondin, disse que

ante o Ato Institucional nº 5, sua posição era a de sempre. Dava-lhe total apóio, como tôdas as medidas que visassem recolocar êste país no caminho certo. Jamais o Brasil tivera homens como agora, sinceramente empenhados em endireitá-lo, de que eram prova os govêrnos Castello Branco e Costa e Silva. Estaria sempre ao lado dos que governariam o país em virtude da Revolução e era preciso mão forte para fazer do Brasil um grande país. (ATA nº 1235, 1968, fl. 6)

Nota-se que a ideia de revolução, mantendo a situação no poder, se repete. O vereador Mondin, que também era graduado em contabilidade, na ocasião era

³⁹ Entre as medidas ditatoriais autorizadas pelo AI-5 está o recesso do Congresso Nacional sem apreciação judicial, a intervenção nos estados e municípios, a cassação de mandatos parlamentares, a suspensão por dez anos dos direitos políticos de qualquer cidadão, o confisco dos bens considerados “ilícitos” e a suspensão da garantia do habeas corpus, que, em outras palavras, permitia a tortura e o abuso contra os presos.

filiado ao PP, mas também fez parte das siglas PRP, ARENA, PDS e PPB, fatores que vão de encontro ao nosso entendimento de revolução. Ainda na mesma Ata, o vereador caxiense Frederico Segalla se pronuncia, declarando “seu apoio ao Governo Federal pela edição do Ato Institucional nº 5” (Ata nº 1235, 1968, fl.6). Segalla, que à época do AI-5 tinha 57 anos e era técnico projetista e construtor licenciado de formação, pertencia à ARENA, partido do regime militar.

A análise das Atas das Sessões da Câmara de Vereadores da cidade de Caxias do Sul, que são fontes documentais oficiais, se deu de forma qualitativa com o objetivo de identificar interesse das autoridades municipais em manter a ordem entre a população caxiense, tendo como pressuposto teórico a história política, pois compartilhamos da premissa de Rémond (1996) que questiona quais são os fatores que alavancam os posicionamentos políticos do ser humano, o que leva o homem a adotar determinados comportamentos, ideologias, e engajamentos na esfera política. O historiador presume que a defesa dos próprios interesses e, talvez, convicções, estimulem as posturas políticas. Podemos identificar, na documentação pesquisada, os diferentes posicionamentos políticos que coexistiam na Câmara de Vereadores de Caxias do Sul. Na Ata da 25ª Sessão Ordinária de 02 de junho de 1969, adotando uma postura arrojada, o vereador José Régis Prestes declara:

Há dias atrás, havia tecido considerações sobre aposentadoria do Ministro do Tribunal de Contas do Estado, que lá entrara praticamente aposentado. Vinham preocupando-nos as injustiças praticadas pelos donos de um pseudo-poder revolucionário[...] Em abril de 1964 havia irrompido um movimento chamado de revolução que tomou medidas drásticas com relação a determinadas pessoas. Em 1966, nomeavam um ministro para o tribunal de Contas do Estado e duas horas depois o aposentavam. Renovaram a tal revolução, continuaram cassações e outras punições. Agora era nomeado para o Tribunal de Contas o senhor Emanuel da Costa e Silva, irmão do Presidente da República [...] não era a hora do mesmo ser nomeado, pois se amanhã viessem a trocar o atual Presidente da República, o senhor Emanuel da Costa e Silva teria, talvez, de sair daquele cargo como corrupto por haver, praticamente, em virtude de sua idade e tempo de serviço, se aposentado como Ministro do Tribunal de Contas.[...] Assim, a situação que se criava dentro do regime que, diziam, era o da decência, fazia com que homens que apoiavam este regime, parassem e ouvissem a voz da consciência que lhes permitia começarem a ver algumas das barbaridades deste regime. Aqui, apesar de pequena, ainda existia a oposição, o que, infelizmente, não ocorria nos outros Estados do Brasil. Se a imprensa fôsse

livre, será que não teríamos conhecimento de outras barbaridades como esta? Antes de sermos políticos, devíamos ser homens e brasileiros e apontar o que vinha ocorrendo. [...] já que a imprensa não podia fazê-lo, o que era o governode hoje no país. (ATA nº 1248, 1969, fl. 3-4)

Prestes era formado em direito, gaúcho de Cambará do Sul. Vereador jovem, em 1968 tinha 28 anos. O parlamentar ocupou cadeira na Câmara de Vereadores de Caxias do Sul por três mandatos consecutivos, de 1969 a 1983. Reforçando sua trajetória de lutas em defesa da redemocratização, a fala do vereador Prestes demonstra que não há unanimidade na casa, ou seja, os discursos diferem. Chamo atenção, neste ponto, para o conceito de discurso que, na concepção de Michel Foucault requer uma trama epistêmica densa dos discursos históricos, o que caracteriza formas de pensar diferentes, mas que, apesar de diferentes, apresentam coerência e pertinência política. De acordo com Foucault,

para que os diferentes sujeitos falem, possam ocupar posições taticamente opostas [...] em posição de adversários [...] era justamente preciso que houvesse esse campo muito denso, essa rede muito densa que regulamentasse o saber histórico. Quanto mais regularmente formado é o saber, mais é possível, para os sujeitos que nele falam, distribuir-se segundo linhas rigorosas de afrontamento, e mais é possível fazer esses discursos, assim afrontados, funcionarem como discursos táticos diferentes em estratégias globais (em que não se trata simplesmente de discurso e de verdade, mas igualmente de poder, de status, de interesses econômicos). (2002, p.250)

Recorremos a Foucault ainda na definição de poder. O autor busca nas raízes do feudalismo a constituição da relação de força entre os adversários, ou seja, a constituição do poder. Foucault opõe o selvagem e o bárbaro argumentando que o selvagem tem seu comportamento típico na selvageria, mas que ao contato com a civilização estabelece relações sociais civilizadas, ao passo que o bárbaro só é bárbaro em comparação à civilização e é justamente nela que mostra sua barbárie. O poder assume formas diferentes nos dois tipos descritos por Foucault. Para ele, a diferença entre o bárbaro e o selvagem reside na relação destes com a sociedade. Enquanto o selvagem é o sujeito da troca, do escambo, o bárbaro é o sujeito da dominação. Como coloca Foucault,

o bárbaro, diferentemente do selvagem, se apodera, se apropria; pratica não a ocupação primitiva do solo, mas a rapina. [...] sua relação de propriedade é

sempre secundária: sempre se apodera de uma propriedade prévia; da mesma forma, sempre põe os outros a seu serviço. [...] Sua liberdade, também ela, só repousa na liberdade perdida dos outros. E na relação que mantém com o poder, o bárbaro, diferente do selvagem, jamais cede a sua liberdade. O selvagem é aquele que tem entre suas mãos [...] liberdade, que ele acaba cedendo para garantir sua vida, [...]. O bárbaro, por sua vez, nunca cede sua liberdade. E, quando se atribui um poder, quando se atribui um rei, quando elege um chefe, ele o faz não, em absoluto, para diminuir sua própria parte de direitos, mas, ao contrário, para multiplicar sua força. [...] É como multiplicador de sua própria força individual que o bárbaro instala um poder. [...] o modelo de governo, para o bárbaro, é um governo necessariamente militar, que não repousa em absoluto nesses contratos de cessão civil que caracterizam o selvagem. O bárbaro [...] é o homem da história, é o homem da pilhagem e do incêndio, é o homem da dominação. (2002, p.233-235)

As renovações na história política incluíram o suporte dos periódicos, que, como ressalta Luca (2005, p.52) “os estudos da história política não poderiam dispensar a imprensa, que cotidianamente registra cada lance dos embates na arena do poder”. O papel desempenhado pelos jornais em regimes autoritários, como a ditadura militar brasileira, seja na condição favorável ao governo ou na forma de contestação e resistência, tem no seu discurso as preocupações do historiador do tempo presente.

Política, poder e discurso nos periódicos

Não só de documentos oficiais vive a História Política, pois como coloca Eliseo Verón “não se analisa jamais um texto: analisa-se pelo menos dois, quer se trate de um segundo texto escolhido explicitamente para a comparação, quer se trate de um texto implícito, virtual, introduzido pelo analista, muitas vezes, sem que ele o saiba.” (apud Barros, 2005, p. 134). É frequente o uso da imprensa como fonte complementar ou como meio fundamental de análise das ideias e projetos políticos, da questão social, da influência do Estado e da censura. Segundo Luca (2005), “historicizar a fonte requer ter em conta as condições técnicas de produção vigentes e a averiguação, dentre tudo que se dispunha, do que foi escolhido e por que”, ou seja, atentar para as funções

sociais desses periódicos. Os jornais são produto do seu tempo e, por isso, devem ser cuidadosamente analisados de acordo com o contexto em que foram escritos.

Recorremos à leitura atenta dos periódicos que circularam na cidade de Caxias do Sul entre dezembro de 1968 e janeiro de 1969. São eles: O Assessôr, Caxias Magazine, Correio Riograndense e Pioneiro. O primeiro deles foi um informativo mensal, voltado ao empresariado caxiense, que apresentava matérias sobre a indústria nacional, além de indicadores econômicos, imposto de renda e outras informações de interesse dos homens de negócios da cidade. Já o semanário Caxias Magazine tinha sua edição voltada à alta sociedade caxiense. A elite local tinha à disposição uma revista semanal que noticiava os eventos ocorridos nos clubes tradicionais de Caxias do Sul, contava com notas sobre ilustres cidadãos e muita publicidade. Nenhum dos dois periódicos fez menção ao Ato Institucional nº 5. No periódico semanal Correio Riograndense identificamos posicionamentos políticos bem definidos. Com um título expressivo - A Revolução de Março não pode parar! O presidente da República Mal. Costa e Silva, baixou o Ato Institucional nº 5 e decretou o recesso do Congresso Nacional – na pequena nota do exemplar do dia 21 de dezembro de 1968 (p.6), o jornalista Pimentinha reproduz a fala do Ministro do Exército Gal. Lira Tavares que declara que as Forças Armadas pediram a cassação do deputado Márcio Moreira Alves e afirma que “a democracia brasileira está armada com o instrumento legal necessário para evitar e punir o emprêgo de processos que incitem o povo contra a instituição militar e assegurar a defesa da democracia”. O jornalista encerra a nota com tal conclusão: “Ora, se o Congresso não é capaz de compreender isto, então é o fim.[...]. Está na cara!”. No comentário final do autor da nota é possível perceber seu claro posicionamento favorável ao recesso imposto ao Congresso.

O Correio Riograndense, que foi fundado em 1903 e dirigido pela Congregação dos Padres Capuchinhos, circula em todo o Rio Grande do Sul, ininterruptamente, desde a sua fundação. Nas décadas de 1960 e 1970, seu conteúdo era voltado para as questões econômicas e, principalmente, religiosas e gozava de grande credibilidade entre seus leitores. Não é precipitado deduzir que um periódico desse porte seja formador de opinião e influencie o entendimento de leigos em questões políticas.

No exemplar de 25/12/68 (p. 8) verificamos mais expressões de apoio ao regime. Na manchete “Revolução de 64 continuará: No combate à subversão, ao comunismo e à corrupção”, além de identificarmos fortes semelhanças com as manifestações contrárias à reeleição da presidente Dilma Roussef e subsequente mandato (mencionados no início desse artigo), percebemos também o discurso que

forja uma postura imaculada dos governantes do país, que varreram os maus elementos da política nacional. Por considerarmos o conteúdo da matéria impregnado de discurso ideológico e partidário, optamos por reproduzir aqui os principais trechos:

O Ato Institucional nº 5, baixado pelo Presidente da República no passado dia 13 do corrente, reafirma de maneira categórica, a decisão do Governo Revolucionário de reativar a Revolução de Março. Esta foi feita para mudar a mentalidade da política partidária. Para limpar o país da subversão e da corrupção [...]. Tudo inútil. Ora, como a Revolução é IRREVERSÍVEL, o Governo viu-se na contingência extrema de aplicar o novo Ato Institucional. E pra valer.

Segue a descrição completa do AI, e no final da matéria:

Evidentemente o remédio é amargo. Mas para salvar o doente não se deve recear de receitar e aplicar remédios amargos. Ninguém fique a temer o Ato Institucional, ora em vigor. Quem não deve não precisa temer. Quem não faz não paga. Continuemos todos a trabalhar tranquilamente. Trabalho. Produção. Ordem. Dignidade. Patriotismo. Ajudemos a salvar o Brasil. (CORREIO RIOGRANDENSE, 1968)

Da mesma forma, o jornal Pioneiro, com sede em Caxias do Sul, que teve seu primeiro exemplar em circulação no ano de 1948 e ocupa atualmente a posição de maior destaque de toda a serra gaúcha, circulando diariamente em 64 municípios, também declarou sua reverência ao regime militar, como pudemos constatar na edição do dia 21 de dezembro de 1968, uma semana após o decreto do AI-5. O periódico também se refere ao golpe militar como “revolução” e logo nas primeiras páginas exibe a matéria “Deflagrada a Nova Fase da Revolução”. Além do AI-5, o texto tece elogios às medidas econômicas anunciadas pelo governo. Conforme se lê no jornal,

com a emissão do Ato Institucional nr. 5 e, logo em seguida, do ato Complementar que determinou o recesso do Congresso Nacional por tempo indeterminado, o Governo deflagrou a nova fase da Revolução de 31 de março de 1964. (PIONEIRO, 1968)

A matéria apontava para a medida do ministro da Fazenda, Delfim Neto, que extinguiu mais de 5 mil cargos da pasta, entre outras providências. A edição traz ainda, na seção reservada a charges e anedotas a seguinte piada:

O bom humor brasileiro está sempre disposto a fazer trocadilhos e a mudar máximas estabelecidas há séculos. A última, é essa: “Em Congresso fechado não entra mosca”. (PIONEIRO, 1968).

O posicionamento de ambos os jornais são claros em relação ao AI-5 e ao regime militar. Ao apoiar a ditadura instaurada no país, Correio Riograndense e Pioneiro diferem dos também consultados periódicos *Assessôr* e *Caxias Magazine* - que assumem uma postura alheia aos acontecimentos – pois declaram sua satisfação com as medidas adotadas pelo governo. O fato de esses jornais não se manifestarem em relação à política não quer dizer que os responsáveis pelas produções realmente não tivessem interesse pela política nacional, mas pode ser interpretado justamente como resultado das intervenções do governo.

Ao tentar interpretar o discurso, ou melhor dito, a ausência de um discurso político nos periódicos de circulação local, buscamos referências na obra da historiadora social Beatriz Kushnir, *Cães de Guarda – Jornalistas e Censores, do AI-5 à constituição de 1988*, que volta sua pesquisa para a censura sofrida pelos veículos de comunicação no país, especialmente o grupo Folha e o jornal Folha da Tarde⁴⁰, e a existência de jornalistas que foram censores federais e que também foram policiais enquanto exerciam a função de jornalistas nas redações. É de grande importância compreender como a censura resultante do AI-5 controlou os meios de comunicação, em especial, os jornais, e como essa censura atuou nos jornais caxienses. E aqui é muito fácil perceber que ser favorável ao governo era cômodo e seguro. Luca (2005, p.53) ressalta que “os estudos da história política não poderiam dispensar a imprensa, que cotidianamente registra cada lance dos embates na arena do poder”. O papel desempenhado pelos jornais em regimes autoritários, como a ditadura militar, seja na condição favorável ao governo ou na forma de contestação e resistência, tem no seu discurso as preocupações do historiador contemporâneo.

Considerações finais

A partir das pesquisas desenvolvidas para a produção deste artigo, passamos a tratar o golpe de Estado no Brasil como sendo uma ação civil-militar, pois se

⁴⁰ O grupo Folha da Manhã que publicava o jornal Folha da Tarde hoje publica o jornal Folha de São Paulo.

tornou perceptível o apoio da Câmara de Vereadores e dos jornais regionais ao regime, a exemplo do restante do país em que diversos autores denunciavam a articulação entre os meios de comunicação, as elites e os militares. Entre os pesquisadores que se debruçam sobre o tema, Fico (2013, p.469) afirma que o golpe foi civil-militar porque os civis deram o golpe também: “A natureza do evento golpe de Estado de 1964 é dada pela participação de sujeitos históricos, alguns militares e alguns civis: [...] Carlos Lacerda, Magalhães Pinto, governo dos Estados Unidos, enfim, uma série de agentes civis.”

O golpe civil-militar no Brasil ocorreu no dia 1º de abril de 1964 e governou com mão de ferro por 21 anos. Durante a atuação do regime, o país viveu diferentes fases da repressão e todas merecem um olhar histórico profundo e que requer tempo e dedicação integral. A realização desse trabalho se deu num período relativamente curto, o que acabou por restringir a escolha do material a ser pesquisado. Quando da construção do projeto de pesquisa, propomos a análise de fontes orais, que enriquecem a história do tempo presente, porém, ao longo da produção do artigo, nos deparamos com a corrida contra o tempo, e nos vimos obrigados a trabalhar com os relatos num outro momento, não por achar de menor importância para a pesquisa, mas justamente pela complexidade e importância que tal aspecto configura para o estudo da história política de Caxias do Sul, escolhemos não negligenciar, tampouco desenvolver de forma insatisfatória temas tão centrais, já que, na visão de Hobsbawm (1998),

a despeito de todos os problemas estruturais da história do tempo presente, é necessário fazê-la. Não há escolha. É necessário realizar as pesquisas com os mesmos cuidados, com os mesmos critérios que para os outros tempos, ainda que seja para salvar do esquecimento, e talvez da destruição, as fontes que serão indispensáveis aos historiadores do terceiro milênio. (p.123)

A partir das Atas das Sessões da Câmara de Vereadores identificamos posicionamentos muito claros de alguns membros da casa e concluímos que os vereadores legislaram de acordo com suas convicções políticas e ideológicas, o que, inevitavelmente, refletiu na população caxiense. Nossas inferências são embasadas por Rémond (1996), que alerta para o poder da política na vida das pessoas e que a política tem um papel que vai além da simples transposição da realidade, influenciando no curso da história, modificando a realidade e mudando a condição humana.

Da mesma forma, o estudo dos periódicos de circulação local evidencia a parcialidade do jornal de

maior influência, não só na cidade, mas em toda a região da serra gaúcha. É visível que o Correio Riograndense assumiu seu apoio ao regime militar, não só pelo teor dos artigos apresentados, mas pelo discurso que reforça o mantra positivista da ordem e do progresso e que tenta “arrebanhar”⁴¹ seus leitores na ideia de trabalho, produção, ordem, dignidade e patriotismo. Queremos salientar, nesse ponto, que o fato de não identificarmos manifestações de natureza política nos outros periódicos pesquisados não caracteriza posturas neutras ou contrárias à ditadura, mas pode justamente indicar, com já referido nesse artigo, a censura atuando nessa esfera, cerceando a liberdade da imprensa que é uma poderosa ferramenta para a manutenção de comportamentos e, pode ter servido como manobra política.

Nossos apontamentos convergem para a influência de setores do município nos posicionamentos políticos da população, mas ressaltamos que existe um grande número de fontes a ser explorado e muito pode ser produzido, especialmente pelo fato de não haver produção historiográfica sobre o município de Caxias do Sul, já que os estudos basicamente se voltam para as questões da imigração italiana e da Colônia Caxias. Ao final desse trabalho reconhecemos que investigar se o interesse das autoridades municipais em manter a ordem pública foi determinante para a repercussão do AI-5 na cidade de Caxias do Sul restringe enormemente a problematização sobre as posturas políticas e ideológicas da população. O interesse das autoridades municipais em manter a ordem pública certamente colaborou, mas definitivamente não foi determinante para a repercussão do AI-5 no município e prova disso é a postura assumida pela imprensa local. Há muitos elementos a ser considerados, contextualizados, interpretados, que não tivemos a possibilidade de abordar nesse trabalho, mas que merecem atenção e estão à espera de historização.

Podemos afirmar que apenas instigamos a uma tomada de consciência sobre a história política caxiense, mas reconhecemos que há muitas possibilidades a serem refletidas no que diz respeito à trajetória política da cidade de Caxias do Sul e que necessitam ser apresentadas, não só à sociedade caxiense, mas de toda a serra gaúcha, pois urge o conhecimento, o debate e a discussão. Padrós (et al.) bem lembra que é difícil uma tomada de consciência e um posicionamento sem o conhecimento, levando um grupo à inércia política e destaca:

Sendo a memória coletiva uma construção social e um fator de identidade de uma comunidade, então, como viver com esquecimento impostos? Como lembrar ou

⁴¹ A expressão se refere à junção de um rebanho, que, em Rocha (2001, p. 520), designa um grupo de pessoas sem vontade própria, sem capacidade de reação.

esquecer o que não se permite conhecer? Como conviver diante do apagamento (desmemória)? Para uma dada coletividade, quais os prejuízos implícitos nesse acesso ao (des)conhecido passado bloqueado? (PADRÓS et al, 2009, p.27, 28)

Por fim, ressaltamos que a terra da fé e do trabalho tem, sim, um caminho político já galgado. Dito de outra forma, o próprio tema da história política da cidade inserida no contexto nacional carece ser mais bem estudado e refletido sob os diversos ângulos possibilitados pelas ciências humanas e que no ensino de história possibilitarão atividades de pesquisa, até mesmo em sala de aula, utilizando fontes como as aqui apresentadas, contribuindo dessa forma, para outras abordagens da história do tempo presente e local.

Referências Bibliográficas

AS ÚLTIMAS. **Pioneiro**. Caxias do Sul, 21 dez.1968, p. 44.

BARROS, José D'Assunção. **História política, discurso e imaginário: aspectos de uma interface**. Saeculum- Revista de História, v.12. João Pessoa, jan./jun. 2005.

BRASIL. **Ato Institucional Nº 5**, de 13 de dezembro de 1968.

CAXIAS DO SUL. Ata nº 1235 de 16 de dezembro de 1968. **Sessão Ordinária nº 24**. Caxias do Sul, Câmara Municipal, 1968.

_____. Ata nº 1248 de 08 de janeiro de 1969. **Sessão Ordinária nº 25**. Caxias do Sul, Câmara Municipal, 1968.

DEFLAGRADA a Nova Fase da Revolução. **Pioneiro**. Caxias do Sul, 21 dez. 1968, p. 03.

FAUSTO, Bóris. **História do Brasil**. São Paulo: EDUSP, 2013.

FERNANDES, Florestan. **O que é Revolução?** Coleção Primeiros Passos. 1981.

FERREIRA, Marieta de Moraes. **História do tempo presente: desafios**. Cultura Vozes, Petrópolis, v.94, nº 3, p.111-124, maio/jun., 2000.

FICO, Carlos. Ditadura Militar: mais do que algozes e vítimas. A perspectiva de Carlos Fico. [Entrevista realizada em 24 de julho, 2013]. **Revista Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 5, n.10, jul./dez. 2013. p. 464 - 483.

FOUCAULT, Michel. **Em Defesa da Sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

HOBSBAWN, Eric. **Sobre a História**. Companhia das Letras. São Paulo, 1998.

KUSHNIR, Beatriz. **Cães de Guarda – Jornalistas e Censores, do AI-5 à Constituição de 1988**. Boitempo Editorial. 2004. São Paulo

LUCA, Tania Regina de. História dos, nos e por meio dos periódicos. In: PINSKY, Carla Bassanezi; BACELLAR, Carlos de Almeida Prado. **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2005.

PADRÓS, Enrique Serra, et al. **Ditadura de Segurança Nacional no Rio Grande do Sul (1964-1985): história e memória**. Porto Alegre: CORAG, 2009, vol.3, 290 p.

RÉMOND, René (org). **Por uma História Política**. UFRJ/ FGV.Rio de Janeiro, 1996. www.revistadehistoria.com.br/secao/perspectiva/

REBANHO. In: ROCHA, Ruth. **Minidicionário Enciclopédico Escolar**, São Paulo: Scipione, 2001. P. 520.

REVOLUÇÃO de Março não pode parar! A. **Correio Riograndense**, Caxias do Sul, 21 set. 1968.

REVOLUÇÃO de 64 continuará: No combate à subversão, ao comunismo e à corrupção. **Correio Riograndense**, Caxias do Sul, 21 set. 1968.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de Conceitos Históricos**. São Paulo: Contexto, 2009.

VERÓN, Eliseu. A produção do sentido. São Paulo: Verbo, 1982. In: BARROS, José D'Assunção. **História política, discurso e imaginário: aspectos de uma**

interface. Saeculum- Revista de História, v.12. João Pessoa, jan./jun. 2005.

Mídias cinemáticas no ensino de História

A perspectiva discente sobre este recurso pedagógico

Por Luiz Paulo da Silva Soares¹

Resumo

O presente trabalho é fruto de uma pesquisa realizada com estudantes do Ensino Médio da Escola Estadual José Mariano de Freitas Beck – CIEP localizada no bairro São João da cidade do Rio Grande no Estado do Rio Grande do Sul/Brasil. O mesmo tem como objetivo precípua, apurar qual a posição dos discentes frente à utilização das mídias cinemáticas no Ensino de História. Sabe-se que, a utilização dessa mídia no ensino de História propicia aos educandos uma compreensão maior dos conteúdos históricos. Desta forma, a utilização dessa ferramenta como um complemento do ensino pode aperfeiçoar as aulas e estimular o senso crítico dos educandos. Diante disso, objetiva-se tecer uma reflexão sobre as informações prestadas pelos estudantes sobre a utilização das mídias cinemáticas no ensino de História.

Palavras-chave: Ensino de História, Mídia Cinemática, Ferramenta didática.

Abstract

This work is the result of a survey of high school students of the State School Mariano José de Freitas Beck - CIEP located in São João neighborhood of Rio Grande in Rio Grande do Sul / Brazil. The same has as main objective, which determine the position of the students in the use of cinematic media in the Teaching of History. It is known that the use of this media in history teaching provides students with a greater understanding of the historical content. Thus, the use of this tool as a complement to the teaching can enhance lessons and stimulate critical thinking of students. Therefore, the objective is to weave a reflection on the information provided by the students on the use of cinematic media in teaching history.

Keywords: History teaching, Cinematic Media, didactic tool.

¹Licenciado em História, Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEDU - FURG. Bolsista CAPES.

Considerações Iniciais

Vivemos hoje uma explosão tecnológica, com Wikipedia, Google, Facebook, Twitter e tantas outras iniciativas que nos permitem acessar conhecimentos e socializá-los pelo planeta afora de uma maneira inimaginável em outras eras. A educação tradicional, sentada em cima deste vulcão de transformações, começa a sentir um calor crescente. Por enquanto, apenas acomoda-se o melhor possível. Mas as transformações terão de ser sistêmicas. (DOWBOR, 2011, p. 04).

O presente trabalho de pesquisa tem por objetivo analisar a forma como os estudantes do Ensino Médio da Escola Estadual José Mariano de Freitas Beck – CIEP veem as mídias cinemáticas no ensino de História e as relações que os mesmos estabelecem com os materiais audiovisuais.

Pra isso, alguns questionamentos foram fundamentais para realizar o desenvolvimento desta pesquisa, tais como: A mídia cinemática enquanto ferramenta didática pode aproximar os conteúdos históricos à realidade do aluno, sendo assim, qual a perspectiva discente em relação à utilização deste material como apoio pedagógico? O que a mídia cinemática pode acrescentar na formação discente enquanto cidadãos? De que forma esta mídia pode auxiliar na compreensão dos conteúdos históricos? Cabe destacar que não possuo intento de finalizar a discussão neste artigo respondendo a tais questionamentos, visto que, este tema é uma fonte inesgotável de pesquisa e que precisa ser explorada ao máximo para que possamos traçar estratégias de utilização deste material audiovisual lúdico que possibilite na interação efetiva entre discentes e docentes.

Sobre a utilização desse recurso aplicado ao ensino, Moran (2002, p.1), afirma que tanto a televisão, quanto os filmes e vídeos, “desempenham, indiretamente, um papel educacional relevante. Passam-nos continuamente informações, interpretadas; mostram-nos modelos de comportamento, ensinam-nos linguagens coloquiais e multimídia e privilegiam alguns valores em detrimento de outros.”. Assim, utilizar o cinema como proposta de ensino propicia diversos benefícios aos discentes, como por exemplo, a aproximação do conteúdo curricular obrigatório à realidade do aluno, uma vez que os educandos da nova geração nasceram em meio à difusão dessas mídias. E a mídia cinemática, por ser uma ferramenta lúdica audiovisual, pode contribuir para uma visão ampla de determinado fato.

Soares (2015, p.3) assevera que as mídias cinemáticas estão presentes cada vez mais na vida das

pessoas. E que este recurso com o passar do tempo foi aperfeiçoado, ampliando a propagação em massa de filmes para a sociedade, devido ao avanço tecnológico e ao barateamento dessas mercadorias.

Para realizar o desenvolvimento deste, foram utilizadas como instrumento de investigação questionários estruturados. Segundo Manuela Hill e Andrew Hill (2002), este tipo de instrumento investigativo tem por objetivo proporcionar ao pesquisador determinado conhecimento acerca do tema de pesquisa. Assim, a escolha por este tipo de investigação pautada em questionários centra-se no fato da possibilidade investigativa de quantificar os dados coletados com maior eficácia, através da rigorosidade da análise dos materiais, por meio de diferentes métodos de quantificação.

Seguindo esta ideia, Hoz (1985) afirma que a investigação por questionários “(...) é um instrumento para recolha de dados constituído por um conjunto mais ou menos amplo de perguntas e questões que se consideram relevantes de acordo com as características e dimensão do que se deseja observar.”. Nesta perspectiva, Gil (1999), corrobora com este pensamento ao expor que através das pesquisas por questionários, pode-se obter um conhecimento específico, seja de opinião, de crenças, expectativas, ideias, interesses, sentimentos e etc.

Retomando as ideias do autor, o mesmo assevera ainda que, este método de investigação possui algumas especificidades que,

- a) possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa, já que o questionário pode ser enviado pelo correio;
- b) implica menores gastos com pessoal, posto que o questionário não exige o treinamento dos pesquisadores;
- c) garante o anonimato das respostas;
- d) permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente;
- e) não expõe os pesquisadores à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado. (GIL, 1999, p. 128-129).

Para realizar a análise dos questionários utilizou-se como aporte metodológico as perspectivas teóricas da análise de conteúdo proposta por Bardin (2012). Segundo este autor, consiste em um “conjunto de instrumentos metodológicos que asseguram a objetividade, sistematização e influência aplicadas aos discursos diversos.” (Bardin, 1977, p 42). Ainda, segundo Bardin, a análise de conteúdo configura-se em

- (...) um conjunto de técnicas (...) procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, obter indicadores quantitativos ou não, que permitem a inferência de conhecimentos relativos às

Assim, a estruturação do questionário e análise dos dados ocorreu da seguinte maneira: vinte e quatro (24) perguntas, das quais dezoito (18) eram objetivas e sete (6) dissertativas. Todos os questionamentos estavam ligados ao tema desta pesquisa, no caso, a mídia cinemática como fonte para o ensino de história sob a ótica dos estudantes do primeiro, segundo e terceiro ano do Ensino Médio da Escola CIEP da cidade de Rio Grande/RS. Com a utilização deste questionário, pretendi obter dados que me proporcionassem analisar a perspectiva estudantil de uma dada etapa de ensino sobre a utilização das mídias cinemáticas no ensino de História.

A Mídia Cinemática e o Ensino de História

Nas duas últimas décadas, vem ocorrendo uma renovação metodológica no Ensino de História, em detrimento do ensino dito tradicional, e que por sua vez, acarreta no desinteresse dos discentes. Este desinteresse dos alunos fez com que muitos pesquisadores problematizassem sobre o Ensino de História e suas abordagens. Diversas pesquisas abarcam propostas de utilização de novas possibilidades de linguagens e materiais a serem incorporadas no ensino de História para trabalhar em sala de aula. E as mídias cinemáticas são um dos materiais que podem auxiliar o professor na sala de aula

É inquestionável que a utilização das mídias cinemáticas no ensino contribui para a aprendizagem e proporciona aos docentes e discentes um estudo da História mais significativo (TIMBOITA et al, 2011). Nesse sentido, este trabalho ganha status e torna-se válido por analisar a percepção dos atores sociais – discentes – que veem esta mídia em sala de aula.

Os filmes quando empregados em sala de aula, sem dúvida alguma, são grandes recursos para tornar as aulas mais prazerosas, principalmente às aulas de História, que possui a fama de ser chata e enfadonha. Através dessa mídia, é possível perceber a manifestação de diferentes tipos de pensamentos, atitudes, emoções, ideologias etc. Sendo muitas vezes apenas uma representação cultural

presente em diversas sociedades, podendo ser expressa de inúmeras maneiras. Então, o objeto de estudo da História são “os processos históricos relativos às ações e às relações humanas praticadas no tempo, bem como a respectiva significação atribuída pelos sujeitos, tendo ou não consciência dessas ações” (PARANÁ, 2008, p. 46).

Um fator de suma importância, e que deve ser observado e trabalhado pelo professor é a emoção, a linguagem, os sentidos da narrativa cinematográfica, os símbolos e significados, os valores que estão expressos nessas mídias. O filme escolhido deve fazer com que os educandos se emocionem de alguma forma. As emoções fazem com que os discentes deem um sentido ao que estão assistindo. Após a exibição do filme, o professor deve fazer o papel de mediador, coordenando as discussões que poderão se desdobrar com a temática.

Vale lembrar o argumento de Ferro, (2010, p.33) quanto à análise de filmes. Para ele, devemos “analisar no filme tanto a narrativa quanto o cenário, a escritura, as relações do filme com aquilo que não é filme: o autor, a produção, o público, a crítica, o regime de governo.” Ao mesmo tempo que, Ferro sugere aspectos a serem analisados nas películas, Carmo propõe que a utilização da mídia cinemática como recurso didático, pode despertar no aluno o interesse “pelo conhecimento, pela pesquisa, pelo modo mais vivo e interessante que o ensino tradicional, apoiado em aulas expositivas e seminários.” (CARMO, 2003, s/p).

É imprescindível que após assistir o filme em sala de aula, os educandos realizem uma análise crítica do mesmo. Seja de forma oral, ou por escrito, onde os mesmos possam expressar as suas opiniões a respeito do que foi visto relacionando com o conteúdo ou com a realidade de cada um, ou outra atividade relacionada com o que foi visto na película.

A utilização das mídias cinemáticas em sala de aula aproxima o conteúdo à realidade do aluno, e também deixa a aula prazerosa, fazendo com que os mesmos participem com mais entusiasmo. A narrativa contida na mídia cinematográfica engloba ideias, fatos e apresenta causas e consequências, tendo por proposta para o ensino de História uma nova perspectiva. A perspectiva de conceber o conhecimento através dos processos históricos de forma lúdica e crítica, abandonando o sistema arcaico de ensino, com metodologias ultrapassadas. Por isso recomenda-se ao professor utilizar as tecnologias a seu favor. Os filmes, por exemplo, podem ser trabalhados em sala de aula de forma interdisciplinar, por exemplo, em um projeto de ensino e/ou estudo. Cabe ao mesmo potencializar a utilização dessa ferramenta em um modelo que possibilite o ensino-

aprendizagem mútuo, de maneira a alcançar a todos os presentes na sala de aula.

Conforme Duarte (2002:17), “ver filmes é uma prática social tão importante, do ponto de vista da formação cultural e educacional das pessoas, quanto à leitura de obras literárias, filosóficas, sociológicas e tantas mais”. Ou seja, as mídias cinemáticas quando trabalhadas em sala de aula, requerem uma metodologia especializada. Devido á isso, cabe ao docente escolher como irá apresentar aos educandos a película. Se o mesmo optar por apresentar o filme por inteiro, ou irá selecionar apenas alguns fragmentos que podem auxiliar na elucidação do tema abordado e uma ampliação das discussões.

Muitas vezes, quando o professor diz á classe que irá passar um filme, muitos alunos afirmam que não vai ter aula, é apenas assistir um filme. Nesse momento todos os alunos ficam ouricados por que aula propriamente dita não teria. Antes de qualquer coisa, o professor deve mencionar que não é um passatempo, e que o filme a ser assistido faz parte do ensino–aprendizagem dos mesmos. Além disso, deverão fazer um trabalho relacionando com o conteúdo, ou algo do tipo. Dependendo do viés norteador que o docente irá dar para a utilização deste material em sala de aula.

A pesquisa e os participantes

É preciso inicialmente diagnosticar que esta pesquisa possui um caráter quantitativo e também qualitativo, ao expor a percepção sobre as mídias cinemáticas através da ótica dos estudantes do ensino médio da Escola CIEP localizada na cidade do Rio Grande. A pesquisa contou com a elaboração de um questionário estruturado com vinte e quatro (24) questões, das quais dezoito (18) eram objetivas e outras dissertativas. O material elaborado foi entregue aos estudantes durante o período que estavam na escola.

Sobre os estudantes, foi constatado através da análise do instrumento utilizado para realizar a coleta de dados, que a faixa etária dos mesmos centra-se entre 15 e 19 anos. É de suma importância, deixar claro que nenhum dos participantes foi obrigado a preencher o questionário. Todos os discentes foram convidados a participar da pesquisa com o objetivo de traçar um panorama entre a mídia cinemática e a relação desta com os estudantes. Cabe frisar que alguns dos questionamentos serviram de base apenas para que o pesquisador pudesse compreender o modo como os estudantes da Escola CIEP estão relacionados com o contexto fílmico.

Os estudantes da Escola CIEP em sua maioria residem no entorno do colégio. Bairro este localizado na periferia da cidade de Rio Grande/RS. Os discentes foram questionados sobre o que eles sentem ao assistir um filme de cunho histórico. Em linhas gerais, pode-se destacar a emoção que os filmes transmitem e a relação deste com o conteúdo e também com a realidade dos mesmos. A resposta desse questionamento vai de encontro ao que foi abordado no decorrer deste artigo. A emoção que as mídias cinemáticas transferem para o público não deixa de ser uma forma de endereçamento, como bem ponderou Ellsworth sobre as narrativas cinematográficas. Para ela, o filme só funcionará para um público em especial por meio da relação particular entre o espectador e a história e o sistema de imagem do filme. (p. 14).

É necessário frisar ainda que, de acordo com a autora, o modo de endereçamento é um fator de educação. E que a relação entre filme e espectador poderia ocorrer da mesma forma com o estudante e o currículo, em que a incompreensão se sobressai em relação à compreensão. Dito isso, a autora tece que, “(...) a leitura que um estudante faz de um filme, sua leitura de um currículo passa, constante e inevitavelmente, pela coisa incontrolável do desejo, do medo, do prazer, do poder, da ansiedade, da fantasia e do impensável.” (ELLSWORTH, 2001, p. 60). Elizabeth complementa ainda que os textos educacionais utilizados pelos professores não são endereçados ao público escolar, pois não suscitam desejos, excetuando “uma compreensão neutra, benigna, geral e genérica.” (p. 62). Por isso, que a utilização de materiais distinto no ensino proporciona e estimula o estudo da disciplina.

Ao serem indagados sobre a utilização da mídia cinemática (longas e curtas metragens) pelos professores em sala de aula, os estudantes colocaram e sua maioria que estes materiais são interessantes, devido à riqueza de detalhes trazida nas películas. Com base nas informações prestadas pelos estudantes, pode-se inferir que a riqueza de detalhes contida nas mídias cinemáticas e que foram apontadas pelos discentes tem relação principalmente com o enredo presente nas películas, seguido pela construção dos cenários (23%) onde são gravadas as cenas fílmicas e em terceiro lugar os diálogos (16%) entre os personagens da mídia cinemática.

Gráfico 1 – Riqueza de detalhes apontados pelos discentes que chamam mais atenção ao assistir a mídia cinemática proposta pelo professor.

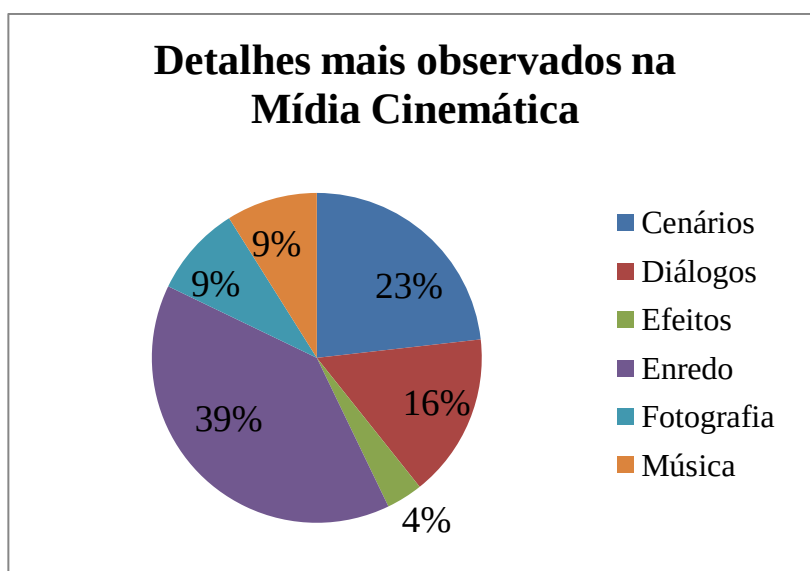


Gráfico elaborado pelo autor

Mas enfim, qual a perspectiva discente em relação à utilização deste material como apoio pedagógico nas aulas de História? As respostas são diversas para este questionamento, e através das ideias colocadas no papel pelos discentes, podemos inferir que um dos motivos para que os mesmos acreditem que a mídia cinemática é uma ferramenta didática para ensinar os conteúdos históricos centram-se no fato de que esta mídia fílmica é uma alternativa interessante, do ponto de vista ilustrativo e qualitativo, pois explicitam visualmente uma riqueza de detalhes que através de uma aula meramente expositiva não aconteceria, possibilitando na compreensão de um todo através de uma fatia do que o filme expõe. Segundo os estudantes, estas mídias geram muitas discussões em sala de aula, que por sua vez, são extremamente significativas por promover a reflexão acerca da história. Sendo um estímulo para a aprendizagem da turma.

Os discentes foram questionados sobre qual gênero fílmico o professor mais utiliza em sala de aula. A análise das respostas é absolutamente clara. Independe do gênero fílmico escolhido para trabalhar em sala de aula, como é o caso de um drama, uma adaptação de livro, uma ficção científica, essas mídias além de reforçar, facilitam e podem contribuir para a formação crítica e o aprendizado dos educandos e os professores de História sabem da importância dessa ferramenta no processo de ensino-aprendizagem. Segundo Oliveira, Almeida e Fonseca (2012, p. 31), “vários historiadores e estudiosos da Educação pensam e produzem conhecimento a respeito das possibilidades das relações entre cinema e história”.

O gráfico abaixo explicita perfeitamente as opiniões prestadas pelos pesquisados (as).

Gráfico 2 – Quais os gêneros fílmicos mais utilizados pelos professores de História em sala de aula.

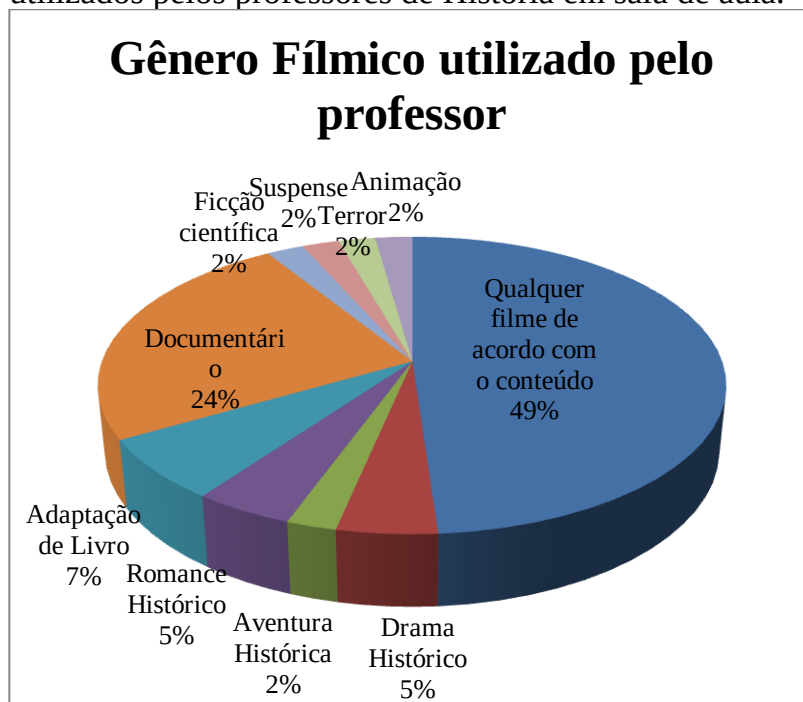


Gráfico elaborado pelo autor

Analisando atentamente o gráfico acima, percebe-se que quase metade dos pesquisados informaram que independe o gênero da mídia cinematográfica. Em contrapartida, 24% dos estudantes percebem que os documentários são utilizados com uma frequência maior devido à veracidade do que está sendo veiculado no material audiovisual. Enquanto, 27% foram precisos ao ponderarem que são utilizados filmes como drama, aventura ou romance histórico, adaptação de livros, ficção científica, suspense e terror.

Esses resultados significam que, independente do gênero da mídia cinemática a ser trabalhada com os estudantes é passível de ser trabalhada em sala de aula. No entanto, sugerimos fazer uma ressalva, pois entendemos que não adianta o professor levar para a escola um filme seja uma aventura, uma animação, um documentário, ou até mesmo um vídeo do *YouTube*, sem que os mesmos sejam previamente planejados. Considerando ainda a hipótese da visualização deste material por parte dos discentes como apenas “matação” de aula. Diante disso, Matos assevera que,

(...) o professor ao se dispor a utilizar o cinema como recurso didático, não deve pensar que ele por si mesmo é capaz de estabelecer um processo de ensino-aprendizagem, pois, não o é. O professor é a peça chave em todo esse planejamento, pois é ele quem deve

estabelecer quais são os objetivos para a utilização desse recurso. (MATOS, 2012, p. 32-33).

Um dos questionamentos que os estudantes responderam foi sobre o que as mídias cinemáticas poderiam acrescentar na formação deles enquanto cidadão? Tenho consciência de que este questionamento foi direcionado para aqueles que de alguma forma pensam que as mídias cinemáticas são de alguma forma, uma ferramenta que possibilita múltiplas aprendizagens dependendo do público que o vê. Nesse sentido, um dos pontos mais abordados pelos estudantes está no fato de que os mesmos percebem que estas mídias veiculam conhecimento, cultura, modos de ver e refletir sobre aspectos da sociedade que estão em voga, o que acaba proporcionando debates entre amigos sobre o conteúdo abarcado pelo filme, visto que, cada um possui um modo de ver e sentir o que está sendo transmitindo através dos signos presentes na película.

Na sequência, os estudantes responderam sobre o grau de dificuldade em compreender a película utilizada pelo professor para trabalhar os conteúdos históricos. O gráfico abaixo explicita bem o grau de dificuldade apontado pelos estudantes quando o professor resolve utilizar a mídia cinemática no contexto escolar.

Gráfico 3 – Nível de dificuldade de absorção dos conteúdos históricos quando trabalhados pelo professor com a mídia cinemática.

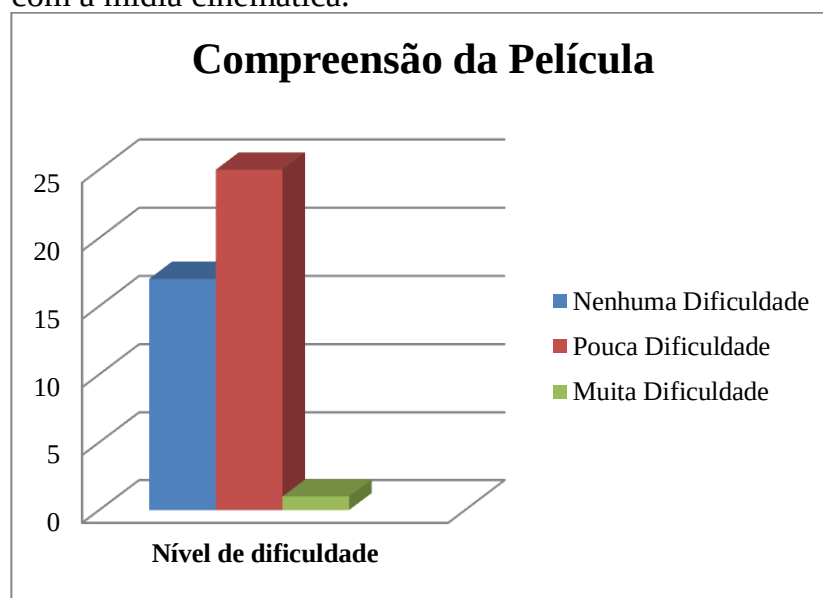


Gráfico elaborado pelo autor

No gráfico acima, é possível perceber que 39,53% dos estudantes pesquisados, não possuem nenhum tipo de dificuldade em compreender os conteúdos através das películas. No entanto, 58,14% dos pesquisados possuem

difficuldade média para absorver os conteúdos através da mídia cinemática, o que pressupõe que o professor pode não estar alcançando a todos na turma com o trabalho que vem desenvolvendo. Apenas 2,33% possuem muita dificuldade em conseguir relacionar o que está sendo veiculado no filme com o conteúdo. Através deste gráfico podemos traçar um panorama da dificuldade que os estudantes possuem em conseguir estabelecer uma relação dialógica entre filme e conteúdo abarcado em sala de aula. Mas isso depende de muitos fatores, dos quais neste momento não vem ao caso explorá-los.

Seguindo as análises e tentando responder os questionamentos que norteiam esta pesquisa, como por exemplo, de que forma esta mídia pode auxiliar na compreensão dos conteúdos históricos? Podemos afirmar através dos questionários e também do arcabouço documental que fornece subsídios teóricos para fundamentar tal problemática, que o auxílio prestado pelas mídias cinemáticas pode promover a análise crítica por parte dos educandos sobre o conteúdo. Claro que isso ocorre se exibidos a película for bem explorada pelos professores, podendo interferir nos pensamentos e/ou julgamentos por parte dos discentes em relação ao material assistido, podendo ou não conceber conexões com o presente. Sugere-se ao professor auxiliar nesse desenvolvimento, fazer links entre passado e presente, para que os discentes tenham uma compreensão mais aproximada dos fatos e que lhes permitam fazer conexões. Segundo os PCNs:

Rádio, livros, enciclopédias, jornais, revistas, televisão, cinema, vídeo e computadores também difundem personagens, fatos, datas, cenários e costumes que instigam meninos e meninas a pensarem sobre diferentes contextos e vivências humanas. Nos Jogos Olímpicos, no centenário do cinema, nos cinquenta anos da bomba de Hiroshima, nos quinhentos anos da chegada dos europeus à América, nos cem anos de República e da abolição da escravidão, os meios de comunicação reconstituíram com gravuras, textos, comentários, fotografias e filmes, glórias, vitórias, invenções, conflitos que marcaram tais acontecimentos. (BRASIL, 1998, p. 38).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais propõem em seu documento que o papel do professor é fazer com que os discentes do Ensino Fundamental sejam capazes de:

- Compreender a cidadania como participação social e política
- Refletir e criticar a sociedade em que o mesmo está inserido;
- Conhecer características fundamentais do Brasil em todas as dimensões;

- Localizar, conhecer, entender e valorizar o conhecimento histórico, a diversidade do patrimônio sociocultural brasileiro seja ele qual for;
- Perceber que o mesmo é integrante, dependente e agente transformador do ambiente, ajudando na preservação do meio-ambiente;
- Utilizar diferentes maneiras para se expressar, em contextos públicos e/ou privados;
- Procurar utilizar diferentes fontes de históricas de informação e recursos tecnológicos versando assim construir e adquirir conhecimentos;
- Possuir autonomia, questionando a realidade e formulando sejam eles individuais ou coletivos. (BRASIL,1998, p. 43 – Adaptado)

Diante do que foi exposto acima, fica claro que qualquer material pode e deve ser utilizado em sala de aula visando, aprimorar o ensino-aprendizagem. Entretanto, o professor deve ter em mente o que esses materiais podem repercutir em sala de aula. Luis Fernando Cerri em seu livro intitulado – “Ensino de História e consciência histórica: Implicações didáticas de uma discussão contemporânea”, explica que o ensino de História tem como implicação “o gerenciamento dos objetivos curriculares e das concepções de tempo e de História que os alunos já trazem consigo desde fora da escola”. Seguindo esse ponto de vista, o promover uma aproximação do conteúdo teórico da História com a realidade fílmica, pode ajudar nessa relação teoria versus cotidiano tecendo assim, um ambiente de reflexão. Ainda de acordo com o autor,

(...) a história, a disciplina científica, baseia-se na noção de historicidade e a oferece como um elemento do pensamento cotidiano, ou seja, todas as coisas resultam de um processo histórico e continuam na história. Isso significa que o que é histórico não é absoluto, deriva de uma série de fatores, foi diferente no passado e pode mudar novamente. Isso coloca em perspectiva a ação dos sujeitos individuais e coletivos (...). (CERRI, 2011, p. 64).

Cerri (2011, p. 65), também complementa que “no ensino de história, o mais importante não é estudar os conteúdos em si, mas o método, a forma de pensar, produzir e criticar o saber sobre os seres humanos no tempo”, por isso, a busca pela valorização do ensino de História é algo constante na vida deste profissional. O embasamento teórico dos professores é extremamente relevante para que os alunos tenham instrumentos para evoluir em todas as etapas do ensino. Nessa direção é preciso refletir sobre alguns aspectos e materiais que são utilizados como ferramenta de instrução no âmbito escolar.

Considerações finais

Não há como negar que as mídias cinemáticas estão presentes em nosso cotidiano. O suporte tecnológico que é a sétima arte, acaba por instigar cada indivíduo que o assiste, despertando os nossos sentidos e ampliando nossos horizontes. Miranda nos diz que

O cinema (...) coloca as coisas do mundo numa sequência de imagens e numa arquitetura de lugares que não servem apenas para a compreensão da história que está sendo narrada. Esse arranjo fílmico é um arranjo didático, em que o espectador, ao concentrar-se na história, aprende a olhar para o mundo, criando com as imagens uma visão de mundo, uma visão do mundo, das coisas do mundo e do que é importante para cada uma das coisas, ou seja, formas de valoração do mundo. (MIRANDA, 2000, p. 3).

Portanto, fica claro que é valiosíssima a utilização das mídias cinemáticas em sala de aula. Uma vez que, as mesmas além de proporcionar aos discentes uma interação audiovisual, envolve diversos mecanismos na produção de um filme – cenários, personagens, enredo, trilha sonora, imagens em movimento, todos esses meandros acabam por facilitar a elucidação e a compreensão de determinados conteúdos. Essa abordagem visual acaba tornando o ensino-aprendizagem dos educandos mais significativa, mais prazerosa, o que pode aguçar a consciência crítica de cada um dos alunos. Friso que cabe ao professor promover um espaço de discussão, pois a mídia cinemática sozinha não o faz, e os discentes também não o farão, pois precisam de um mediador nesta empreitada.

Do que foi exposto neste artigo, podemos tecer algumas reflexões sobre a percepção discente sobre a utilização da mídia cinemática no Ensino de História. A utilização desta pode tornar o ensino de História mais significativo. Além disso, torna-se a História gratificante e instrutiva para o professor e para o estudante. Propiciando momentos de prazer e de reflexão aos discentes, de forma lúdica, fugindo assim do ensino dito “tradicional” e sua característica mnemônica, fazendo com que as aulas não sejam somente expositivas e monótonas.

Referências Bibliográficas

BARROS, José D'Assunção. Cinema e História: Entre Expressões e Representações. In: NÓVOA, Jorge; BARROS, José D'Assunção. (Orgs.) *Cinema-História: teoria e representações sociais no cinema*. Rio de Janeiro: Apicure, 2012, p.9-52.

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: história*. Brasília: MEC / SEF, 1998.

CARMO, L. O cinema do feitiço contra o feiticeiro. *Revista Iberoamericana de Educación*. n. 32, p.71-94, 2003.

CERRI, Luis Fernando. *Ensino de História e consciência histórica: Implicações didáticas de uma discussão contemporânea*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2011.

DOWBOR, Ladislau. *Tecnologias do Conhecimento. Os Desafios da Educação*. São Paulo, 2011. Disponível em: <<http://dowbor.org/2011/09/ladislau-dowbor-tecnologias-do-conhecimento-os-desafios-da-educacao-vozes-2001-85-p.html>> Acesso em: 16 de março de 2014.

DUARTE, Rosália. *Cinema e Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2. ed., 2002

ELLSWORTH, Elizabeth. Modo de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também. In.: SILVA, Tomas Tadeu da. *Nunca fomos humanos – nos rastros do sujeito*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. P. 08-76

Hill, Manuela M. & Hill, Andrew (2002). *Investigação por questionário*. 2ª edição revista e corrigida. Edições Sílabo Ltd., Lisboa.

Hoz, Arturo (1985). *Investigación Educativa: Diccionario Ciencias da Educação*. Madrid: Ediciones Anaya, S.A.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MATOS, Júlia Silveira. Os filmes como recurso didático no ensino de História. In: MATOS, Julia Silveira; KRENINSKI, Gislania Carla Potratz. (Orgs.). *Formação Continuada em História: Formação de Professores – Reflexões sobre o ensino de História*. Rio Grande,RS: Pluscon, 2012, p.25-36, (vol. 4).

MORAN, J. M. Desafios da televisão e do vídeo à escola. In: *Integração das Tecnologias na Educação / Secretária de Educação a Distância*. Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2005.

MIRANDA, Carlos Eduardo Albuquerque. *A educação pelo cinema*. Disponível em cineducfaeufmg.files.wordpress.com/2010/11/miranda-cea-educ-cinema.pdf

OLIVEIRA Regina Soares de; ALMEIDA, Vanusia Lopes de. FONSECA, Vitória Azevedo da. *História e cinema*. In: CANO, Márcio Rogério de Oliveira (Org.). *Coleção: A Reflexão e a Prática de Ensino*. São Paulo: Edigraf, 2012.

PARANÁ, Governo do Estado. *DIRETRIZES CURRICULARES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA*. Curitiba: 2007. Disponível em: <<http://www.uel.br/cch/his/arqdoc/DiretrizesCurriculares-EdBasicaPRHISPDE.pdf>> Acesso em 08 de outubro de 2014 às 22h22min

SOARES, L. P. S. As mídias cinemáticas no ensino de História. In.: *Revista História imagem e narrativas*. Rio de Janeiro: Vol. 1, Nº 20, abril 2015. Disponível em: <http://www.historiaimagem.com.br/edicao20abril2015/cine-maticahistoria.pdf>. Acesso em 15 de Agosto de 2015.

TIMBOÍBA, Chris Aparecida Nascimento; RIBON, Irene Schreiber; PAIM, Ivone Pereira de Oliveira et al. A Inserção das Tics no Ensino Fundamental: Limites e Possibilidades. In: *Revista Científica de Educação à Distância*. Vol. 2, n. 4 , jul. 2011. Disponível em: [http://revistapaideia.unimesvirtual.com.br/index.php?journal=paideia&page=article&op=view&path\[\]=180&path\[\]=187](http://revistapaideia.unimesvirtual.com.br/index.php?journal=paideia&page=article&op=view&path[]=180&path[]=187) Acesso em 29 de Outubro de 2014.

Materiais didáticos interativos para o ensino de História

Identificação, limites e potencialidades

Por Leonice Aparecida de Fátima Alves Pereira Mourad¹ Gabriela Dambros²

Resumo

A elaboração e disponibilização na Internet de materiais didáticos interativos vem sendo uma das possibilidades de inovar em sala de aula. Nesta perspectiva, este trabalho teve como objetivo principal identificar e analisar os materiais didáticos interativos disponíveis na Internet que podem ser utilizados no ensino de história. Além disso, almejou-se compreender como estes materiais podem contribuir para o processo de ensino e aprendizagem da história no ambiente escolar. A presente investigação consistiu em uma revisão bibliográfica sobre a temática, além de um levantamento e análise de materiais, aqui concebidos como fontes, disponíveis no Banco Internacional de Objetos Educacionais. Dos materiais encontrados, realizou-se uma seleção para interação, análise e reflexão sobre a potencialidade pedagógica para o ensino de história.

Palavras-chave: ensino de história, tecnologias, materiais didáticos.

Abstract

The development and availability on the Internet of interactive educational materials has been one of the possibilities to innovate in the classroom. In this perspective, this study aimed to identify and analyze the interactive learning materials available on the Internet that can be used in teaching history. In addition, he longed to understand how these materials can contribute to the process of teaching and learning of history in the school environment. This research consisted of a literature review on the topic, as well as a survey and analysis of materials, here conceived as sources available at the International Bank of Educational Objects. Of the materials found, there was a selection for interaction, analysis and reflection on the pedagogical potential for teaching history.

Keywords: history teaching, technologies, teaching materials.

¹ Universidade Federal de Santa Maria. Contato: profleo@ig.com.br

² Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Contato: gabbydambros@yahoo.com.br

Introdução

As reflexões sobre ensino vêm sendo objeto de intensas reflexões nas diferentes áreas de conhecimento, fato que está associado às reorientações no que tange a função social da escola, cujas implicações atingem o ensino de ciências humanas e sociais e, mais precisamente, o ensino de história, visto que no atual contexto social, vivemos o que a literatura vem denominando de “saturação do presente”, momento em que os conhecimentos históricos devem ganhar centralidade. Nesse sentido é indispensável ampliar o aparato de recursos dos docentes, de tal forma a viabilizar a articulação do conhecimento histórico com o conjunto de transformações do presente.

Devemos atentar, no entanto, que o esforço não deve ser restrito a introduzir novos recursos, visto que o uso das TIC's implica em formular novas formas de pensar e de ensinar nas várias áreas do currículo.

Com a globalização, as tecnologias, especialmente as de informação, impulsionam constantes transformações na sociedade, mas não conseguem transpor os muros das escolas, para se inserir e permear a prática pedagógica e a construção de novos conhecimentos. Nesse contexto, o ensino de história necessita apropriar-se de recursos didáticos e metodologias consoantes à contemporaneidade.

Entende-se que a história deve buscar apoio nas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) visando originar novas dinâmicas no processo de ensino e aprendizagem. Para Kenski (2010) as TIC estão promovendo reorganizações e reestruturações permanentes em todas as áreas do conhecimento por meio das novas possibilidades de acesso às informações, o que demanda mudanças significativas na forma de pensar e de fazer educação.

Nesta perspectiva, este trabalho teve como objetivo principal identificar e analisar os materiais didáticos interativos disponíveis na Internet que podem ser utilizados no ensino de história. Além disso, almejou-se compreender como estes materiais podem contribuir para o processo de ensino e aprendizagem da história no ambiente escolar.

A presente investigação consistiu em uma revisão bibliográfica sobre a temática, além de um levantamento e análise de materiais, aqui concebidos como fontes, disponíveis no Banco Internacional de Objetos Educacionais. Neste espaço estão disponíveis recursos educacionais gratuitos em diversas mídias que atendem todos os níveis de educação nas suas diferentes modalidades nas diversas áreas do conhecimento, sendo

expressivo o número de materiais didáticos interativos encontrados, com destaque para animações, áudios, vídeos, hipertextos, entre outros. Dos materiais encontrados, realizou-se uma seleção para interação, análise e reflexão sobre a potencialidade pedagógica para o ensino de história.

Com a globalização, as tecnologias, especialmente as de informação, impulsionam constantes transformações na sociedade, mas não conseguem transpor os muros das escolas, para se inserir e permear a prática pedagógica e a construção de novos conhecimentos. Nesse contexto, o ensino de história necessita apropriar-se de recursos didáticos e metodologias consoantes à contemporaneidade.

Entende-se que a história deve buscar apoio nas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) visando originar novas dinâmicas no processo de ensino e aprendizagem. Para Kenski (2010) as TIC estão promovendo reorganizações e reestruturações permanentes em todas as áreas do conhecimento por meio das novas possibilidades de acesso às informações, o que demanda mudanças significativas na forma de pensar e de fazer educação.

Nesta perspectiva, este trabalho teve como objetivo principal identificar e analisar os materiais didáticos interativos disponíveis na Internet que podem ser utilizados no ensino de história. Além disso, almejou-se compreender como estes materiais podem contribuir para o processo de ensino e aprendizagem da história no ambiente escolar.

A presente investigação consistiu em uma revisão bibliográfica sobre a temática, além de um levantamento e análise de materiais, aqui concebidos como fontes, disponíveis no Banco Internacional de Objetos Educacionais. Neste espaço estão disponíveis recursos educacionais gratuitos em diversas mídias que atendem todos os níveis de educação nas suas diferentes modalidades nas diversas áreas do conhecimento, sendo expressivo o número de materiais didáticos interativos encontrados, com destaque para animações, áudios, vídeos, hipertextos, entre outros. Dos materiais encontrados, realizou-se uma seleção para interação, análise e reflexão sobre a potencialidade pedagógica para o ensino de história.

Ensino de História

O ensino de história, das disciplinas curriculares, talvez tenha sido aquela que mais se notabilizou pelo estudo de fatos e nomes, orientando pelo pressuposto da memorização, de tal sorte a utilizar de forma significativa do livro didático, bem como de recursos que primam pela textualidade escrita. Mesmo diante das críticas e do afastamento da denominada “velha história” para a “história social e cultural”, no que tange a abordagem historiográfica, as metodologias e linguagem ainda carecem de modificações mais substantivas.

A formação do professor de história ainda está distante de uma interação efetiva com as denominadas Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC’s, mesmo diante da centralidade da temática no cotidiano da maior parte dos alunos.

Mesmo diante de um conjunto importante de inovações, prioritariamente pelo acesso a ferramentas digitais as mudanças ainda são incipientes, sendo oportuno destacar, como bem assevera Miranda: “as mudanças nos modos de pensar e de fazer são mais lentas do que a evolução tecnológica” (2006, p. 77), destacando ainda que a hipótese mais plausível para o reduzido uso de tecnologias no ensino de história, decorra do desconhecimento dos docentes do adequado manuseio e potencial dessas ferramentas, que demandam uma aprendizagem formal, por parte do operador, o que nem sempre nos é disponibilizado em nossa formação inicial ou na formação continuada mais frequentemente a disposição.

Pelgrun, apud Pedro (2013) ao referir acerca dos obstáculos da utilização das TIC’s nas relações de ensino enfatiza que:

Dos 32 obstáculos à integração das TIC nas escolas apontados pelos inquiridos dos 26 países que participaram no estudo de Pelgrun, saliento apenas os quatro primeiros: 70% dos inquiridos referem o insuficiente número de computadores; 66% dizem que não integram as novas tecnologias devido à falta de conhecimentos e competências técnicas; 58% referem ainda que têm dificuldade em integrar as TIC no processo instrutivo; e o mesmo número (58%) diz que tem dificuldade em gerir o tempo.(p.16)

São inúmeros os estudos que apontam o uso de tecnologias de informação e comunicação em outras áreas do conhecimento, sendo reduzidas as referências acerca da utilização dessas ferramentas no ensino de história, o que

pode evidenciar um perfil pouco inovador dos professores de história.

Nesse sentido estamos diante de um desafio importante, tanto no que diz respeito a formação de professores que explorem e dominem o uso das TIC's, quanto da criação e recursos que potencializem a relação de ensino e aprendizagem.

As Tecnologias da Informação e Comunicação no contexto escolar

Um dos grandes desafios que a educação enfrenta na contemporaneidade, diante do fato de que as mídias de massa desempenham papel crucial na formação dos indivíduos, e a alfabetização digital⁴² torna-se indispensável, é a aceitação das tecnologias por parte da escola e especialmente, pelos professores. As Tecnologias da Informação e Comunicação estão cada vez mais integrando o mundo em redes globais e oferecem novas possibilidades à educação, como o compartilhamento de informações, a interatividade e a interdisciplinaridade.

Cool; Illera (2010) assinalam que a incorporação das TICs nas salas de aula abre caminho para a inovação pedagógica e didática e para a busca da melhoria do processo de ensino e aprendizagem, multiplicando as possibilidades e os contextos de aprendizagens muito além das “paredes da escola.”

O ato de educar, com a contribuição da Internet, proporciona a quebra de barreiras, remove o isolamento da sala de aula, permitindo que os alunos determinem o ritmo de sua aprendizagem. Moran (2006, p.46) diz que “o professor - tendo uma visão pedagógica inovadora, aberta, que pressupõe a participação dos alunos – pode utilizar algumas ferramentas simples da Internet para melhorar a interação presencial-virtual entre todos”.

No entanto, as práticas educacionais mediadas por TICs ainda representam um desafio pela falta de desenvolvimento de novas metodologias que facilitem a adaptação de professores e alunos à inserção de distintos recursos pedagógicos nas escolas.

Belloni (2001) acredita que as TICs, ao mesmo tempo em que trazem grandes potencialidades de criação de novas formas de mediatização, acrescentam muita

⁴² César Cool (2010) defende a necessidade de uma alfabetização digital e diz que esta tem sua origem na necessidade de uma formação associada às tecnologias digitais da informação e da comunicação.

complexidade ao processo de ensino e aprendizagem, pois há grandes dificuldades na apropriação dessas técnicas no campo educacional e em sua “domesticação” para utilização pedagógica.

Ainda de acordo com a autora, as características essenciais das TICs (simulação, virtualidade, acessibilidade, superabundância e extrema diversidade de informações) são totalmente novas e demandam concepções metodológicas muito diferentes daquelas das metodologias tradicionais de ensino, baseadas em um discurso linear, cartesiano e positivista. Sua utilização com fins educativos exige mudanças radicais nos modos de compreender o ensino e a didática

Evidencia-se que o uso das TICs na educação requer uma nova postura dos sujeitos da aprendizagem. O educando precisa superar a condição de agente passivo, que só recebe informações e conteúdos, e passar a se comprometer mais com seu aprendizado, já o professor precisa estar aberto às mudanças, as novas formas de trabalhar e a inovação para vencer desafios enquanto sujeito que aprende e ensina, que instiga a pesquisa, o debate e a interação.

Nesse sentido, emergem como novas possibilidades para o ensino e aprendizagem da História, os materiais educacionais de caráter multimídia, pois estes ativam capacidades, competências cognitivas, novas habilidades, dinamizam a prática docente, despertam o interesse do educando e promovem a inclusão digital, sobretudo, em escolas da rede pública.

A tecnologia faz parte do cotidiano dos educandos, entretanto, os diversos recursos não podem ser considerados apenas ferramentas para brincar, mas acima de tudo para aprender. Por isso, destaca-se a atuação do professor como mediador entre aluno e tecnologia/informação fazendo com que os alunos/sujeitos desenvolvam a capacidade de estabelecer relações, contextualizar e atribuir significados aos novos conhecimentos.

Behar et al (2009) apontam que cada vez mais recursos didáticos vêm sendo desenvolvidos e publicados a fim de serem inseridos no processo de ensino e aprendizagem, adaptando-se ao público-alvo, conteúdo, tempo e prática pedagógica. Desta maneira, faz-se necessário que os professores de História utilizem as TICs como ferramenta complementar na investigação, análise e leitura do mundo.

Resultados e discussão: O Banco Internacional de Objetos e Educacionais

O Banco Internacional de Objetos Educacionais (BIOE) é um repositório criado em 2008 pelo Ministério da Educação brasileiro, em parceria com o Ministério da Ciência e Tecnologia, Rede Latinoamericana de Portais Educacionais (RELPE), Organização dos Estados Ibero-americanos (OEI) e outros. Tem o propósito de manter e compartilhar recursos educacionais digitais de livre acesso, em diferentes formatos - como áudio, vídeo, animação, simulação, software educacional - além de imagem, mapa, hipertexto considerados relevantes e adequados à realidade da comunidade educacional local, respeitando-se as diferenças de língua e culturas regionais. Nesse momento o Banco possui 19.842 objetos publicados (BANCO INTERNACIONAL DE OBJETOS EDUCACIONAIS, 2015).

O BIOE (Figura 1) pode ser acessado no link <http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/>.

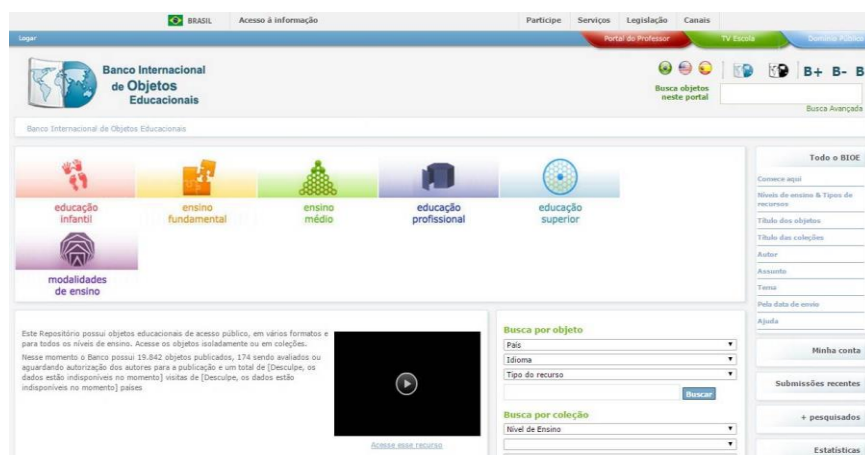


Figura 1: Banco Internacional de Objetos Educacionais.

A busca por recursos didáticos no BIOE pode ser realizada a partir de diferentes caminhos. Na busca por objetos tem-se as seguintes possibilidades:

a) Nível de ensino (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação profissional e educação superior).

b) País (país de origem do recurso. Exemplo: Brasil, Espanha, Estados Unidos etc).

- c) Idioma.
- d) Tipo de recurso (vídeo, imagem, animação, simulação, hipertexto etc).
- e) Palavra-chave (digitar um termo ou conceito e clicar no botão “Buscar”. Exemplo: digitar história e buscar. Todo recurso que estiver relacionado a história ou conter na sua descrição a palavra história será relacionado nos resultados).

Há ainda a opção “Busca por coleção”, onde é possível verificar se existe uma coleção de objetos sobre determinado tema disponível.

Descrição e Análise dos recursos didáticos

Após buscas no BIOE foram selecionados dois recursos didáticos caracterizados como animação/simulação, indicados como potenciais recursos para o ensino de história nos anos finais do ensino fundamental.

Um dos recursos selecionados intitula-se “As grandes navegações de Fernão de Magalhães” elaborado por uma equipe multidisciplinar do Centro Universitário Franciscano e da Universidade Federal de Santa Maria, ambas instituições localizadas no município de Santa Maria, Rio Grande do Sul.

O recurso inicia contextualizando o período das grandes navegações e destacando a importância de Fernão de Magalhães como o primeiro navegador a realizar a viagem de circunavegação (Figura 2).



Figura 2: Texto inicial do recurso.

Na sequência há um texto explicando como ocorriam as navegações e quais objetos eram necessários

para orientar, calcular distâncias e velocidade dos navios. Nesse momento, é preciso clicar em cada objeto e arrastar para dentro do baú. Dentro do baú é possível visualizar a função de cada objeto. (Figura 3).



Figura 3: Objetos utilizados para navegação.

Depois, o recurso descreve o trajeto percorrido pela esquadra de Fernão de Magalhães. Nessa etapa, há uma animação de um navio se deslocando pelo mapa-mundi. Após passar pelo Rio de Janeiro, um dos navios da esquadra naufraga no sul da Argentina (Figura 4).



Figura 4: Navegação da esquadra.

Destaca-se que são apresentados textos explicativos em todos locais por onde a esquadra de Fernão de Magalhães passou. Ao término da navegação, quando apenas um navio retorna a Espanha, o mapa-mundi é apresentado com a circunavegação representada (Figura 5).

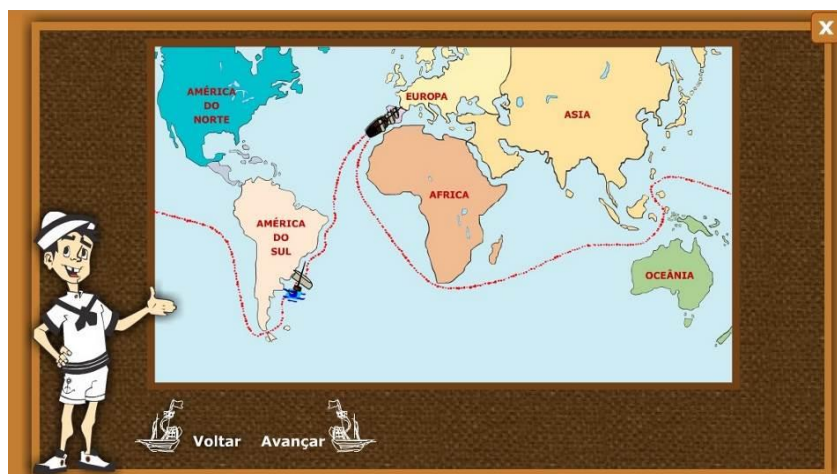


Figura 5: Navegação completa.

Ao término do recurso é apresentada uma atividade de palavras cruzadas (Figura 6). Quando completada está atividade, o recurso é encerrado.

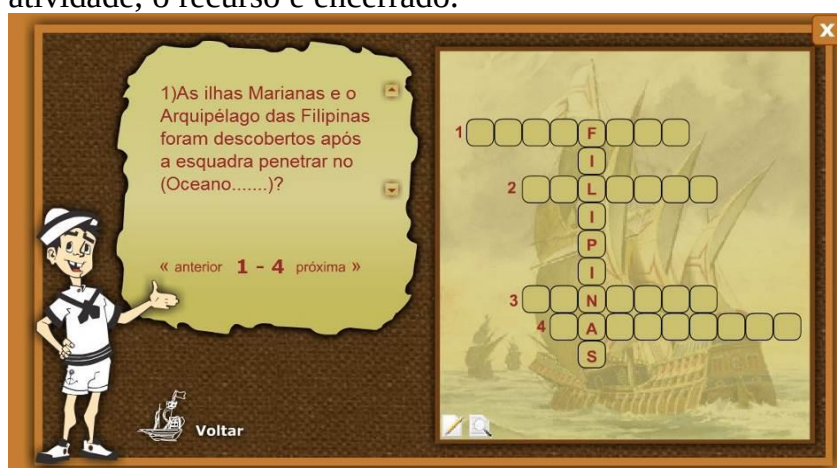


Figura 6: Atividade final.

O segundo recurso selecionado intitula-se “Engenho”

O recurso inicia com um texto contextualizando a atividade canavieira no Brasil e convidando a conhecer o funcionamento de um engenho de açúcar (Figura 7).



Figura 7: Tela inicial.

Na sequência há uma apresentação do Engenho Canavieiras e uma descrição breve de como ocorriam as relações de trabalho no engenho (Figura 8). Passando o *mouse* sobre as construções é possível identificar a moenda, senzala, casa grande e as roças e canaviais.

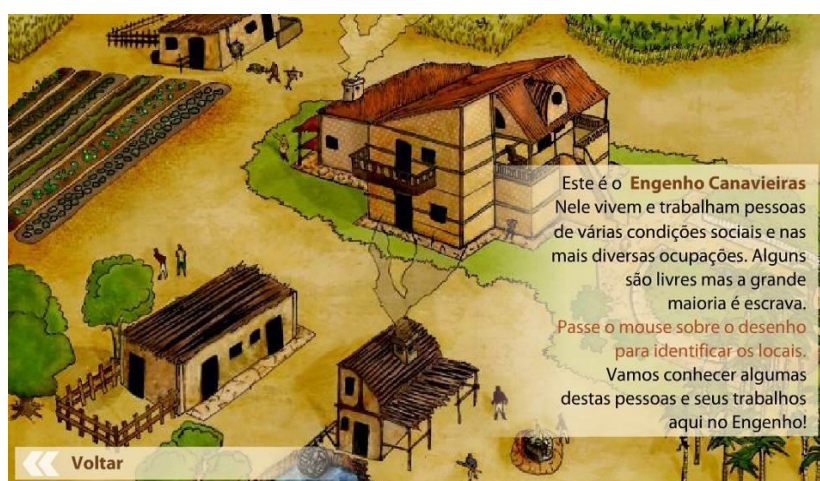


Figura 8: Apresentação do Engenho Canavieiras.

Após conhecer as construções, as roças e os canaviais, o recurso apresenta as personagens que ali trabalham. Para isso é necessário clicar em cada um dos personagens que estão dispostos na parte superior esquerda (Figura 9).

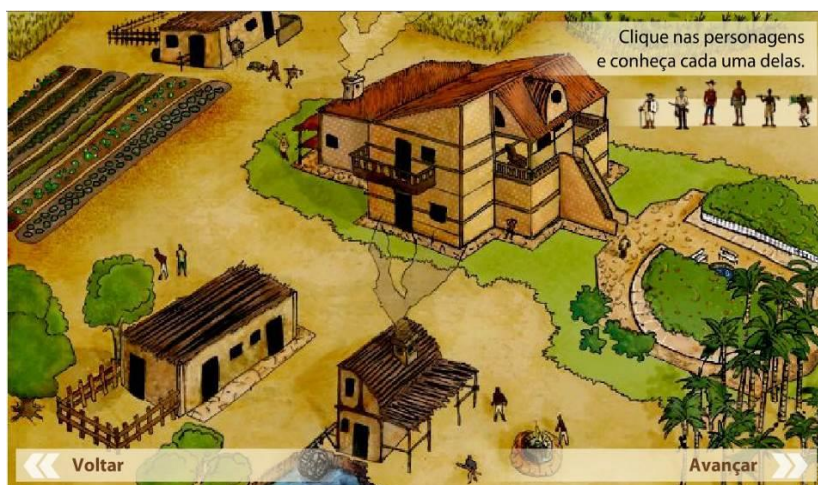


Figura 9: Apresentação das personagens.

Ao clicar nas personagens é aberta uma nova com uma descrição de suas funções no engenho (Figuras 10 e 11).



Figura 10: Dono do engenho.



Figura 11: Escravo.

Em seguida, as personagens precisam ser colocadas em suas respectivas funções. Para isso, deve-se clicar na personagem e arrastar até a função correta (Figura 12).

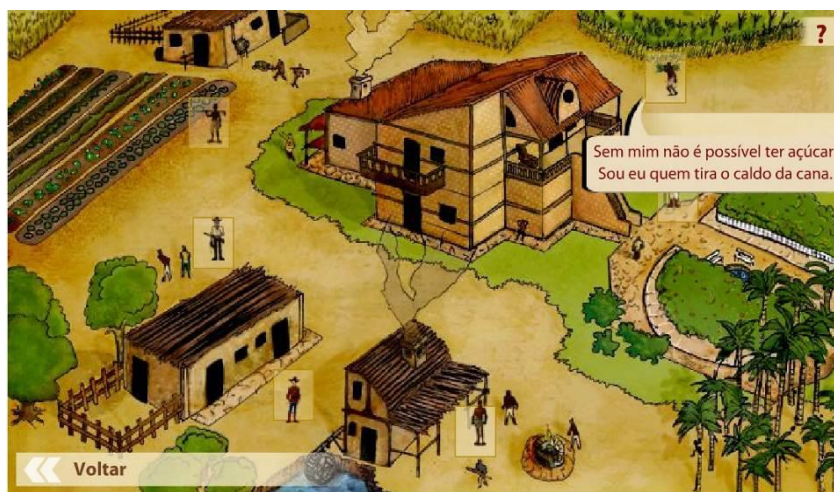


Figura 12: Personagens nas suas funções.

Ao completar a tarefa de relacionar as personagens e suas funções, o recurso apresenta uma atividade final que consiste na produção de um texto a respeito do funcionamento do engenho e do trabalho desempenhado pelas personagens (Figura 13).



Figura 13: Atividade final.

Considerações finais

Esse artigo teve como propósito sistematizar reflexões acerca do utilização de TIC's no ensino de História, prioritariamente trazendo a público um importante repositório de recursos didáticos de diferentes natureza, materializado no Banco Internacional de Objetos Educacionais (BIOE), criado pelo MEC em 2008, momento em que os debates sobre ensino a distância ganham centralidade.

Cumprir referir que a tecnologia faz parte do cotidiano dos educandos, sendo que história pode integrá-las à práxis educativa, desde que oportunize o desenvolvimento de atividades que possibilitem aos discentes compreenderem os fenômenos que se manifestam no cotidiano, em diferentes temporalidades, de tal sorte a transformar o mundo e deste modo, passem a se ver como sujeitos capazes de (re)produzir novos espaços.

Com a utilização das TIC's nos espaços escolares, a prática pedagógica de história torna-se desafiadora, visto que oportuniza a realização de novas aprendizagens, alicerçadas na utilização do computador e da Internet como ferramentas educativas, que podem tornar mais significativo o processo de ensino e aprendizagem pois aproximam a escola e o ensino de recursos e tecnologias absolutamente familiares aos discentes, que na maioria das vezes é invisibilizada nas instituições de ensino, e prioritariamente no ensino de história, anda muito vinculados ao livro didático ou a análise de documentos escritos.

A partir da inclusão das TIC's no ambiente escolar, discentes e docentes podem se "libertar" de uma prática restritiva na qual um é o detentor do saber e o outro apenas espectador. Podem compor uma relação de protagonismo, onde educando e educador trocam conhecimentos e experiências, expandindo os horizontes, avançando no campo das ideias e, conseqüentemente, construindo novos conhecimentos que contem com a participação ativa dos discentes, com autonomia e a motivação que são dimensões sinalizadoras de um aprendizado diferenciado.

Viabilização desse processo inovador de ensino e aprendizagem implica necessariamente nos docentes superarem as dificuldades, identificadas em alguns estudos, no que tange a falta de habilidade para a utilização das TIC's, somada à ausência de conhecimento do potencial desses recursos, de formação e mesmo à falta de motivação.

Como forma de potencializar o uso das TIC's no espaço escolar devemos referir que a inclusão e o uso de uma nova tecnologia não são operacionalizados sem reflexões, capacitação e treinamento pertinentes, de tal sorte que é preciso que os docentes e a escola como um todo tenham efetiva compreensão das formas de explorar pedagogicamente esta tecnologia.

A título de exercício apresentamos dois recursos didáticos caracterizados como animação/simulação disponíveis no BIOE que podem ser utilizados para o ensino de história tanto de forma isolada na área, como em atividades partilhadas por outras disciplinas.

O recurso “As Grandes Navegações de Fernão de Magalhães” pode ser utilizado não somente para apresentação deste navegador, mas também para problematizar o período das grandes navegações, a integração de diferentes espaços, a partir de diferentes motivações, permitindo a articulação entre história e geografia.

Já o recurso “Engenho” constitui-se em um material com conteúdo significativo para a discussão da produção canavieira no Brasil colônia, priorizando aspectos de natureza históricas, sociais e culturais que orientavam a sociedade de então.

Por fim cabe destacar que a principal característica desses materiais diz respeito ao fato dos mesmos serem mais um recurso disponível para a aprendizagem que, combinado com outros recursos e estratégias permitirão a efetiva compreensão dos processos históricos.

Referências Bibliográficas

BEHAR, Patrícia Alejandra et al. Objetos de aprendizagem para a educação a distância. In: BEHAR, Patricia Alejandra (Org.). **Modelos pedagógicos em educação a distância**. Porto Alegre: Artmed, 2009. p. 66-92.

BELLONI, Maria Luiza. **O que é mídia-educação**. São Paulo: Autores Associados, 2001.

COOL, César; ILLERA, José Luis Rodríguez. Alfabetização, novas alfabetizações e alfabetização digital. In: COOL, César; MONEREO, Carles (Org.). **Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as**

tecnologias da informação e comunicação. Tradução: Naila Freitas. Porto Alegre: Artmed, 2010. p.289 – 310.

DUARTE, Ana Sofia de Carvalho. **A utilização das TIC no ensino e aprendizagem da História**. 2013, 88 fl. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação – Universidade de Lisboa. Lisboa/Portugal, 2013.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 3.ed. São Paulo: Papirus, 2007.

A produção de identidade através dos uniformes escolares

Significação e conceituação

Por Letícia Oliveira Borges¹

Resumo

Este artigo tem por objetivo principal levantar e discutir questões relacionadas ao uniforme escolar no Brasil. Num primeiro momento busca-se realizar uma revisão bibliográfica sobre a história do uniforme e as particularidades que o mesmo apresenta e, posteriormente, delinear conceitos que possam problematizar de que modo as identidades dos sujeitos constituem-se através desse uniforme. O presente artigo é parte do projeto de mestrado em execução no PPGH da FURG, cujo objeto é a elucidação do uso de uniformes escolares, desde sua experimentação até a identificação dos sujeitos como seres sociais. Pensando dessa forma os uniformes são trajes que estão introjetados há muito tempo, e ao que se percebe seu objetivo é de identificar e particularizar indivíduos participantes de determinados grupos sociais. Portanto, pode-se inferir que o uniforme, como reconhecemos, compartilha modos de pensar, sentir, crer, imaginar, indicando assim produções de reconhecimento.

Palavras-chave: Uniforme escolar, identidade, estilo.

Abstract

This article has the main aim of discussing issues related to the school uniform in Brazil. Initially seeks to conduct a literature review on the history of uniform and characteristics that it presents and subsequently outline concepts that can discuss how the identities of the subjects are constituted through this uniform. This article is part of the master's project running on the PPGH FURG, whose object is to elucidate the use of school uniforms from his trial to the identification of individuals as social beings. Thinking that way uniforms are costumes that are internalized long ago, and that realizes its goal is to identify and individualize participating individuals from certain social groups. Therefore, it can be inferred that the uniform, we recognize, share ways of thinking, feeling, believe, imagine, thus indicating recognition productions.

Keywords: School uniform, Identity, Style.

1. leti.oliveira.borges@gmail.com. Bacharel em Teologia pela Faculdade Batista Pioneira – FBP; Licenciada em História pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG; Mestranda em História pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG.

O uniforme escolar e sua história identitária

Corazza (2004) denomina o uniforme como farda ou fardamento, o que pode ser entendido também como aquilo que possui apenas uma forma. E para tanto, um vestuário padronizado de utilização regular, de uma instituição, classe ou corporação, confeccionados para tornar quem o usa semelhante ou idêntico (CORAZZA, 2004, p. 55). Essa nomenclatura em forma de vestimenta surge por volta do século XV com o exército, uma das primeiras organizações a se utilizar deste tipo de indumentária. Ela era igual para todos os militares, independente de sua patente e, em outras instituições, um pouco menos disciplinares no tocante da obrigatoriedade, ela também circulava e fazia parte deste universo como, por exemplo, o caso dos hospitais, hospícios e asilos (SILVA, 2006, p. 59).

Sobre a utilização desta identidade vestuária escolar, Marcon afirma que “no Brasil os uniformes escolares passaram a ser utilizados entre 1800 e 1900 com o advento da Escola Normal, sendo que a primeira Escola normal no Brasil surgiu em Niterói no Rio de Janeiro na primeira metade do século XIX” (MARCON, 2010. p. 17). A função desta escola era habilitar professores para realizar atividades no magistério de ensino primário. O que também era oferecido em cursos públicos de nível secundário, o que hoje denominamos de Ensino Médio.

As escolas tradicionais adotam os uniformes, de fato, somente a partir da década de 1920, e as demais, na década de 1930.

Com a incitação do simbolismo como: cores, nome e símbolo da escola, os objetivos da criação dos uniformes escolares atingiram sua mensagem. É visto em estudos que por traz de um uniforme existe uma mensagem subliminar na vestimenta onde se reclama do aluno um porte exemplar, zelando assim pela imagem da instituição a qual cursa e, inevitavelmente representa, sem importar se está dentro ou fora da escola.

Umberto Eco, em seu livro “Psicologia do vestir”, salienta que o vestuário tem uma noção de comunicação e amplitude do que é a vida em sociedade. Eco explica que: “pelo menos tudo que não é natureza bruta, para alguém da sociedade constituída, para alguém do homem que tem uma percepção da natureza e a faz dobrar-se aos seus objetivos, preenchendo-a de significados” (ECO, 1989, p. 8). Para este autor a roupa não serve apenas para cobrir o corpo do frio ou do calor, ou simplesmente para cobrir a nudez. Acima de tudo, para ele, o vestuário deve ser analisado como uma forma de inventar a comunicação. Ou seja, a

vestimenta comunica intrinsecamente aspectos culturais da sociedade em que se insere e aí está a noção de comunicabilidade no quadro de vida da sociedade, onde tudo é comunicação. Para Eco, “a indumentária assenta sobre códigos e convenções, muitos dos quais são fortes, intocáveis, defendidos por sistemas de sanções ou incentivos” (ECO, 1989, p. 15).

Sendo assim, o uniforme representa pertença a um determinado grupo social, cultural e intelectual germinando uma identidade que, segundo Queluz esses significados culturais “podem ser mais potentes para as pessoas que as funções sociais e econômicas que os objetos/tecnologia/sistemas tecnológicos que foram projetados para realizar” (QUELUZ, 2008, p. 14-15) e complementa discorrendo que “se percebermos o universo da cultura material, dos artefatos e da tecnologia como experiências vividas, talvez, sejamos capazes de vislumbrar as sutis formas de criação, inserção, apropriação e transformação dos artefatos feitos pelos diversos atores sociais” (QUELUZ, 2008, p. 15).

Se os uniformes escolares eram projetados como transformação de grupos sociais, com a crescente democratização do acesso à escola, majoritariamente pública, em muitos casos, o fator de discriminação e diferenciação social é acentuado. Um exemplo, dessa acentuação, são os guarda-pós brancos que indicavam escolas frequentadas por alunos de menor poder.

No final do século XX, muitas mudanças ocorreram no que diz respeito aos modelos dos uniformes, principalmente nas instituições privadas, trazendo mais conforto e praticidade. Sua simbologia também adulterase, o que gera mudança de valores de outros tempos, apesar de ainda ser um agente identificador. Agora não mais um objeto de particularização do indivíduo, mas um vestuário prático e enquadrado na moda do dia a dia daqueles que se utilizam deles. Nas palavras de Marcon:

É passada a impressão de que, mesmo tendo sido o uniforme escolar sempre um “uniforme escolar” o sentido da sua existência sofreu várias mutações ao gosto dos tempos. Conforme a humanidade foi passando por processos de evolução, esta vestimenta fixou-se na idealização, mas não na conceituação (MARCON, 2010, p. 20).

O uniforme mesmo sendo modificado, em sua essência ainda é parte de identificação de um grupo e por vezes diferenciação de *status*.

Muitos ainda defendem o uso do uniforme, pois, sua utilização caracteriza, ou ao menos pretende, um sentimento de identificação com um determinado grupo, o que é fundamental para o desenvolvimento psicossocial da criança. Isso marca consideravelmente aqueles que amam ou odeiam usá-lo.

Ao longo da história e, ouve-se sobre, as culturas juvenis de diferentes tempos demonstram marcas significativas na forma de vestir seus uniformes. São relatos como o encurtamento de saias, inserção de sobreposição de peças, uso de adereços, detalhes que acabam por identificar e caracterizar seus agentes individualmente. O que nos dias atuais tornou-se uma preocupação maior quando se pensa na composição dos uniformes escolares.

O uniforme no decorrer da história serviu como forma de identificação, controle e padronização aos alunos das escolas que se utilizavam e até hoje se utilizam. Há aqueles que defendem que o uniforme é uma forma de segurança e outros que dizem ser o uniforme um receptor das diferenças sociais da escola e/ou sala de aula, além da esteticização que oportuniza imagens harmoniosas.

Sejam eles modernos ou tradicionais, coloridos e/ou elegantes, estruturados e confortáveis, práticos e funcionais, com cores neutras ou vibrantes, enfim é através do estilo do uniforme escolar que pode-se ter uma ideia das culturas escolares que perpassaram a história do seu uso. De qualquer forma, os uniformes são muito parecidos e baseiam-se na roupa usada no dia a dia do aluno.

Questão identidade e uniforme escolar

A identidade nos últimos tempos tem sido muito discutida na teoria social. Isso se deve à individualização que cada ser tem reconsiderado no momento atual. Stuart Hall em seu livro “A identidade cultural na pós-modernidade” vai nos dizer que essa individualização é devida o resgate de resquícios do homem humanista, renascentista e iluminista. Nesse tempo homem era o centro do universo, além de ser mais racional e científico. Hall ainda afirma que ao passo que a sociedade moderna torna-se cada vez mais complexa, coletiva e social, devido às transformações econômicas e políticas, o ser humano também passa a alterar sua identidade, vindo a ser visto como um ser “definido” no interior dessas novas estruturas da sociedade (HALL, 2006).

Sendo assim pode-se dizer que a partir das relações que o homem constrói o mesmo torna-se sujeito central do tempo moderno. Ou seja, ela não está acabada, definida por completo, está sempre em constante produção segundo Hall.

(...) a identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do

nascimento. Existe sempre algo “imaginário” ou fantasiado sobre sua unidade. Ela permanece sempre incompleta, está sempre “em processo”, sempre “sendo formada”. As partes “femininas” do eu masculino, por exemplo, que são negadas permanecem com ele e encontram expressão inconsciente em muitas formas não reconhecidas, na vida adulta. Assim em vez de falar da identidade como uma coisa acabada, deveríamos falar de *identificação*, e vê-la como um processo em andamento. A identidade surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de uma *falta* de inteireza que é “preenchida” a partir de nosso *exterior*, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por outros. Psicanaliticamente, nós continuamos buscando a “identidade” e construindo biografias que tecem as diferentes partes de nossos eus divididos na unidade porque procuramos recapturar esse prazer fantasiado da plenitude (HALL, 2006, p. 38,39).

Esse processo em andamento chamado identificação se dá também através dos uniformes escolares, uma vez que o mesmo faz com que o sujeito sinta-se pertencente a um grupo, uma instituição, uma representação.

Outro autor, Airton Embacher relata em seu livro “Moda e Identidade” que:

A identidade – metamorfose é a articulação de todas as personagens, articulação de igualdades e diferenças, constituindo e constituída pela história do sujeito diacrônico – personagem-bebê, personagem-moleque, personagem-menino, etc. – e no movimento sincrônico – personagem – professor, personagem – homem, personagem – pai, etc. – dessa mesma história. Para identificarmos essas personagens interpretadas na vida do sujeito, basta pedir que ele narre sua história (EMBACHER, 1999, p. 23).

Ou seja, sua existência, sua totalidade é uma unidade de múltiplos personagens, os quais precisam ser narrados. E talvez o uniforme seja, conforme as afirmações de Foucault (2004, p. 118), um objeto de investimentos imperiosos e urgentes em qualquer sociedade, visto que “o corpo está preso no interior de interesses muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições e obrigações”.

Corazza ao falar sobre o “paradoxo do uniforme” (2004) salienta o fato de que, possivelmente, a utilização do uniforme é carregada de elementos mais intrínsecos do ser humano. Para a autora, o uniforme não é simplesmente a indumentária utilizada no âmbito escolar, mas é, também, aquela vestimenta do dia a dia que o indivíduo utiliza para se fazer igual e identificável no seu meio e por isso questiona:

Quem vestiu algum tipo de uniforme – guarda pó branco; saia azul-marinho, camisa branca, cinto e gravata vermelhos; jardineira azul ou laranja do pré; o pretinho básico das noites de embalo; o *jeans*, a camiseta e o tênis; o terninho, o blazer, a bolsa Louis Vuitton, etc. – e deixou de experimentar uma sensação agradável de

pertencimento? Quem ao vestir um uniforme, nunca experimentou a gostosura de pertencer a uma comunidade, a um grupo, a um gueto, a uma tribo de não estar fora, mas de estar dentro, de ser aceito, de estar integrado, de fazer parte, de estar incluído? (CORAZZA, 2004, p. 54).

Fazer parte, de forma geral, traz ao ser humano o pertencimento. Ele almeja pertencer a um determinado grupo, também reconhecido como grupo de referência. Solomon (2002) evidencia que embora duas ou mais pessoas sejam geralmente necessárias para a formação de um grupo, o termo “grupo de referência” é utilizado de modo ainda mais amplo para descrever qualquer influência externa que forneça sugestões sociais. O individual e o social, como via de pertencimento de grupos específicos de referência, possibilita certa unidade psicológica ao indivíduo.

Svendsen (2010) por sua vez irá dizer que a identidade é formada na interação do sujeito com a sociedade, num diálogo contínuo com o mundo. Nessa relação o sujeito se projeta e internaliza imagens e símbolos que irão constituir sua identidade numa relação dinâmica e constante.

Com o uniforme escolar essa identificação vai se dar a partir da organização e segurança dos alunos. Cabe citar que os uniformes escolares começaram no Brasil, durante o período da República e significativamente eram inspirados nos modelos de militares do Exército Nacional. E por assim dizer, era assim que eles podiam manter vivos os ideais republicanos de ordem e progresso (LONZA, 2005, p. 41). Ideais esses que através dos uniformes eram uma forma de supervalorizar a imagem e elevar o espírito de patriotismo e nacionalismo do país.

Com a Era Vargas (1930-1945) o patriotismo vigora ainda mais nos uniformes. Apesar de algumas mudanças, inclusive nas disciplinas de ginástica e atividades esportivas, o uniforme permanece semelhante e as modificações consideráveis ocorrem com o advento da Segunda Guerra Mundial, onde os uniformes passam a ter inspiração militar para os meninos e futuramente para as peças femininas também. Entretanto, a contracultura da juventude rebelde que emerge no pós-guerra, modifica os uniformes novamente no que diz respeito a forma e as cores de composição dos uniformes escolares.

O *Rock* muda tudo. O mundo estava em constante mudança, era uma metamorfose ambulante. Enquanto nos Estados Unidos, os *beatniks* misturavam poesia, *be pop* e cruzavam o território para tentar responder as velhas angústias existenciais, na segunda metade da década de 50, surgiu o som que iria revolucionar a música e os costumes do mundo: o *rock'n in roll*. Os jovens ostentando blusões de couro negro e calças bem justinhas imitavam os tiques enfastiados de Marlon Brando e James

Dean. O *rock* foi a música que instigou a juventude a procurar a própria moda. Nessa, época, os uniformes tiveram um papel especial. O estilo de roupa que se usava para ir ao colégio – a chamada moda colegial – inspirou a moda jovem. Eram as saias rodadas combinadas com blusas mais simples, sapatos baixos e camisetas, usadas para baixo da camisa ou nas aulas de Educação Física, tornando-se peças indispensáveis no vestuário jovem masculino. O *jeans* chegou para ficar definitivamente, no uso diário e nos uniformes, embora tenha gerado muita controvérsia – era ideal para os meninos e problema para o pessoal da escola, já que em diferentes, estágios de descoramento, os alunos nunca ficavam uniformes (LONZA, 2005, p. 160).

O que o autor relata se configura até a década de 1960. Já em meados da década seguinte o desejo de rebelar-se era evidente, os jovens inspirados em seus contemporâneos, os rebeldes astros de *rock* e do cinema, assumem o excesso, fora do comum na aparência. Minissaia, miniblusa, biquíni, minicalcinha, meia-calça, boca de sino, a moda e os cabelos longos para os homens reproduziam uma renovação significativa e absoluta. Os jovens não desejavam mais vestirem-se e serem como os seus pais.

Lonza relata que com o aparecimento do *jeans* a rebeldia dos jovens chega ao seu ápice. E mesmo que as escolas desejassem utilizar o uniforme tradicional com o tempo os colégios tiveram que ceder ao *jeans* passando a ser aceito nas instituições (LONZA, 2005, p. 23).

Com o passar do tempo surge o *prêt-à-porter* (1969-1973) trazendo para a indústria nacional e para as classes médias, lojas de departamentos com produção em alta escala que ofereciam ao público peças mais em conta e com estilo. E é nesse momento que surge uma peça, ainda de forma ínfima, mas considerável – a camiseta. Vestimenta de algodão que já pode ser vista nas imagens e fotografias dos colégios brasileiros.

Joffily (1999, p. 66) diz que com a inserção da camiseta de algodão nos uniformes escolares o caminho da democratização se delineia dando estilo a tendência mais lógica da indústria da moda no Brasil.

Já na década de 1980 novamente a vestimenta escolar se modifica, propiciando novos caminhos para os uniformes, que agora não mais são influenciados pelas vestimentas militares e/ou religiosas (salvo com algumas exceções). Mantém-se a partir de agora apenas o registro e a nomenclatura, pelo vínculo adquirido pela história e registrado nas memórias.

A partir do século XXI a prioridade é o conforto e a praticidade de uma estética jovem e bonita. Os novos tempos dialogam com a população juvenil, objetivando modelos culturais e consumidores culturais.

Apesar dessa preocupação, os jovens contestam os atuais uniformes e buscam alternativas para deixá-los mais de acordo com as suas expectativas. As meninas, por exemplo, usam camisetas muitos números menores para ficar com o umbigo à mostra, como manda a moda e o colégio não permite. O que elas fazem? Na hora da entrada, quando são examinadas, fecham o blusão para que a vista do umbigo não seja flagrada. As coordenadoras e onitoras riem, é claro, lembrando-se do tempo em que enrolavam a saia do colégio na cintura para estar com as pernas à mostra, como exigia a moda dos anos 60 e 70 (LONZA, 2005, p. 219).

É a trajetória do tempo reinventando e customizando marcas e identidades juvenis na composição da vestimenta do aluno. “Trata-se de um processo de construção da pertença e de afirmação identitária na qual os jovens negociam os polos estruturadores de seu eu” (MARCON, 2010, p. 41).

É perceptível, portanto, vislumbrar o quanto a humanidade é cíclica. Mudam-se os tempos, mudam-se os personagens, mas, a essência é sempre a mesma. A busca por identificar-se em um contexto de igualdade permanece inalterada.

Outro aspecto interessante de se observar são os corpos contemporâneos que não deixam de serem corpos flutuantes, acabam por se transformarem conforme o desejo, e a busca por diferença.

Miriam Goldenberg nos diz que “o final do século XX e o início do século XXI serão lembrados como o momento em que o culto ao corpo se tornou uma verdadeira obsessão transformando-se em estilo de vida” (GOLDENBERG, 2005, p. 66). O corpo nesse momento é uma prática de comportamento e imitação daqueles corpos que viram ser bem-sucedidos. Esta mesma autora declara em seus escritos que muitas mulheres estão aprisionadas ao um modelo de perfeição e por muitas vezes deixam de viver plenamente suas vidas, isso se vale também a sua sexualidade, para preocuparem-se com o corpo. Ou seja, a valorização do corpo não é nada mais que uma imitação prestigiosa que, indivíduos de culturas diferentes, constroem em seus corpos e comportamentos refletindo suas culturas e seus aspectos econômicos e sociais. Cabe dizer que por vezes, o parecer ser parece valorar mais que o ser. Pensando assim, é interessante ressaltar a pesquisa da professora Dinah Quesada Beck, que em sua tese de doutorado, intitulada “Com que roupa eu vou? Embelezamento e consumo na composição dos Uniformes Escolares infantis” demonstra que na escola estudada a disponibilidade de peças oferecidas aos alunos, em especial as meninas, é de um número considerável, sem falar na infinidade de adereços que essas peças são compostas e customizadas pelas alunas. Ou seja, a erotização dos corpos, a produção do consumo e o

embelezamento desses corpos estão cada vez mais em evidência.

Portanto, é plausível pensar que o corpo neste século, parece ser mais importante que a roupa, ele é, por vezes, a verdadeira roupa: é o corpo apresentado, modelado, adulterado, controlado, empregado, costurado, enfeitado, escolhido, construído, produzido, imitado. Deixando com que a roupa, nesse caso, seja apenas um acessório para ascensão e apresentação deste corpo da moda.

Nesse intento onde fica o uniforme escolar e, a identidade de cada sujeito, em pleno século XXI? Quais diretrizes o mesmo está produzindo?

É desta maneira e, com essa indagação, que se pretende trabalhar para que pontos e respostas sejam alcançadas. Através de entrevistas com alunos de escolas municipais da cidade de Pelotas, buscar-se-á as configurações para tal questionamento, visto que até pouco tempo os mesmos não se utilizavam de um uniforme escolar, mas com uma nova diretriz do município, os alunos de tais escolas começaram então a utilizar o uniforme escolar. A idade compreendida será entre 11 e 13 anos, visto que é nesse momento que os humanos estão cada vez mais se produzindo e constituindo sua identidade; onde estão em plena metamorfose.

Outras entrevistas também serão delineadas, para observar como as pessoas que já utilizaram uniformes escolares se portavam. Esses questionamentos são válidos à medida que dão significado aqueles uniformes utilizados por eles no tempo deles. Também é plausível inquirir sobre o que representou naquele momento o uniforme escolar, revisitando a memória de cada um e então classificando, ordenando e rememorando a mesma com o intuito de observar como estes usuários se identificaram em tempos e lugares diferentes do presente.

Memória e identidade: metodologia e referencial teórico

Pensar o tempo, segundo Candau (2012), supõe classificar, ordenar, determinar e datar. Ou seja, à medida que nos dispomos de tais mecanismos experimentamos o tempo e então definimos o mesmo. Isso seria viver.

Quando pensamos em memória, não é diferente, pois, por vezes, condicionamos a nossa existência a elas. As memórias nos dão a ilusão de que o que se passou não

está definitivamente inacessível, é admissível reviver as lembranças. Juntando-se pedaços, imagens e recordações é possível encarar a vida presente.

Candau nos diz que a memória, “ao mesmo tempo em que nos modela, é também por nós modelada. Isso resume perfeitamente a dialética da memória e da identidade que se conjugam se nutrem mutuamente, se apoiam uma na outra para produzir uma trajetória de vida, uma história, um mito, uma narrativa” (CANDAU, 2012, p. 16). Pode-se dizer então que no quadro da arte de aplicar com eficácia os recursos de que se dispõe ou que se explora as condições favoráveis de que porventura se desfrute, visando ao alcance de determinados objetivos, como por exemplo a identidade do indivíduo, os mesmos operam escolhas em seu interior de registros memoriais que vem fundar ou até mesmo incorporar certos aspectos particulares do passado, a fazer relação com a identidade.

Pensando dessa forma o emprego em uma pesquisa, sobre a produção identitária de um indivíduo através dos uniformes escolares, com a metodologia de história oral, que conforme Mattos exemplifica, possibilita a perpetuação de “impressões, vivências, lembranças daqueles indivíduos que se dispõem a compartilhar sua memória com a coletividade e dessa forma permitir um conhecimento do vivido muito mais rico, dinâmico e colorido de situações que, de outra forma, não conheceríamos” (MATOS, 2011, p. 97).

Esse mesmo método pode ser entendido como:

(...) um método de pesquisa (histórica, antropológica, sociológica,...) que privilegia a realização de entrevistas com pessoas que participaram de, ou testemunharam acontecimentos, conjunturas, visões de mundo, como forma de se aproximar do objeto de estudo. Trata-se de estudar acontecimentos históricos, instituições, grupos sociais, categorias profissionais, movimentos, etc. (ALBERTI, 1989, p. 52).

Escritas e narrativas orais se complementam entre si. E assim sendo:

(...) cada ser histórico singulariza a sociedade na qual está inserido e a percebe de uma forma específica. Falar de uma história verdadeira seria muito ingênuo, mas podemos afirmar que se trata de uma percepção verdadeira do real, emitida pelo depoente, que assim compreende e se apropria do mundo ao seu redor. Ao tornar pública sua percepção, está, de alguma forma, contribuindo para a elucidação parcial de alguma situação (MATOS, 2011, p. 99).

E é dessa forma que entrevistas com pessoas que experimentam e/ou experimentaram uniformes escolares podem contribuir e singularizar tais instrumentos de ideias,

condutas, crenças, objetivos, desejos e habilidades, conforme já mencionado acima.

Os dados obtidos através dessas entrevistas seriam ainda mais significativos se fossem abordados e interpretados a luz da análise de conteúdo que para Bardin (1977) tem duas funções: (1) heurística – a análise de conteúdo enriquece a tentativa exploratória, aumenta a propensão à descoberta; (2) uma função de administração da prova – hipóteses sob a forma de questões ou de afirmações provisórias servindo de diretrizes apelarão para o método de análise sistemática para serem verificadas no sentido de uma confirmação ou de uma informação, ou seja, na prática as duas funções se complementam de forma que elas, como um conjunto de técnicas de análise de comunicações, são marcadas por uma grande diversidade de formas e são adaptáveis ao campo das comunicações. Bardin ainda afirma que a análise de conteúdo é definida como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 1977, p. 42).

Segundo o autor a análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça, é a busca de outras realidades por meio das mensagens. Informações que poderão ser extraídas das narrativas coletadas nas entrevistas.

Cabe também a essa pesquisa utilizar-se de um marco teórico. E através do referencial teórico ligado à quarta geração dos Annales, a nova história cultural – mais especificamente a história das mentalidades – uma visão sobre a representação e influência que a moda abarca convergindo mentalidade, cultura, identidade e história, buscar-se-á delinear uma pesquisa que represente como as mentalidades constroem uma identidade, ou várias identidades e, se isso realmente é possível de se alcançar. Essa teoria das mentalidades nada mais é que um estudo confluyente à história das coletividades e conforme afirma Le Goff a mesma estuda “a maneira particular de pensar e de sentir de um povo, de um certo grupo de pessoas, etc.” (LE GOFF, 1976, p. 73). A metodologia auxiliará no entendimento e na interpretação sobre a representação e identidade que os uniformes escolares exercem/exerceram como uma herança social.

Considerações finais

Estudar as particularidades dos uniformes escolares traz à tona vários desdobramentos. É possível considerar que há muito a se escrever sobre como as pessoas se identificam e/ou identificaram com tais reguladores sociais e se os mesmos entendem/entenderam essas vestimentas como objetos de poder coercitivo. Foucault retrata que o poder é uma prática social e, como tal, constituída historicamente, logo, as práticas ou manifestações de poder variam em cada época ou sociedade. Cabe perceber se através dos uniformes isso é perceptível ou não.

Ao longo de estudos pode-se inferir que a identidade de cada indivíduo está sujeita a diversos mecanismos de influência, um deles são as suas práticas diárias, o que acaba por envolver também o uniforme escolar que em suas relações, acaba por ser um complemento de várias outras necessidades do indivíduo.

Vive-se atualmente numa sociedade que cultua o individualismo, o estilo pessoal, as escolhas pessoais, a liberdade e o desejo como forma de ser único no mundo. E os uniformes deixam ou não de compreender essas mudanças sociológicas, psicológicas e estéticas, intrínsecas as modificações do estudo de si mesmo, o parecer do eu e a preocupação do parecer no mundo? Suas influências se refletem não somente no mundo do vestuário, mas também nas transformações das mentalidades como um todo?

Diante de tais indagações um dos mecanismos de grande influência do século é o corpo, que nesse contexto é de suma importância, uma vez que, conforme exemplificado nos escritos de Goldenberg, os humanos estão aprisionados por um modelo de perfeição que os impede de viverem plenamente suas vidas demonstrando extrema inquietação com os seus corpos, e isso a cada dia gera não só na cultura mas também e no cotidiano brasileiro um corpo controlado, mutilado, que elege a escuridão, a indiferença, a reclusão como forma de acobertamento de imperfeições.

Gilberto Freyre, em seus escritos “Modos de homem, modas de mulher” (1987) afirmava que as modas e os modismos não diziam respeito apenas às roupas ou penteados, mas versavam também nos modos de pensar, sentir, crer e imaginar, e assim subjetivavam sobre as demais modas. Acrescento ainda que os corpos também tornam-se cada vez mais modismos. O parecer, o desejo pela eterna juventude, o eterno simbolismo de corpo definido, saudável, contrário ao envelhecimento é pautado e difundido pelas grandes mídias de comunicação de massa. Esse corpo ideal, produzido por esses meios,

interfere significativamente no desenvolvimento dos jovens atuais que projetam e assimilam tais modos e modas de ser ao sua constituição.

É de se considerar que nesse contexto os anúncios produzidos pela mídia vendem mais que produtos: eles vendem valores, imagens, conceitos de amor e sexualidade, de sucesso, e talvez o mais importante conceitos de “normalidade”. Consequentemente eles dizem quem cada indivíduo é, e quem deve ser. E pensando em comportamentos, estes mesmos anúncios dizem, como sempre disseram, que o mais importante é como se é visto. A primeira coisa que eles fazem é cercar cada ser com a imagem ideal de beleza que cada um deve ter. Sendo assim cada indivíduo aprende desde pequeno que deve gastar uma quantidade enorme de tempo, energia, e acima de tudo dinheiro esforçando-se para alcançar esta imagem e, por vezes, sentem vergonha quando falham. E a falha é inevitável, pois o ideal é baseado na absoluta impecabilidade. Afinal não se deve ter linhas faciais ou rugas, certamente não há cicatrizes ou manchas, de fato não há poros. E o aspecto mais importante é que esta impecabilidade é impossível de alcançar. Ninguém é assim, inclusive aqueles que estão nos anúncios pré-projetados e estruturados. E parece que neste enquadramento o uniforme escolar não cabe, ou se cabe, sua significância não é de tanta valia.

As roupas são nada mais que fantasias diárias, conteúdos aceitáveis aos signos. No rol das peças de vestuários e acessórios encontram-se uma oferta interminável de signos e de combinações destes, onde se pode fazer uma seleção compondo um determinado discurso da aparência. Discurso esse criado e recriado conforme o ambiente e conforme a aceitação que coincide com a projeção a ser dada por cada indivíduo ao que ele quer parecer. Ou seja, o sujeito que se adéqua as regras leva a querer se identificar com determinado grupo, por necessidade de aceitação, o leva a querer se distinguir dele ou de outros criando sua própria identidade, e/ou estilo próprio, por necessidade de diferenciação. E então, o uniforme escolar ainda tem esse *status* de identidade?

Cabe perceber, nesse mesmo ensejo que a memória desses sujeitos transporta essas imagens, significados e preponderâncias sobre o uniforme escolar experimentado. Afinal ele está carregado de interferências externas conscientes e/ou inconscientes. Visto que o sujeito que se adéqua as regras leva a querer se identificar com determinado grupo, por necessidade de aceitação, o leva a querer se distinguir dele ou de outros criando sua própria identidade, e/ou estilo próprio, por necessidade de diferenciação.

E por fim, porém não menos importante, necessita-se destacar que ainda existem outros vetores na

compreensão da utilização dos uniformes escolares que validam seu caráter simbólico representativo e psicossocial. E a pesquisa, que no momento está se delineando, trará ainda muitas diretrizes e configurações sobre esse aspecto identitário através do uniforme escolar.

Referências Bibliográficas

ALBERTI, V. **História oral: a experiência do CPDOC**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1990.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

CANDAU, Joel. **Memória e identidade**. São Paulo: Contexto, 2012.

CORAZZA, Sandra Mara. **Revista pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, Ano VII, nº 28 nov. 2003/jan. 2004. 66p. ISSN 1518-305X.

ECO, Umberto. **Psicologia do vestir**. 3.ed. Lisboa: Assirio e Alvim, 1989.

EMBACHER, Airtton. **Moda e identidade: a construção de um estilo próprio**. 3.ed. São Paulo: Editora Anhembi Morumbi, 2004.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. 28.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

FREYRE, Gilberto. **Modos de homem, modas de mulher**. Rio de Janeiro: Record, 1987.

GOLDENBERG, Mirian. **Gênero e corpo na cultura brasileira**. Revista Psic. Clin. Rio de Janeiro, vol. 17, n.2, p. 65-80. 2005. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=291022005006> . Acesso em 14 set. 2015.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomas Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. 11ed. – Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

JOFFILY, Ruth. **O jornalismo e a produção de moda**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

LE GOFF, Jcques. **História das mentalidades, uma história ambígua**. In: Le Goff, J. et NORA, P. História: novos objetos. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976.

LONZA, Furio. **História do Uniforme escolar no Brasil**. Brasília, DF: Ministério da Cultura, 2005.

MARCON, Monica Dandrea. **Aspectos históricos do uso dos uniformes escolares**: reflexões no campo da educação e da moda. Dissertação de Mestrado. Caxias do Sul, 2010. Disponível em: <http://tede.uces.br/tde_arquivos/7/TDE-2010-11-11T150209Z-394/Publico/Dissertacao%20Monica%20DAndrea%20Marcon.pdf> Acesso em: 05 de maio 2015.

MATOS, Júlia Silveira. Aportes de teoria e metodologia da História: diálogos com a historiografia sul-rio-grandense. In: ALVES, Francisco das Neves; MATOS, Júlia Silveira. **Teoria e historiografia no Rio Grande do Sul**: ensaios históricos. Rio Grande. Universidade Federal do Rio Grande: FURG, 2011.

QUELUZ, Maria Lopes Pinheiro. **Design & Identidade**. Curitiba: Peregrina, 2008.

SILVA da, Katiene Nogueira. **Criança calçada, criança sadia!** Sobre ou uniformes escolares na escola pública paulista entre os anos de 1950 e 1970. Dissertação de Mestrado. São Paulo, 2006. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-29062007-152705/pt-br.php>> Acesso em: 22 maio 2015.

SOLOMON, Michael R. **O comportamento do consumidor**: comprando, possuindo e sendo. Porto Alegre: Bookman, 2002.

SVENDSEN, Lars. **Moda**: uma filosofia. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

Apropriação de referenciais históricos para a educação patrimonial em São José do Polêsine

Por Ricardo Kemmerich¹, Roselene Moreira Gomes Pommer², Zípora Rosauro³

Resumo

Este trabalho é desenvolvido a partir do Programa de Extensão em Educação para a Quarta Colônia de Imigração Italiana no RS (Programa EDUQCII) em parceria com o Colégio Técnico Industrial de Santa Maria, Universidade homônima e com a prefeitura de São João do Polêsine. Dentro desse programa, foi transcrito e transformado em livro o manuscrito composto por dois cadernos produzido pelo primeiro professor da região de São João do Polêsine. “História do São João do Polêsine, desde o início de sua colonização até o ano de 1936, escrita pelo Prof. Antônio Ceretta” foi apresentado à comunidade local durante a 60ª Festa Regional do Arroz para ser distribuído na rede municipal de ensino para servir de subsídio aos trabalhos com os estudantes.

Palavras-chave: Educação patrimonial, identidade, patrimônio, memória.

Abstract

This work is developed from the Outreach Program in Education for the Fourth Colony of Italian Immigration in the RS (EDUQCII Program) in partnership with the Industrial Technical College in Santa Maria, homonymous University and the City of St. John's Polêsine. Within this program, it was transcribed and turned into a book manuscript composed of two notebooks of the first professor at St. John's Polêsine region, presented to the local community at the 60th Regional Rice Party the "History of St. John the Polêsine, since the beginning of its colonization by the year 1936 written by Prof. Antonio Ceretta "to be distributed in local schools.

Keywords: Education for patrimony, identity, heritage, memory.

¹Graduando de História com experiência em patrimônio e memória.

²Doutora em História da América Latina.

³Estudante do Ensino Médio integrado ao técnico em mecânica.

Introdução

(...) não sabeis que quem fazem [sic] a história do mundo, são homens e não o mundo? (CERETTA, 19--., p. 14)

A História como representação metódica do passado, permite aos grupos sociais o diálogo da memória presente com seu tempo pretérito. Porém, não é sua réplica fiel, pois o documento enquanto referencial, vestígio da historicidade, “(...) está imerso no presente ao mesmo tempo [em] que é o suporte de uma significação que já não está lá” (LE GOFF, 2003). Documento é, então, a representação da experiência vivida, revelando aspectos da vida de determinado grupo via apreensão de instantes do devir, isto é, de sua relação com seu tempo e seu espaço. Assim, o devir histórico incita os indivíduos de determinado grupo a contraporem presente e passado, ou seja, refletirem sobre o passado no presente, construindo uma específica noção de continuidade histórica e cultural. O documento, compreendido aqui como patrimônio, constitui um elo que relaciona experiências e expectativas, de acordo com valores estético-morais, culturais, econômicos e sociais.

A distinção entre passado e presente é um elemento essencial da concepção do tempo. É, pois, uma operação fundamental da consciência e da ciência históricas. Como o presente não se pode limitar a um instante, a um ponto, a definição da estrutura do presente, seja ou não consciente, é um problema primordial da operação histórica. (LE GOFF, 2003, p. 207).

A importância das representações do passado de uma comunidade, como a memória coletiva, está no fato dessas permitir-lhes classificar as coisas de seu nicho social, atribuindo-lhes sentidos e existindo enquanto grupo. A memória coletiva é, então, o elemento basilar da unidade do grupo, possibilitando-lhe representar-se enquanto afirmação e apresentar-se, de maneira diferenciada, em relação àqueles que estão além de sua territorialidade.

Nora identifica as memórias coletivas como sendo “(...) o que fica do passado no vivido dos grupos, ou o que os grupos fazem do passado”. A sua ideia remete-nos à importância do monumento (tido como “o que fica do passado no vivido dos grupos”) e do documento (tido como “o que os grupos fazem do passado”) para a interpretação, reinterpretação e compreensão das memórias

que no presente permanecem sendo o que são pela abordagem que recebem.

A partir dos conceitos de patrimônio cultural e de memória coletiva, pretende-se refletir sobre algumas referências patrimoniais de São João do Polêsine, município localizado entre os morros da Serra Geral e o Rio Soturno, no centro do Estado do Rio Grande do Sul. Esse município faz parte de uma territorialidade simbólica denominada de Quarta Colônia, a qual alude ao Quarto Núcleo de Colonização Italiana do Império do Brasil, onde os aspectos imigrantistas são ressaltados como baluarte das identificações locais.

Desde o ano de 2011 vem sendo desenvolvido junto às comunidades da Quarta Colônia do Rio Grande do Sul, o Programa de Extensão em Educação para a Quarta Colônia de Imigração Italiana no RS (Programa EDUQCII) em parceria com o Colégio Técnico Industrial de Santa Maria e a Universidade Federal homônima, que consiste em ações de ensino, pesquisa e extensão que visem o desenvolvimento social, cultural e econômico de seus moradores. Neste programa insere-se então, a atividade de elaboração do Museu da Imagem e do Som do município de São João do Polêsine, em desenvolvimento desde abril de 2014, o qual resultou, por ora, em um espaço de memória virtual (Memorial Virtual).

A partir dessa atividade, dois manuscritos escritos por Antônio Ceretta, primeiro professor da região polesinense, vieram à tona durante uma entrevista com o morador local Aléssio Agostinho Borin, curador de um acervo particular com centenas de peças, o que o próprio denomina Museu Colonial Vergílio Borin. O Sr. Aléssio integra aquilo que alguns historiadores chamam de *guardiões da memória*, ou seja, autodidatas de determinada comunidade preocupados com a manutenção dos referenciais do seu passado. É a esse morador polesinense que devemos a possibilidade de realizar as problematizações ensejadas neste trabalho.

O professor Antônio Ceretta produziu dois manuscritos, em momentos políticos diferentes: o primeiro, constituído de quatro cadernos, escritos em italiano (vêneto), no final do século XIX, aborda a história da região do Vale Vêneto e foi traduzido em 1941, pelo próprio autor, quando o país vivia sob a ditadura do Estado Novo de Getúlio Vargas; o outro manuscrito, composto por dois cadernos, foi escrito no final da década de 1930, quando o sistema republicano no Brasil estava em afirmação e aborda a história de São João do Polêsine. Os dois se encontram no AHPNSC (Arquivo Histórico Provincial Nossa Senhora Conquistadora), armário 01, porta 01, caixa 02 da série Missão Brasileira. Mesmo sendo produto da ação mnemônica individual, esses manuscritos são importantes registros da história da

comunidade, pois resultaram das impressões e testemunhos do autor acerca das dificuldades enfrentadas pelas famílias durante os primeiros anos de ocupação da região. Ao que parece, Ceretta, para a sua época, também pode ser identificado como um “guardião da memória” de São João do Polêsine.

Assim, procurar-se-á, através da análise dos dois manuscritos, refletir sobre sua relevância enquanto patrimônio histórico-cultural polesinense e de povoados adjacentes, bem como fonte para pesquisas históricas que visem compreender de que forma a lembrança dos tempos da “colônia” e dos primeiros imigrantes são apropriados como referenciais de suporte histórico. Os manuscritos se constituem, a partir dessa análise, como suportes da memória coletiva local, para que se possa discutir e refletir sobre quais elos de unidade estruturam-se as posições do sujeito ítalo imigrante, ou sobre quais matérias primas estrutura-se as identificações locais.

São João do Polêsine e Vale Vêneto

A Quarta Colônia, ou quarta região de colonização italiana, era chamada de Núcleo Colonial de Santa Maria da Boca do Monte, fora denominada Silveira Martins, posteriormente, em homenagem ao senador Gaspar Silveira Martins que incentivou a sua fundação. Formou-se a partir do estabelecimento de 70 famílias que chegaram de barco através do rio Jacuí, até a cidade de Rio Pardo, e de lá por carros de bois uns, a pé outros, até a região de Val de Buia. Conforme as famílias dos redutos coloniais cresciam, a ocupação de novas terras tornava-se necessária, originando diversas outras comunidades vizinhas. Dessas, os manuscritos abordam algumas referências históricas sobre a ocupação de Vale Vêneto e São João do Polêsine, descrevendo as dificuldades enfrentadas durante o percurso.

Os primeiros imigrantes, empregavam na viagem [sic], mais ou menos dois meses [sic], para chegar ao lugar [sic] de destinação. Deviam desembarcar e embarcar em diversos portos para mudar de navio, e aí esperar, por alguns dias o embarque. Assim aqueles que deviam chegar a Santa Maria de Boca de Montes, como se dizia naquele tempo, tinham de fazer diversas etapas. Tacavam nos portos de Rio de Janeiro ou de Santos, de Rio Grande ou Porto Alegre e finalmente Rio Pardo ou ao lugar [sic] chamado Jacuí: e em todos estes logares [sic], tinham de ficar diversos dias a espera de novo embarque. De Rio Pardo, ou de Jacui, deviam continuar sua viagem com carretas puxadas por bois, postas a disposição deles pelo governo. Os carreteiros eram brasileiros e com eles vinha

um diretor, empregado do governo mesmo, para administrar [sic] os mantimentos e conservar a ordem. Tal viagem durava de 7 a 8 dias, sempre ao campo aberto, de dia e de noite, fizesse o tempo que fizesse. As mulheres e as crianças, iam nas carretas, e os homens e rapazes, seguiam a pé. (ANTÔNIO CERETTA, 1894, p. 6 – 7)

Silveira Martins recebeu a primeira leva de imigrantes a partir de 1877, posterior a outras regiões do nordeste do Estado⁴³, Vale Vêneto em 1878 e São João do Polêsine somente em 1893. Atualmente, Vale Vêneto é um distrito turístico que pertence ao município de São João do Polêsine e não possui mais ligação político administrativa com Silveira Martins.

Polêsine não fazia parte da ex-colônia Silveira Martins, tendo sido uma expansão patrocinada por particulares na área próxima ao rio Soturno, conhecida por terras de Manoel Py. As terras que margeavam o rio Soturno foram dadas pelo governo imperial como pagamento a antigos combatentes da Guarda Nacional após a Guerra do Paraguai. Assim, as escrituras passaram às famílias Sertório Leite, desta para Peixoto de Oliveira e finalmente para Manoel Py. Esse português, em 1893, já um “comerciante matriculado no tribunal do comércio da capital federal” e residente em Porto Alegre, designou o imigrante italiano Paulo Bortoluzzi para que vendesse suas terras àqueles imigrantes interessados em lotes coloniais que não fossem aqueles oferecidos pelo Estado brasileiro na época. Assim, o imigrante ficou na incumbência de administrar e vender aquelas terras mais baixas, localizadas próximas ao núcleo colonial do Vale Vêneto, pondo nos jornais impressos da época, reclames a respeito da oferta dessas. Paulo Bortoluzzi passou a comercializar os lotes com os imigrantes que residiam em Vale Vêneto, em Ribeirão Aquiles e em Silveira Martins, vendendo um total de quarenta lotes a partir da divisão das terras de Manoel Py.

Destarte, em Bento Gonçalves, especialmente nas serras escarpadas que acompanhavam o Rio das Antas, se tinham estabelecido durante a imigração, as famílias s Dalmolin e Michellotti. Esses ansiavam adquirir propriedades em *Mambuca*, ou *Colon*, Particular Visconde de Rio Branco, uma nova colônia em expansão, o que corresponderia hoje ao município de Pejuçara.

Contudo, muitas famílias imigrantes tinham filhas que haviam sido enviadas aos noviciados para estudarem. Foi assim que uma das meninas da família Michellotti, a qual estudava na Escola Nossa

⁴³ Formaram-se três colônias de imigração italiana na região nordeste do Rio Grande do Sul: Conde d'Eu, Dona Isabel e Duque de Caxias, onde hoje se encontram as cidades de Garibaldi, Bento Gonçalves e Caxias do Sul, respectivamente. Estas, chamadas de “terras velhas”, tornaram-se a “cada alentada turma de filhos crescidos e casados”, insuficientes para satisfazer as necessidades dos novos núcleos familiares em formação.

Senhora de Lurdes, em Vale Vêneto, escreveu à sua família avisando que Paulo Bortoluzzi, comerciante local vizinho da escola, com a qual mantinha próximas relações, vendia "terras plainas"⁴⁴salvas dos"bandidos assassinos que campeiam em Cruz Alta e no norte do Estado"⁴⁵. A estudante Michelotti, em Vale Vêneto, ciente da "má fama da violência de bandoleiros de Mambuca"⁴⁶, orientou as famílias de Bento Gonçalves para que se dirigissem a região do Polêsine, "preferindo os pioneiros os matos que sombreavam a encosta leste final dos morros de Silveira Martins, nos limites entre os lotes da colonização italiana e as terras em medição de do Coronel Py"⁴⁷. Ali transitava uma picada, sempre a meia encosta, entre Ribeirão e que demandava o passo do Rio Soturno. "*In illo tempore*"⁴⁸, ninguém se arriscava nas"baixadas paludosas"⁴⁹ e, menos ainda, nas "terras de campo".

Dessa forma, veio o primeiro grupo de colonos, pioneiros das terras baixas do rio Soturno, composto pelas famílias Dalmolim, Milanese, Arnutti, Ferron, Pradebon, Cadore, Pasetto, et al. Por fim, foi, nesse ínterim colonizador que grupos de imigrantes, entre os quais estava Antônio Ceretta, autor dos manuscritos aqui analisados, chegaram à região. Concomitantemente à ocupação de novas áreas pelas famílias italianas, surgiu a necessidade da fundação de comunidades, geralmente iniciadas a partir da construção de uma pequena capela.

Em 1880, com doze anos de idade, Antônio Ceretta chegou da Itália juntamente com seus pais e irmãos, fixando-se em uma colônia localizada na subida do monte de Silveira Martins, hoje Vale Vêneto. Em 1893, já casado com Thereza Antoniazzi, também nascida na Itália, adquiriu um lote de 10 hectares, na fértil planície do rio Soturno.

Devido à formação católica que havia recebido da família, Ceretta preocupou-se logo com a preparação espiritual dos filhos dos primeiros colonos, oferecendo-lhes as primeiras aulas de catecismo. Porém, para tanto era necessário iniciar as crianças no mundo da leitura e da escrita, o que exigiu a fundação, também, da primeira escola de alfabetização do povoado.

⁴⁴ Planícies próprias para a agricultura.

⁴⁵ Anotações acerca da história da colonização da Quarta Colônia feita pelo Padre Luiz Sponchiado na Caixa São João do Polêsine, CPG-NP.

⁴⁶ Ibidem.

⁴⁷ Ibidem.

⁴⁸ Ibidem. A religiosidade católica se manifesta nos mais diferentes escritos que compõe o acervo patrimonial da Quarta Colônia de imigração italiana. O termo *in illo tempore* faz referência aos tempos imemoriais bíblicos, "naqueles tempos", sacralizando um passado nem tão distante assim. É próprio da linguagem litúrgica e encerra uma maneira própria de relacionar passado\presente, item discutido no próximo capítulo.

⁴⁹ Essas sendo terras baixas, quando foi implantada a orizicultura com irrigação artesanal, trazidas inicialmente pelos negros de Cachoeira do Sul, valorizaram-se de tal modo que até hoje, a produtividade dessa cultura representa a maior renda do município, fato representado anualmente pela Festa Regional do Arroz, em São João do Polêsine.

É preciso registrar que não se pode descrever a história de nenhum povoado da colônia [sic] italiana, sem que figure em primeira linha e como motor do seu desenvolvimento, ocupando o lugar [sic] de primeiro fator, o movimento e progresso religioso. Um núcleo colonial que tivesse início pretendendo excluir este fator, estaria condenado a definhando e se destruir, porque entre seus habitantes, haveria falta de união de espírito, e corpo sem espírito é corpo morto e não pode obrar. Por conseguinte, cada novo povoado, o primeiro edifício que se estimava indispensável de erigir, era uma Capela que se construía em madeira: a qual, mais tarde, deve ceder o lugar [sic] a bela igreja em material, devendo esta ser como a galinha que entorna de si reúne seus pintos. Assim em derredor [sic] da igreja saem [sic] as outras construções, e assim o foi também [sic] em Polesine. (Antônio Ceretta in KEMMERICH; POMMER, 2015, p. 18)

Antônio Ceretta acreditava que o sucesso dos novos núcleos coloniais estava diretamente relacionado à união da comunidade, para a qual a fé católica representava um importante elemento. Nos momentos de culto e adoração, as famílias aproveitavam para organizarem-se para atividades coletivas, como a abertura de picadas e estradas, abertura de capões no mato para o estabelecimento das roças, para a organização de mutirões para a colheita, etc. Acreditando que a fé cristã era capaz de unir os colonos, foi através dela que Ceretta alfabetizou durante a catequização, os filhos dos colonos da região. Maíra Vendrame (2007), na obra *Lá éramos servos, aqui somos senhores* analisou a importância da construção de capelas para a realização de atividades religiosas e o estabelecimento de casas comerciais durante estruturação das novas comunidades da Quarta Colônia.

A preocupação de Antônio Ceretta em registrar as inúmeras atribuições para o estabelecimento dos primeiros colonos na região faz com que seu manuscrito torne-se um suporte importante para a perpetuação da memória imigrante, memória desgastada e esvanecida pelo tempo. A reprodução das memórias de Ceretta, através da publicização dos manuscritos torna possível àqueles que compõem a comunidade de São João do Polêsine e região, acessarem aquelas memórias passadas por relatos de famílias, dos pais para os filhos, e contraporem com aquelas referenciadas nos manuscritos, como uma forma de contribuição para a construção da consciência histórica acerca do processo de colonização e formação das comunidades na região da Quarta Colônia.

Referenciais Históricos e Patrimônio

Que é o tempo afinal? — perguntou Hans Castorp, comprimindo o nariz com tamanha violência, que a ponta se tornou branca e exanque. — Quer me dizer isto? Percebemos o espaço com os nossos sentidos, por meio da vista e do tato. Muito bem! Mas que órgão possuímos para perceber o tempo? Pode me responder essa pergunta? Bem vê que não pode. Como é possível medir uma coisa da qual, no fundo, não sabemos nada, nada, nem sequer uma única das suas características? Dizemos que o tempo passa. Está bem, deixe-o passar. Mas para que possamos medi-lo... Espere um pouco! Para que o tempo fosse mensurável, seria preciso que decorresse de um modo uniforme; e quem lhe garante que é mesmo assim? Para a nossa consciência, não é. Somente o supomos, para a boa ordem das coisas, e as nossas medidas, permita-me esta observação, não passam de convenções... (MANN, 1952, p. 83)⁵⁰

O tempo, enquanto referencial do devir humano e de suas experiências, sempre instigou as mais profundas reflexões. A história, entendida aqui como ciência, se desenvolve a partir das relações sociais entre os homens, em um espaço e tempo específicos. É, portanto, a História, o estudo dos processos humanos que transcorrem através do tempo, no espaço.

Assim como Mann, quando explicita através de seu personagem Castorp que o tempo é uma convenção, podemos entendê-lo como sendo objetificado a partir das mudanças ou referenciais de permuta ou estagnação.

Como o jovem Castorp, diversos filósofos e historiadores trataram de tentar entender o tempo. Dentre eles, Braudel, integrante do grupo que compôs a segunda geração da Escola dos Annales, o qual baseou o tempo histórico em heterogeneidades ou temporalidades diferentes, compreendendo os processos a partir de três instâncias fundamentais, como uma divisão tripartite do tempo: a longa duração, o tempo conjuntural e o factual. Para ele, o tempo curto representava o tempo dos eventos - o factual. Embora haja a divisão estabelecida pelo francês entre os tempos históricos, eles transcorrem associados constantemente entre as demais temporalidades. Fala, portanto, do evento como algo, até certa medida expressivo, um acontecimento, de significações múltiplas a partir de um tempo muito maior do que sua verdadeira duração, por conseguinte, uma conjuntura, um contexto.

⁵⁰ Trecho de diálogo entre Hans Castorp e seu primo sobre o tempo, tema central da obra *A Montanha Mágica* de Tomas Mann.

O evento constitui então uma parte que se anexa, de forma bastante evidente ou não a toda uma série de acontecimentos. Os eventos, ou seja, o tempo factual, breve, relaciona-se com um tempo maior, uma determinada conjuntura, como por exemplo, um regime, que, por conseguinte, se relaciona à uma estrutura maior, uma superestrutura, ou um tempo de duração mais longo, secular - uma concepção ou prática econômica que influi sobremaneira nas relações de grupos humanos, como o capitalismo e seus desdobramentos.

O modo como nós entendemos o mundo e nossas relações nele, são ditados pela longa duração, porque é nesse que as relações sociais humanas se dão. Nossas crenças advindas de um imaginário herdado pela tradição influem em nossas decisões, orientando os valores morais a partir dos quais nossas ações são tomadas. Assim, a partir da difusão do capitalismo mundial com as grandes navegações do século XVI, propiciaram-se mudanças nas relações de exploração nos mais variados continentes, dando início ao chamado processo de globalização. O deslocamento de grandes contingentes populacionais para as mais diferentes regiões da América durante o século XIX e início do XX foi o resultado do aprofundamento da produção industrial, da expansão das indústrias para a Europa Central, do aumento populacional no “Velho Mundo” e da falta de terras para dar sentido e destino ao trabalho de todos. Com a campanha de migração estabelecida pela recém-unificada nação italiana e pelo Império brasileiro, estimativas apontam que cerca de 80 mil italianos cruzaram os mares Mediterrâneo e Atlântico em busca de expectativa para uma vida melhor, entre 1874 e 1914. Desta região, que se configurava em um corredor de passagem para as mais diversas etnias, especialmente de cultura ítala, mas também de cultura alpina de fronteiras (FAVARO, 2006), a desapropriação de massas camponesas de suas terras e a introdução das jornadas assalariadas de trabalho (sistema de *meia*), descaracterizou a grande família que se reunia em torno do sistema produtivo da *comune*.

Como antes dito, as relações entre o homem e o meio se modifica conforme as novas concepções de mundo se constroem. Consolidado o paradigma de produção e consumo de massas próprias da modernidade, o tempo de longa duração, transformou as relações do presente em momentos desconexos de um processo maior, ou pelo menos, que aparentam desconexão para quem se insere nele.

Estudos recentes que abordam a história imigrante italiana na Quarta Colônia discutem questões ligadas à memória de suas comunidades e sobre quais alicerces se construiu sua identidade “italiana”. O cerne da

discussão encontra-se nas crises de identificações, quando “as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno”(HALL, 2003, p.7).

Essa reflexão acerca das matrizes identitárias se fazem presente e necessárias em decorrência de analisarmos referenciais históricos de um contingente imigrante extremamente heterogêneo, agindo em um contexto de estabelecimento de sentimentos nacionais. Esse distanciamento de sua terra de origem faz com que suas referências culturais (sociais, linguísticas e religiosas), que antes eram cultuadas no país de origem, se esvanecem, gerando uma crise de identidade, pois o seu “mundo” mudou.

Quando fazemos referência ao mundo, não queremos abarcar a totalidade do planeta, muito embora muitos historiadores compreendem o mundo a partir de uma história totalizante, mas no sentido das relações influenciadas pelos vários grupos sociais. A história passa a ter a dimensão da memória coletiva, espaço-temporal de um determinado grupo de pessoas, ao que chamam de “seu mundo”. Para Le Goff (2003), a história é a forma científica da memória coletiva, sendo ela pensada e problematizada por historiadores a partir da apropriação de referenciais históricos, vestígios do passado, os *materiais da história* – os *documentos* e os *monumentos*. Em suas palavras,

De fato, o que sobrevive não é o conjunto daquilo que existiu no passado, mas uma escolha efetuada quer pelas forças que operam no desenvolvimento temporal do mundo e da humanidade, quer pelos que se dedicam à ciência do passado e do tempo que passa, os historiadores. (LE GOFF, 2003, p. 525)

Quando falamos em patrimônio não podemos deixar de mencionar o caráter mutável que ele encerra semanticamente, podendo ser requalificado conquanto seu lugar no espaço e no tempo. Voltando um pouco no tempo e, analisando sua estrutura etimológica, a palavra patrimônio tem origem do grego clássico *pater*, que significa “pai”, fazendo referência, portanto, a figura paterna. Assim, patrimônio significa tudo o que é deixado pela figura do “pai” e transmitido para seus herdeiros após a sua morte. Está ligado desde a sua formação, às estruturas familiares, econômicas e jurídicas, fortemente arraigado à tradição. Hoje, patrimônio é entendido como o conjunto de bens materiais que estão intimamente relacionados a identidade, a cultura ou ao passado de uma coletividade.

Choay (2001) atribui ao patrimônio à expressão de conceito “nômade”, posto que sua adjetivação (genético,

natural, histórico, cultural) encerra distintas qualidades relativas ao seu uso. Para os fins aos quais se propõe esse trabalho, faremos uso das categorias de *patrimônio histórico* e *patrimônio cultural*.

O patrimônio histórico

(...) designa um bem destinado ao usufruto de uma comunidade que se ampliou a dimensões planetárias, constituído pela acumulação contínua de uma diversidade de objetos que se congregam por seu passado comum: obras e obras-primas das belas-artes e das artes aplicadas, trabalhos e produtos de todos os saberes e *savoir-faire* dos seres humanos. Em nossa sociedade errante, constantemente transformada pela mobilidade e ubiquidade de seu presente, patrimônio histórico tornou-se uma das palavras-chave da tribo midiática. Ela remete à uma instituição e uma mentalidade. (CHOAY, 2001, p. 11)

Logo, é o conjunto de bens que contam a história de uma geração através de sua arquitetura, vestes, acessórios, mobílias, utensílios, armas, ferramentas, meios de transportes, obras de arte, documentos. O patrimônio histórico é importante para a compreensão da identidade histórica, para que os seus bens não se desarmonizem ou desequilibrem, e para manter vivos os usos e costumes populares de uma determinada sociedade.

A partir destas considerações, podemos afirmar que o conceito de patrimônio não existe isolado. Só existe em relação a alguma coisa. Desse modo, o patrimônio é o conjunto de bens materiais e/ou imateriais que contam a história de um povo e sua relação com o meio ambiente. É, portanto, o legado que herdamos do passado e que transmitimos às gerações futuras. Por essa e outras questões, quando discutimos patrimônio histórico não podemos deixar de discutir patrimônio cultural, e, apesar de se tratar de categorias diferentes, estão relacionadas, ou seja, manifestam-se indissociavelmente.

A Constituição Brasileira atual adotou a denominação Patrimônio Cultural e, no seu artigo 216, seção II – Da Cultura, coloca que:

Constituem Patrimônio Cultural Brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos grupos formadores da sociedade brasileiras, nos quais se incluem: I – as formas de expressão; II – os modos de criar, fazer e viver; III – as criações científicas, artísticas e tecnológicas; IV – as obras, os objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais; V – os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico e artístico. (Constituição da República Federativa do Brasil, art. 216, seção II).

Este patrimônio é composto por diversos monumentos que possibilitam aos indivíduos fazerem a leitura do mundo que os rodeia, de modo a estimular a reflexão acerca do universo sociocultural e da trajetória histórico-temporal em que estão inseridos. Dessa forma, o documento, enquanto suporte de memória, é monumentalizado, deixando de ser apenas um documento, transformando-se em monumento. Para Le Goff,

o monumento tem como características o ligar-se ao poder de perpetuação, voluntária ou involuntária, das sociedades históricas (é um legado à memória coletiva) e o reenviar a testemunhos que só numa parcela mínima são testemunhos escritos. (2003, p. 546)

Para Choay,

o monumento assegura, acalma, tranquiliza, conjurando o ser do tempo. Ele constitui uma garantia das origens e dissipa a inquietação gerada pela incerteza dos começos. Desafio à entropia, à ação dissolvente que o tempo exerce sobre todas as coisas naturais e artificiais, ele tenta combater a angústia da morte e do aniquilamento. (2001, p. 18)

Ao ligar-se ao passado comunitário através da perpetuação de uma determinada memória, conforma, na contraposição entre as memórias individuais e as coletivas, à benesse de sua identidade. Os documentos suportes de memória coletiva são legados das gerações passadas, às futuras. Constituem uma herança, de valor patrimonial histórico e cultural significativo merecendo a atenção dos historiadores.

Estas características possibilitam a promoção de atividades que vinculem a educação patrimonial à valorização do patrimônio cultural local. A historiadora Maria de Lourdes Parreiras Horta (1999) identifica a Educação Patrimonial como “um processo permanente e sistemático de trabalho educacional, centrado no patrimônio cultural como fonte primária de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo”.

Nesta perspectiva,

fazemos apelo aos testemunhos para fortalecer ou debilitar, mas também para completar, o que sabemos de um evento do qual já estamos informados de alguma forma, embora muitas circunstâncias nos pareçam obscuras. Ora, a primeira testemunha, à qual podemos sempre apelar, é a nós próprios. (...) Se nossa impressão pode apoiar-se não somente sobre nossa lembrança, mas também sobre a dos outros, nossa confiança na exatidão de nossa evocação será maior, como se uma mesma experiência fosse recomeçada, não somente pela mesma pessoa, mas por várias. (HALBWACHS, 2004, p. 29)

Os testemunhos de Antônio Ceretta, sobre os acontecimentos das primeiras ondas imigrantistas italianas

são ricos em referenciais históricos necessários para o entendimento do processo de formação da história e da identidade das comunidades ítalo-brasileiras, especialmente aquelas das comunidades de São João do Polêsine e de Vale Vêneto. Os manuscritos estão no Arquivo Provincial Nossa Senhora Conquistadora na cidade de Santa Maria, RS. Não estão, portanto na cidade de São João do Polêsine, dificultando o acesso dos moradores da comunidade ao seu conteúdo, pois estes constituem hoje uma propriedade privada, legada pelo próprio autor aos padres pallotinos. Como forma de garantir o acesso e a publicização das memórias de Antônio Ceretta, fora transcrito e transformado em livro o manuscrito sobre história de São João do Polêsine, e distribuído a rede municipal de ensino para servir de subsídio ao trabalho com os estudantes locais. Estas ações são importantes para a valorização e visibilidade do patrimônio histórico e cultural, importantes elementos para a formação da identidade cultural da região. O manuscrito sobre a história de Vale Vêneto está passando também pelo processo de transcrição e transformação em livro.

Estas ações configuram-se como trabalho de extensão da Universidade Federal de Santa Maria, no sentido de contribuir para a valorização da cultura italiana na região, e como apoio didático pedagógico para o trabalho referente à educação patrimonial junto ao público infantojuvenil.

Se a história é a forma científica da memória coletiva, é sobre as memórias individuais que ela é construída, pois,

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 e 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. (HALBWACHS. 2004, p. 33)

Conjuntamente à publicização dos manuscritos, a produção de um Memorial Virtual também se constituirá em um suporte de acesso à memória, permitindo aos moradores a reflexão sobre referenciais de seu passado. Os manuscritos, após transcrição e transformação em livros, comporão o acervo do Memorial Virtual em um suporte digital, com fotos antigas da comunidade, periódicos locais e depoimentos orais, hospedados no servidor da Prefeitura Municipal de São João do Polêsine e disponível ao público a partir de 2016.

Considerações finais

A publicização das impressões de Antônio Ceretta sobre as experiências dos primeiros imigrantes chegados a região da Quarta Colônia de Imigração Italiana no RS constitui em um importante monumento para que a comunidade possa acessar as referências de seu passado, possibilitando as bases para o estabelecimento das negociações que se pretende oportuno com o passado, para a constituição e ressignificação das identificações. Estas e outras ações oportunizam reflexões para que a comunidade repense e intensifique o uso de seu patrimônio cultural como monumento útil para a produção de conhecimento científico, reflexivo e crítico a fim de compreender e atuar na complexidade do mundo contemporâneo, através de ações participativas para o desenvolvimento da sociedade regional em termos culturais e econômicos.

O trabalho ainda está em desenvolvimento e há previsão para o lançamento de outro livro, “A História de Vale Vêneto” fruto da transcrição dos quatro cadernos escritos por Ceretta em 1898, em dialeto vênето e traduzido pelo próprio em 1941. Esse será lançado na 31ª edição do Festival de Inverno de Vale Vêneto, evento que ocorrerá em julho de 2016 e que é organizado pela UFSM, em parceria com a prefeitura municipal de São João do Polêsine.

Referências Bibliográficas

BARRETTO, Margarita. *Manual de Iniciação ao Estudo do Turismo*. 8ª ed. São Paulo: Papirus, 1995.

_____, Margarita. *Turismo e legado cultural: as possibilidades do planejamento*. Campinas: Papirus, 2000

_____, Margarita. *Turismo e legado cultural: as possibilidades do planejamento*. 2ª ed. Campinas: Papirus, 2001.

BRAUDEL, Fernand. *Escritos sobre a história*. São Paulo - SP: Editora Perspectiva, 1978. BRAUDEL, Fernand. *A Dinâmica do Capitalismo*. Rio de Janeiro - RJ: Rocco, 1987.

BRASIL. Presidência da República. *Constituição da República Federativa do Brasil*. 1988.

FAVARO, Cleci Eulália. Os “italianos”: entre a realidade e o discurso. In: BOEIRA, Nelson; GOLIN, Tau (coord.). *História Geral do Rio Grande do Sul*. Vol. 2– Império. Passo Fundo: Méritos, 2006.

GASTAL, Susana. *Turismo, imagens e imaginários*. Aleph, São Paulo, 2005.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALSBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. Centauro, São Paulo, 2

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. *Guia básico de educação patrimonial*. Brasília: IPHAN, 1999.

HUYSEN, Andreas. *Seduzidos pela memória: arquitetura, monumentos, mídia*. Aeroplano, RJ, 2000.

LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2003.

MANFROI, Olívio. *A colonização italiana no Rio Grande do Sul: implicações econômicas, políticas e culturais*. 2ª ed. Porto Alegre: Est, 2001.

MANN, Tomas. *A Montanha Mágica*. São Paulo – SP: Editora Nova Fronteira S.A., 1952.

KEMMERICH, R; POMMER, R. (Org.) *História do São João do Polêsine desde o início de sua colonização até o ano de 1936, escrita pelo Professor Antônio Ceretta*. Santa Maria: EaD/CTISM, 2015.

POSSAMAI, Paulo. “*Dall’Italiasiamopartiti*”: a questão da identidade entre os imigrantes italianos e seus descendentes no Rio Grande do Sul (1875-1945). Passo Fundo: UPF, 2004.

VENDRAME, Maíra Ines. “*Lá éramos servos, aqui somos senhores*”: a organização dos imigrantes na organização da ex-Colônia Silveira Martins (1877-1914). Santa Maria, Ed. UFSM, 2007.

ZAGONEL, Carlos Albino. *Igreja e imigração italiana: capuchinhos de Sabóia, um contributo para a igreja no Rio Grande do Sul (1895-1915)*. Porto Alegre: PUCRS, 1975

PIBID de História/UFSM

Algumas Reflexões

Por Roselene Moreira Gomes Pommer¹, Julio Ricardo Quevedo dos Santos², Andre Luis Ramos Soares³

Resumo

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, subprojeto História, na Universidade Federal de Santa Maria foi instituído em 2009, ampliado em 2011 e reorganizado em 2014. Objetivando o estímulo e a promoção da formação de professores em História para a Educação Básica e tendo como aporte metodológico a Interdisciplinaridade, esse subprojeto já ofereceu oportunidades de vivências e experiências no ensino da História há mais de setenta acadêmicos. Esse trabalho pretende relatar a importância assumida pelo PIBID na valorização da docência entre os acadêmicos do Curso de História – Licenciatura e Bacharelado da UFSM.

Palavras-chave: Ensino de História, Interdisciplinaridade, Realidade Escolar, Formação Docente.

Abstract

The Institutional Program Initiation Grant to Teaching, subproject history at the Federal University of Santa Maria was established in 2009, expanded in 2011 and reorganized in 2014. Aiming at stimulating and promoting the training of teachers in History for Basic Education and having as methodological approach the Interdisciplinary, this subproject has offered opportunities for experiences and learning in teaching of history for more than seventy scholars. This paper aims to describe the importance assumed by PIBID in valuing teaching among scholars of History Course - Degree and Bachelor of UFSM.

Keywords: History of Education, Interdisciplinary, Reality School, Teacher Training.

¹Professora de História CTISM/UFSM

²Professor do Departamento de História da UFSM

³Professor do Departamento de História da UFSM

Introdução

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) foi implantado pelo Ministério da Educação em 12 dezembro de 2007, através da Portaria de nº 38, para ser operacionalizado pela Secretaria de Educação Superior (SESu), pela Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Em 2009, foi proposto e aprovado junto a essa instância, o subprojeto “História e Educação: meandros do ensino formal”, a primeira proposta integrante do PIBID para o Curso de História – Licenciatura e Bacharelado, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Desde então, foram executados mais dois subprojetos do tipo, os quais já proporcionaram vivências docentes acerca de setenta acadêmicos do curso, além de reaproximar dez professores da rede pública estadual de ensino, do cotidiano da Universidade.

Atualmente, o PIBID História conta com 22 Bolsistas de Iniciação à Docência (Bolsista ID), 03 Bolsistas Supervisores de Escolas, 02 Coordenadores de Área, atuando em duas escolas públicas estaduais localizadas em áreas periféricas diferentes de Santa Maria: a Escola Básica Estadual Dr. Paulo Devanier Lauda, situada na Cohab Tancredo Neves – zona oeste de Santa Maria – e o Colégio Estadual Profª Edna May Cardoso, na Cohab Fernando Ferrari, localizada na área leste de Santa Maria, onde estão sendo desenvolvidas atividades com estudantes do Ensino Médio e das séries finais do Ensino Fundamental. Juntamente com outros 13 subprojetos de cursos de licenciatura, integra o Projeto Institucional PIBID UFSM, cujo mote tem sido o aporte teórico, técnico e metodológico para a promoção de ações interdisciplinares.

Para tanto, o PIBID História tem buscado, através das intervenções em sala de aula, das oficinas desenvolvidas nos contra turnos, das produções de materiais didáticos como maquetes e jogos pedagógicos, permeados pelo planejamento e pelas discussões e avaliações coletivas, aproximar os bolsistas da dinâmica complexa que a realidade escolar apresenta, possibilitando-lhes estratégias de superação dos desafios apresentados por essa realidade. Dessa forma, o subprojeto perpassa os interesses da UFSM em interligar seus três eixos formadores: ensino, pesquisa e extensão e ainda, atende os objetivos apresentados no Plano Pedagógico do Curso de História, qual seja, proporcionar aos seus acadêmicos,

maiores oportunidades para o desenvolvimento de experiências e vivências em espaços escolares.

A partir do exposto, esse trabalho pretenderefletirsobre a importância do PIBID para a valorização das atividades docentespor parte dos acadêmicos do Curso de História – Licenciatura e Bacharelado da UFSM. Para tanto, tomaremos como estudo de caso as ações pedagógicas desenvolvidas pelo subprojeto iniciado em 2014, tendo em vista a institucionalização do Programa na UFSM, a partir daquele ano.

Considerações sobre o Subprojeto PIBID História 2014

A proposta do PIBID História ao pretender estimular e promover a formação de educadores para a Educação Básica tomoucomo aporte metodológico a Interdisciplinaridade, contemplandoos diferentes níveis de atuaçãopara a promoção de uma educação pública inovadora e de qualidade. Para que esse objetivo e essa proposta metodológica sejam efetivados, oferecendo diversas alternativas para os vários níveis de ensino (fundamental ou médio, levando em consideração legislação e embasamento), o subprojeto PIBID/Licenciatura em História busca se apresentar como um complemento amplo à formação didática e pedagógica dos licenciados, já que em suas atividades, tem procurado interagir com os vários atores do espaço escolar – alunos, professores, equipe diretiva, pais e bolsistas.

Na percepção dos Bolsistas Supervisores,

O que se percebe e diferencia o Projeto PIBID é a preocupação de que a vivência de situações de docência mais precoces instrumentalize o acadêmico para a experiência e o gosto de ser professor, que mostre o quão árdua é essa atividade, mas que pode ser também prazerosa por tratar do ser humano em formação (CAVALHEIRO e PEREIRA: 2013, p. 231).

Para tanto,foi imprescindível remetermos os bolsistas às orientações contidas na legislação, desde aquelas constantes nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), níveis de ensino médio e fundamental, como as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN/96. Essas agem como norteadoras de propostas educativas, principalmente a partir de abordagens sobre temas transversais e leis que regulamentam o ensino da

história e das culturas indígena, afro-brasileira e africana nas escolas.

Por isso, é necessário que durante o primeiro semestre de atividades do subprojeto, ocorra a preparação do grupo. Essa preparação envolve estudos, leituras e discussões sobre questões didáticas e pedagógicas relativas ao conhecimento histórico, com vistas ao amadurecimento das concepções de ensino e de aprendizagem e de sua importância nos espaços escolares. O fundamento da aliança entre teoria e prática no ensino da história, reside na possibilidade de aproximação entre pesquisa, ensino e função docente, pois, as relações entre “o saber acadêmico e o saber popular necessitam dialogar para que possam contribuir com a formação inicial dos futuros professores” (RAMOS e SARTURI: 2013, p.99).

Assim, de março a junho de 2014 os bolsistas fundamentaram suas concepções teóricas através de discussões em seminários, tendo por base as leituras dos textos de Fernando Nicolazzi, Helena Mollo e Valdeir Lopes de Araújo em *Aprender Com a História? o Passado e o Futuro de uma questão* (2012); Selva Guimarães Fonseca e Marcos Silva em *Como ensinar História no século XXI: em busca do tempo entendido* (2007); Dermeval Saviani e Newton Duarte em *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar* (2012) e Ana Lúcia Faria em *Ideologia no Livro Didático* (1984).

A importância desse momento inicial reside, também, na possibilidade de o grupo iniciar o processo de integração e interação, o qual resulta na organização de subgrupos para o planejamento e aplicação das atividades. Nesse aspecto, o planejamento das atividades pedagógicas se apresenta como elemento fundamental para a compreensão acerca da necessidade de organização que a função docente exige.

Por fim, ainda como parte da preparação dos bolsistas para a proposição e aplicação das atividades, é promovida a cartografia dos espaços escolares. Essa é composta pelo reconhecimento espacial e estrutural das escolas e suas comunidades e pelo levantamento de dados e informações a partir de pesquisas e entrevistas sobre as demandas e necessidades das mesmas. Seus objetivos são: possibilitar aos bolsistas elementos para a produção de conhecimentos acerca das realidades que envolvem as comunidades nas quais as escolas de atuação estão inseridas, permitindo-lhes embasamentos para a proposição e planejamento de atividades, além da compreensão acerca das relações entre as diversidades culturais e os processos históricos que envolvem os diferentes grupos sociais.

A cartografia das escolas atendidas pelo PIBID História, realizada em 2014, possibilitou o contato inicial

com as comunidades, apresentação dos Coordenadores de Área e Bolsistas IDs às equipes gestoras, bem como a organização e planejamento das primeiras atividades e serem desenvolvidas, com base nas demandas escolares. A partir de então, foi possível iniciar a aplicação dos trabalhos propostos.

Considerações sobre atividades desenvolvidas

As atividades pedagógicas que o grupo integrante do PIBID História desenvolve desde 2014 se constituem de propostas aplicáveis em sala de aula a partir das realidades de cada escola, como: oficinas lúdicas para a discussão e a reflexão de temáticas trabalhadas nas aulas de história, exposições e reflexões a partir de maquetes em três dimensões, intervenções com jogos pedagógicos em materiais paradidáticos. Essas atividades demandam estudo, pesquisa e elaboração e, ao serem realizadas, recebem contribuições de conhecimentos construídos por outros componentes curriculares, como Filosofia, Sociologia, Geografia e/ou outras áreas do conhecimento, como a de Linguagens e suas Tecnologias.

As maquetes tridimensionais são desenvolvidas para atuarem como alternativas didático-pedagógicas, com vistas a auxiliar e potencializar a capacidade de abstração espaço-temporal dos alunos e educadores, bem como, servir de instrumento facilitador na construção dos conceitos históricos e na melhoria da escrita, fundamentadas nas necessidades e realidade das comunidades escolares. São aplicadas a partir de métodos interdisciplinares de aprendizagem e/ou, a partir de temáticas ligadas à transversalidade da educação patrimonial e/ou histórica.



Aplicação de atividade com maquetes. Fonte www.facebook.com/photo.php?fbid

Durante os meses de janeiro e de fevereiro de 2015, os integrantes do PIBID História produziram quatro maquetes. Duas delas – espaço colonial e espaço da campanha – se somaram a maquete representativa das charqueadas, anteriormente produzida, para integrarem atividades relativas ao estudo da organização sócio econômica dos espaços do Rio Grande do Sul, no século XIX. Outra maquete representou a dinâmica social do Antigo Egito, para servir de apoio aos estudos sobre as primeiras sociedades de regadio, enquanto a quarta maquete buscou representar a organização espacial de um quilombo, no Brasil do século XVII, enfocando a dinâmica de Palmares, esta serviu para subsidiar os trabalhos relativos a estudos sobre a cultura afro-brasileira.



Aplicação de atividade com maquetes. Fonte www.facebook.com/photo.php?fbid

As oficinas temáticas devidamente fundamentadas e referendadas, sobre temas diversificados, desde usos múltiplos de materiais didáticos pedagógicos, até a aplicabilidade de determinadas leis e diretrizes curriculares, acontecem em diferentes espaços, no contra turno das aulas regulares. Essas objetivam possibilitar o contato com diversas dinâmicas de funcionamento, com variados e múltiplos saberes, construídos pela e com a participação de estudantes com idades e turmas diferenciadas, através da abordagem de temas extraídos da Cartografia Escolar, pois, “oficinas e intervenções tem essa característica: provocar ideias, sendo um terreno fértil para novas práticas pedagógicas e dialógicas” (OLIVEIRA: 2013, p. 48).

Uma dessas oficinas foi intitulada "Nascemos da mistura, então por que o preconceito?" e foi composta por três momentos. No primeiro, foi interpretada e discutida a música "Racismo é burrice" do cantor Gabriel, O pensador. No segundo momento, foi focado o preconceito como produto do senso comum, a partir de análises do processo histórico envolvendo o trabalho africano no Brasil Colônia. Para tanto, utilizou-se a maquete "Navio Negreiro", facilitando a compreensão, por parte dos estudantes, de referências acerca do cotidiano dos grupos africanos durante as viagens para a América e o processo de resistência decorrente da imposição das relações de trabalho escravo. Por fim, foi discutida a situação das crianças nos navios negreiros e a habilidade das mães em confeccionarem as bonecas Abayomi durante as viagens, encerrando com os estudantes produzindo alguns exemplares.



Aplicação de atividade. Fonte www.facebook.com/photo.php?fbid

Já as intervenções sobre Patrimônio/Memória utilizam as metodologias desenvolvidas pela Educação Patrimonial e visam sensibilizar os educandos para a importância de seus bens pessoais e para a compreensão da memória coletiva como uma herança cultural. Acredita-se que a partir dos patrimônios locais, é possível problematizar a conservação, preservação e construção da autoestima de comunidades em situações de vulnerabilidade socioeconômica. Também é possível, a partir de atividades desse tipo, construir ações de valorização e cuidado para consigo, com a escola e com a comunidade, através do levantamento de saberes e festividades que integram o patrimônio intangível.

Um exemplo de intervenções sobre a temática patrimonial foi a atividade “Meu querido diário: agentes históricos em sala de aula” que pretendeu estimular a valorização da história pessoal dos estudantes, bem como de suas representações, além de possibilitar estratégias para o aprimoramento da escrita, da leitura e da interpretação. Para tanto, foram realizadas leituras e reflexões de trechos de diários de diferentes períodos históricos, produzidos por diferentes sujeitos. Na sequência, os alunos redigiram textos sobre o seu dia-a-dia. Por fim, foi realizada a confecção de diários.



Atividade de produção de diários. Fonte: www.facebook.com/groups

Os jogos pedagógicos pensados e produzidos pelos próprios bolsistas são instrumentos didáticos positivos no processo de construção de conhecimentos históricos. Baseados em textos sobre jogos como alternativa didática, esses se constituem de objetos lúdicos de aprendizagem que consideraram a faixa etária e nível de abstração dos alunos e possibilitam atividades interdisciplinares sobre temáticas relacionadas ao cotidiano dos estudantes.

Um desses jogos, intitulado “Osmanlis: um jogo para entender o Oriente Médio”, oferece elementos para que os estudantes compreendam as relações entre as diversidades culturais e os processos históricos que envolvem os diferentes grupos humanos no Oriente Médio, bem como a importância das referências do passado para a produção de identificações sociais.

A aplicação do jogo teve início com abordagens sobre a religiosidade no Oriente Médio. Foram discutidos os preceitos fundamentais das três religiões monoteístas: cristianismo, judaísmo e islamismo. Em seguida, abordou-se o surgimento do Império Otomano, sua expansão, vida palaciana e a política dos haréns. Concluiu-se a primeira parte com a extinção do império, após o fim da Primeira Guerra mundial, bem como a divisão do mesmo entre os vencedores, o que provocou o aumento das tensões políticas na área. Na sequência, foi feito um breve histórico do movimento sionista, com destaque para a

criação do Estado de Israel e a partilha da região entre árabes e judeus, o que acirrou os conflitos na área. Nesse momento, foram trabalhados conceito de identidade e a importância da liberdade de expressão para a afirmação dos indivíduos. O estudo foi concluído com a aplicação do jogo “Osmanlis”, criado para essa atividade, em formato de tabuleiro, com três equipes tentando chegar primeiro à Jerusalém, para reivindicarem a posse sobre o território. Com a chegada a essa, o jogador é levado a concluir a partilha da região entre os povos, a fim de garantir-se a paz na área.

A atividade resultou no interesse dos estudantes pelo tema, conhecido através das mídias, mas não suficientemente compreendido. Além disso, o estudo da temática possibilitou a superação de ideias preconcebidas e, por vezes, preconceituosas acerca dos elementos culturais dos povos do Oriente Médio, estimulou a produção autônoma do conhecimento, através da pesquisa, reflexão e análise de textos e uma maior participação, por parte dos estudantes, na produção de novos conhecimentos.

Já a intervenção “Da Pré-História à História: a importância da Cerâmica” pretendeu relacionar as técnicas de produção da cerâmica com o processo de sedentarização dos seres humanos, domesticação de plantas, aumento dos excedentes alimentares e a complexidade da vida social ocorrida ao longo do processo histórico, apontando para as modificações ocorridas nos padrões alimentares humanos e as transformações que tal processo causou nas relações interpessoais. Em primeiro momento foi realizada uma aula expositiva para a introdução breve sobre os materiais cerâmicos Guarani, transformações nos padrões de vida provocados pelo desenvolvimento da agricultura e da sedentarização, com apresentação de imagens relacionadas. Após, desenvolveu-se uma atividade prática, mais especificamente, uma oficina visando à confecção de peças cerâmicas.

Sobre a possibilidade de construção do conhecimento histórico a partir das oficinas, os Bolsistas Supervisores analisam que a estratégia é adequada já que:

O número menor de participantes, que em uma sala de aula, aliado a maior flexibilidade e dinâmicas mais atraentes, que se contrapõem ao que vimos nas salas de aula, onde além do número maior de alunos, há o horário longo, compartimentado entre as disciplinas, o regramento, as rotinas que engessam, o professor que tem que atender diversas turmas nos seus turnos (...) A mistura de alunos de diferentes idades dentro dos critérios de não seriação, rompeu com os formalismos da linearidade que o ensino formal propõe, trazendo ganhos de conteúdos e

conhecimentos” (CAVALHEIRO e PEREIRA: 2013, p. 236)



Oficina de produção cerâmica. Fonte: www.facebook.com/groups

Os estudantes mostraram-se entusiasmados pela atividade que uniu ações práticas a momentos de reflexões teóricas. Como forma de avaliação foram apresentadas imagens com elementos do período Neolítico, a partir das quais os alunos deveriam apontar as principais características e aspectos do período histórico analisado. As relações entre elementos representativos dos diversos tempos e espaços puderam ser identificadas, demonstrando a importância da aplicação de atividades lúdicas, para a construção do conhecimento histórico.

Atividades como as relatadas são anualmente divulgadas e publicizadas através dos seminários institucionais que reúnem bolsistas de diferentes subprojetos. Como momentos de profícuas trocas de experiências, possibilitam aos participantes não somente a divulgação do que fora realizado, como também o acesso às sugestões e críticas que contribuem para o aprimoramento de seus trabalhos.

Considerações sobre os resultados alcançados

O PIBID/História tem se mostrado uma oportunidade importante para a formação docente dos licenciados, possibilitando a esses o contato direto com a realidade escolar e com as exigências postas pela função educativa, antes mesmo do estágio curricular obrigatório. Assim, a participação no subprojeto proporciona aos graduandos um ambiente de formação mais complexo, com acesso a suportes e bases, inclusive teóricas, para que possam (re)pensar suas propostas educativas de maneira *planejada, pois, ao invés de uma inserção direta e compulsória, como costuma ocorrer* durante os estágios, é feita uma inserção gradual e autônoma.

No entanto, as vantagens não são unilaterais. Para Fajardo e Lopes o impacto do PIBID/UFSM se dá, também, em relação às escolas parceiras, em três aspectos:

O primeiro é o de aproximar a escola da universidade numa perspectiva diferente do que normalmente acontece, principalmente, nas pesquisas: a universidade (através dos seus estudantes e do coordenador de área) vai até a Escola Básica e permanece lá com uma expectativa, não só de levar os conhecimentos acadêmicos, mas também de uma aprendizagem compartilhada. O segundo diz respeito à possibilidade de juntos – escola e universidade – buscarem possíveis soluções para os problemas de ensino e aprendizagem. Finalmente, o terceiro é a valorização da carreira docente, principalmente no papel do professor supervisor. (2013, p. 24).

No que se refere aos impactos das atividades propostas pelo PIBID/História para a formação dos futuros educadores, destacamos:

1. A contribuição para a diminuição das distâncias entre conhecimento teórico e conhecimento prático;
2. A valorização das práticas docentes e da educação em geral;
3. A contribuição para a superação das dicotomias entre o “pensar” e o “fazer”;
4. A aproximação entre Universidade e Comunidade;
5. As oportunidades para formação continuada de professores da Educação Básica atuando na Rede Pública Estadual;
6. O aumento do interesse dos estudantes dos últimos anos da Educação Básica, pelo Ensino Superior;
7. O aumento do interesse acadêmico pela pesquisa docente;

8. O aumento da qualidade de formação de novos professores, com o acesso ao universo docente;

9. A percepção e o conhecimento sobre as realidades das comunidades escolares locais.

O PP do Curso de História da UFSM prevê a formação de licenciados e bacharéis em História, em um tempo de cinco anos de atividades de iniciação à docência e à pesquisa. Contudo, nos anos anteriores a implementação do PIBID, o que se podia verificar era a predominância de interesses pela pesquisa acadêmica, em detrimento de atividades docentes. As ações do PIBID/subprojeto História – 2014 têm contribuído para a mudança dessa situação, pois:

1. Oferece aos acadêmicos a oportunidade de aproximação com o universo prático docente;

2. Cria condições de efetivação da pesquisa docente;

3. Aproxima os conhecimentos teóricos e práticos;

4. Eleva o interesse dos acadêmicos por questões educativas, em especial por aquelas relativas às novas metodologias de ensino de história;

5. Insere os acadêmicos nas realidades estruturais e pedagógicas das escolas públicas de Educação Básica;

6. Transforma as práticas docentes em objetos de pesquisa acadêmica, com o aumento do número de Trabalhos de Conclusão de Graduação (TCG)⁵¹ relacionados à temática “História e Educação”;

7. Desenvolve habilidades para aplicação das competências pedagógicas aprendidas a partir do PIBID;

8. Publiciza a produção acadêmica desenvolvida a partir do subprojeto em revistas científicas e eventos de Educação;

9. Fomenta a pesquisa em todas as suas instâncias, estimulando o bolsista a ser agente de uma educação inovadora e de qualidade.

Porém, algumas dificuldades ainda são encontradas. Em decorrência de décadas de minimização das atividades relativas à Educação, as ações docentes ainda carecem de maior consideração por parte do grupo de professores do Curso de História, o que poderia representar também, maior valorização do Projeto no meio acadêmico. Também, existem ainda algumas dificuldades estruturais e específicas vivenciadas em cada escola, que dizem respeito, em geral, a carência de espaços para armazenagem de materiais e para a realização de algumas tarefas, bem como relativas à pequena carga horária disponibilizada pelos currículos em relação ao componente de história.

⁵¹ Em seis anos de atuação, o PIBID História estimulou a produção de treze TCGs que tiveram como objeto de pesquisa e ensino da História, sendo dois específicos sobre o Subprojeto.

Considerações finais

O PIBID História tem se mostrado uma alternativa positiva para a superação de problemas e carências que o Curso de História da UFSM tem apresentado em especial, aquele que diz respeito à valorização da pesquisa acadêmica, em detrimento das práticas educativas. Com as experiências oferecidas pelo projeto, a Universidade tem podido oferecer a comunidade profissionais mais seguros, melhor preparados para enfrentarem as dificuldades apresentadas pelos universos escolares e conhecedores das mudanças sociais que a educação de qualidade deve promover, pois, “as discussões acadêmicas ganham significado quando imbricadas com as práticas pedagógicas e curriculares desenvolvidas no espaço da escola” (RAMOS e SARTURI: 2013, p. 99).

O domínio da língua portuguesa em seus três níveis é de fundamental importância para a vida acadêmica dos bolsistas, quer seja desenvolvendo trabalhos em sala de aula, apresentando trabalhos em eventos acadêmicos ou produzindo materiais didáticos. A fala é a porta de entrada do bolsista no ambiente escolar e sua marca deixada em sala de aula. Ele deve saber articular e dominar a língua portuguesa, possibilitando um melhor aproveitamento de sua participação no projeto e facilitando a socialização com os alunos. A oralidade do bolsista é trabalhada em sala de aula, na prática como educador, reuniões do subprojeto com seminários de apresentação de textos e nas apresentações de trabalhos em eventos acadêmicos. As reuniões de estudos e de planejamento e avaliação de trabalhos, as quais ocorrem semanalmente, ajudam a criar um ambiente mais informal, onde o bolsista pode relatar suas experiências de sala de aula com o restante do grupo.

A escrita e a leitura são indissociáveis, ou seja, uma pessoa que lê assiduamente terá uma boa compreensão e domínio da escrita. A leitura de livros e artigos é essencial para a formação do educador e o auxilia na melhoria de sua capacidade crítica, de compreensão de novas temáticas e de ampliação de seu vocabulário. A escrita deverá ser aplicada para a produção de materiais didáticos, relatórios e na formulação de artigos para revistas/periódicos ou anais de eventos. O material produzido pelo bolsista mostra o seu nível de conhecimento sobre determinado assunto, bem como o seu aprofundamento.

Nesse processo a Universidade e as Escolas acabaram estreitando relações, estabelecendo um diálogo recíproco com a realidade escolar e realizando, em nível

Institucional, uma discussão ampla acerca do processo de ensino-aprendizagem e suas abordagens metodológicas.

Dessa forma, até mesmo aqueles que não se inseriram diretamente no subprojeto, estão sendo influenciados e levados a pensar a atividade educativa. Por fim, produção do PIBID, divulgada através dos artigos, anais, blog e comunicações em eventos, contribui para que a formação dos bolsistas se constitua em avanços, crescimento, aprendizagem, fundamentação teórica e valorização da profissão. Portanto, cumprindo os objetivos do projeto PIBID, de inserir o acadêmico em seu futuro ambiente de trabalho, contribuindo para a formação do futuro educador.

Ainda há muito a se fazer, mas os primeiros passos já foram dados. Acreditamos que com a continuidade do programa, um número maior de estudantes (acadêmicos e da Educação Básica), poderão se beneficiar e, desta forma, contribuir para a melhoria da qualidade da educação brasileira.

Referências Bibliográficas

CAVALHEIRO, Neda Maria. PEREIRA, Isa Cristina. **“Movimentos” na Escola: algumas reflexões sobre o real e o possível nas oficinas e as práticas da escola.** In: TOMAZETTI, Elisete. LOPES, Anemari. (Orgs) PIBID UFSM: Experiências e Aprendizagens. Vol. 01. São Leopoldo: Oikos, 2013.

FAJARDO, Ricardo. LOPES, Anemari Vieira. **PIBID/UFSM: construindo caminhos para a formação de professores.** In: TOMAZETTI, Elisete. LOPES, Anemari. (Orgs) PIBID UFSM: Experiências e Aprendizagens. Vol. 02. São Leopoldo: Oikos, 2013.

FARIA, Ana Lúcia. **Ideologia no Livro Didático.** São Paulo: Cortez, 1984.

FONSECA, Selva Guimarães. SILVA, Marcos. **Como ensinar História no século XXI: em busca do tempo entendido.** São Paulo: Papirus, 2007.

NICOLAZZI, Fernando. MOLLO, Helena. Araújo, Valdeir Lopes de. **Aprender Com a História? O Passado e o Futuro de uma questão.** Rio de Janeiro: FGV, 2012.

OLIVEIRA, Luana Ferreira de. **Diversidade Cultural na Escola: construindo novos olhares, repensando relações sociais.** In: TOMAZETTI, Elisete. LOPES, Anemari. (Orgs) PIBID UFSM: Experiências e Aprendizagens. Vol. 01. São Leopoldo: Oikos, 2013.

OLIVEIRA, Priscila Roatt de. PALOMA, Rebeca Ramos. **Experiências Únicas, Diálogos Abertos: Práticas do Subprojeto “História e Educação: meandros do ensino formal”**. São Leopoldo: Oikos, 2013.

RAMOS, Nara Vieira. SARTURI, Rosane Carneiro. **A Relação Teoria e Prática na Formação de Formadores: a experiência do Programa de Iniciação à Docência**. In: TOMAZETTI, Elisete. LOPES, Anemari. (Orgs) PIBID UFSM: Experiências e Aprendizagens. Vol. 02. São Leopoldo: Oikos, 2013.

SAVIANI, Dermeval. DUARTE, Newton. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012.

Necessidades e perspectivas no Ensino de História local

A produção de um livro didático sobre a história de Santa Maria e região

Por Denise Belitz Quaiatto¹

Resumo

Esse trabalho tem por objetivo a apresentação da importância do ensino de história local com a produção de um livro didático sobre a história de Santa Maria e região voltado para as séries fundamentais. Em um primeiro momento será apresentada uma breve trajetória do livro didático no Brasil a partir da instituição do ensino básico na primeira metade do século XIX, seguida de uma problematização acerca de produção didática e ensino de História local na promoção consciência histórica. Finalmente, será feito um esboço dos conteúdos tratados no material citado a partir da produção acadêmica e não acadêmica sobre a História de Santa Maria e região.

Palavras-chaves: Ensino de História; História local; livro didático.

Abstract

This paper aims at presenting the need for local history of education with the production of a textbook on the history of Santa Maria and the region facing the fundamental series. At first it presents a brief history of the textbook in Brazil from the primary education institution in the first half of the nineteenth century, followed by a questioning about didactic production and teaching local history in promoting historical awareness. Finally, an outline of the contents will be treated in the material quoted from the academic and non-academic production on the history of Santa Maria and region.

Keywords: teaching history; Local History; textbook

¹ Mestranda em ensino de História pela Universidade Federal de Santa Maria. Possui graduação pela Universidade Federal de Santa Maria (2010). Tem experiência na área de História, com ênfase em ensino de História.

Introdução

Os métodos tradicionais de ensino têm sido questionados com maior ênfase, bem como os livros didáticos no tocante aos seus conteúdos, exercícios propostos, o papel e os usos metodológico e ideológico desses instrumentos. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental “reconhecem a realidade brasileira como diversa, e as problemáticas educacionais das escolas, das localidades e das regiões como múltiplas”. Porém, ainda que o educador disponha de certa autonomia para trabalhar conteúdos selecionados como meio ambiente local, patrimônio histórico-cultural, aspectos sociais, econômicos e políticos, os alunos, raramente percebem a sua realidade histórica trabalhada na sala de aula. Atualmente, novas percepções metodológicas têm trazido a nós, educadores, reflexões profundas quanto à interação entre teoria e prática no espaço escolar, entre as relações estabelecidas entre o currículo formal, elaborado por especialistas e instituições e o currículo real que, efetivamente, se concretiza no ambiente escolar e ainda diferente em relação ao conteúdo encontrado em materiais didáticos. Com essa nova demanda, torna-se imprescindível que o educador aproxime a aprendizagem histórica da realidade histórica do estudante, propondo ações e superações de problemáticas e superando os métodos tradicionais de memorização e reprodução. Ensinar história a partir da realidade do aluno para que este participe do processo de aprendizagem constatando a relação escola - comunidade escolar – município – região torna-se necessária para a construção da identidade e o reconhecimento do espaço a partir de experiências do cotidiano. Visando contemplar inovações necessárias para a prática efetiva de um ensino de maior qualidade, partindo da necessidade da abordagem de história, mais especificamente das histórias municipais e regionais, proponho a partir de pesquisa com a comunidade escolar a produção de um material didático atualizado voltado a atender essa demanda. Com base em pesquisa iconográfica, consulta bibliográfica e documental, o objetivo é produzir um livro didático sobre a história de Santa Maria e região para ser utilizado no ensino fundamental, haja vista a carência de material semelhante nas escolas municipais.

Partindo da constatação de que os educadores das séries fundamentais sentem a dificuldade dos estudantes em situarem-se no tempo e no espaço, o material será estruturado a partir de uma abordagem cronológica dos principais desdobramentos históricos da região central do

estado desde os primeiros habitantes até as décadas finais do século XX, relacionando-a com aspectos socioculturais, políticos e econômicos. O objetivo do trabalho é dialogar com a ampla produção historiográfica - acadêmica ou não - existente sobre o tema, elaborando um material didático que permita a compreensão da história regional no espaço escolar.

O livro didático no Brasil: Breves considerações

O modelo de escola predominante no Ocidente atual é uma criação da assim chamada Modernidade que se estabeleceu no século das luzes e estruturou-se a partir de um currículo racional-cientificista. Sua eficácia no atendimento aos interesses da ordem burguesa explica o fato do modelo de escola europeu ter se tornado a forma educacional hegemônica em todo o mundo. No Brasil, a estruturação do ensino e, conseqüentemente, a produção dos livros didáticos durante o século XIX, também foram influenciados diretamente pela concepção educacional oriunda das transformações econômicas e políticas da Revolução Francesa. Sendo assim, o estabelecimento da educação escolar foi planejado e acompanhado pelo poder governamental que passou a utilizar vários mecanismos para direcionar e controlar o saber disseminado. Na tríade em sentido decrescente Estado - sistema educacional - livro didático, “a origem do livro didático está vinculada ao poder instituído”¹ e nessa perspectiva, este último constitui um instrumento privilegiado do controle estatal sobre o ensino e aprendizado nos diferentes níveis escolares.

No século XIX, onde o conceito de nacionalidade surgido na Europa era apresentado como um discurso de fortalecimento principalmente dos Estados-nações, o controle sobre as obras impressas era vigiado de perto pelos governos como uma forma de garantir a ideia de unificação cultural e territorial, fato que persistiu durante a primeira metade do século XX, nos países governados por regimes totalitários. No caso dos livros didáticos, uma vez que na maioria das escolas estes são distribuídos pelo próprio governo e por estarem ao alcance de um número considerável de Jovens e crianças, a articulação entre produção didática e o nascimento do sistema educacional estabelecido pelo Estado distingue dessa produção cultural dos demais livros.

No Brasil, a introdução da História no currículo escolar ocorreu sob forte influência do modelo educacional francês, a partir do estabelecimento do Colégio Pedro II “que durante o Império funcionaria como estabelecimento-

padrão de ensino secundário, o mesmo ocorrendo na República, sob a denominação de Ginásio Nacional”ⁱⁱ. Este, por sua vez, estruturou-se seguindo as diretrizes ideológicas do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro – IHGB, criado em 1937 e que tinha como principal função tornar-se arquivo e guardião da história brasileira, estabelecendo parâmetros muito definidos em relação ao que deveria ou não ser histórico ou historicizado. Apesar de não estar ligado diretamente à estrutura escolar brasileira, ele atuou como estratégia eficaz no processo de fortalecimento do estado monárquico, tornando-se o grande centro da intelectualidade da Corte na segunda metade do século XIX.

Analisando a produção didática do período monárquico e início da República do Imperial Colégio Pedro II, Melo destaca:

“O que se buscava então, era compor uma história nacional, por brasileiros, definindo um passado comum para o país. Em suma, ser um apoio a construção histórica de um Estado Nacional brasileiro, recém-formado, que nascia grande territorialmente, porém sem unidade histórica, interpretativa unificadora, que acompanhasse a ordem política centralizadora, construída e que construía o II reinado.”ⁱⁱⁱ

Inicialmente, o ensino baseava-se nas traduções de compêndios franceses que tratavam da História Universal, História Antiga, História Romana, adequando-se nas décadas posteriores às reformas realizadas nos Liceus franceses. A História nacional ocupava um lugar secundário, relegada aos anos finais dos ginásios com cargas horárias mínimas fato explicado pela ausência de produção de obras nacionais.

Analisando a produção didática do Brasil império, Bitencourt destaca a preocupação das autoridades educacionais em dois níveis:

“[...] além do manual escolar ser confeccionado de forma correta quanto às suas informações e estar atualizado com as inovações científicas, padrões linguísticos, deveria expressar os valores e a moral de sua época, evitando assim, qualquer desvio de natureza “espiritual” em sala de aula.”^{iv}

Dessa forma, existia uma legislação específica para prescrever quais obras poderiam ser adotadas e de que forma deveriam ser usadas, próprio de uma concepção de educação influenciada pela moral religiosa decorrente da relação entre Igreja e Estado⁵². Essa preocupação excessiva

⁵² A Constituição de 1824 estabeleceu o regime do Padroado, caracterizando o Catolicismo como religião oficial do Estado brasileiro bem como a submissão da Igreja ao Estado.

é explicada pelo fato de que a literatura didática era entendida como uma possibilidade de unificar a educação escolar em todo o território nacional.

Dentre as primeiras obras nacionais produzidas para a disciplina de História destacaram-se no período monárquico e republicano respectivamente, *Lições de História do Brasil para os alunos do Imperial Colégio Pedro II* de Joaquim Manuel de Macedo e *História do Brasil – curso superior* de João Ribeiro. Esses dois manuais tinham objetivos distintos no tocante a linha norteadora da abordagem dos seus conteúdos. Enquanto o primeiro consistia em um esforço para consolidar o Estado monárquico, o poder instituído e a unidade territorial, o segundo apresentava uma nova abordagem no sentido de enfatizar as mudanças políticas em curso, buscando uma identificação do povo brasileiro com o regime republicano.

No início do século XX, contudo, apesar de uma continuidade da identificação com a história europeia, surge a preocupação com a constituição de uma nacionalidade brasileira, em virtude da necessidade de consolidação da nova forma de governo. Dever-se-ia estudar a “biografia de brasileiros célebres, de notícias históricas do Brasil Colônia e Império e a história da proclamação da República”^v

Desde a implantação do republicano até a década de 1970, acompanhando um processo de secularização do ensino, houve o predomínio de um ensino de História baseado numa combinação de Positivismo e Nacionalismo, orientado “pela ideia de um conhecimento absoluto, definido e acabado; sua verdade é inquestionável desde que advinda dos documentos”^{vi}. E sendo assim, só são dignos de entrar para a História “fatos relevantes”, ou seja, a narrativa dos feitos dos governantes, dos heróis, das grandes batalhas, propondo uma evolução da História a partir de uma noção de progresso, com uma ênfase excessiva sobre a história política, tomando como referência a civilização europeia ocidental. E nesse caso, a história predominante era uma história das elites, onde são levados em grande estima os documentos oficiais do Estado, uma história rica em informações, precisão, vendo a História como uma ciência do passado.

Na década de 1930, tornou-se vitoriosa a tese da democracia racial expressa em programas e livros didáticos de ensino de História. Em 1938 - foi instituída a Comissão Nacional do Livro Didático^{vii} (CNLD), estabelecendo sua primeira política de legislação e controle de produção e circulação do livro didático no País. Na perspectiva nacionalista da Era Vargas, todos conviviam harmonicamente em uma sociedade multirracial e caracterizada pela ausência de conflitos, pois cada etnia colaborava, com seu heroísmo ou com seu trabalho, para a grandeza e riqueza da nação.

No contexto da Guerra Fria, foi realizada em 1962, a *Conferência de Puntadel Leste*, onde esclareceu-se o objetivo da educação no contexto da Aliança para o Progresso, ou seja, a educação deve contribuir exatamente para o mundo do trabalho, formar trabalhador e não cidadão trabalhador: “[...], que se oriente a atividade da escola para [...] contribuir eficazmente para o desenvolvimento econômico e social”. Estava aí a meta principal desta conferência, pois se tinha a proposta no papel e foi posta em prática por meio das Escolas Polivalentes, oficializadas pela Lei 5.692/71, cabendo então à Escola Polivalente formar o novo trabalhador brasileiro no contexto do Regime Militar. Em 1966 - Um acordo entre o Ministério da Educação (MEC) e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (Usaid⁵³) permite a criação da Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (Colted), com o objetivo de coordenar as ações referentes à produção, edição e distribuição do livro didático. O acordo assegurou ao MEC recursos suficientes para a distribuição gratuita de 51 milhões de livros no período de três anos. Ao garantir o financiamento do governo a partir de verbas públicas, o programa adquiriu continuidade.

No período de redemocratização a partir da década de 1980, o ensino de História passa a ser ilustrado por múltiplas abordagens possíveis. A partir desse período, começa também uma crítica à abordagem eurocêntrica e pela primeira vez são introduzidos conteúdos relacionados à história local e regional. De forma pioneira, são desenvolvidas propostas por eixos temáticos e são difundidas reflexões sobre o processo de ensino e aprendizagem, nos quais os alunos passaram a ser considerados como participantes ativos do processo de construção do conhecimento, essas representam perspectivas muito presentes na concepção de ensino contemporâneo. A autonomia do professor quanto ao uso de obras didáticas perante o critério da escolha é uma realidade muito recente, datada do período de abertura política com a implantação do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD^{viii}, em 1985. Onde o governo, desde então, envia uma lista diretamente às escolas públicas de todo o país que passa pela análise dos professores e sua posterior adoção.

⁵³ United States Agency for International Development.

O Livro didático e as novas demandas no ensino para as séries fundamentais

Atualmente, a noção do ensino foi ampliada de tal forma que se torna imprescindível, para nós, tanto na condição de educadores quanto de sujeitos sociais, a percepção de que as disciplinas que compõem o currículo escolar não se aprendem apenas na escola. De forma cada vez mais intensa, as crianças e jovens têm acesso a inúmeras informações, imagens e explicações no convívio familiar e social, nas festividades de caráter local, regional, nacional e mundial. A própria escola deixou de exercer o monopólio sobre o processo de ensino-aprendizagem agora compartilhado com vários outros veículos de comunicação como a internet, produções não didáticas como livros e revistas, documentários, filmes etc. Esses instrumentos que auxiliam na difusão de personagens, fatos, datas, cenários e costumes dão aos estudantes a noção de sujeitos históricos, muitas vezes, de forma mais atraente que os recursos tradicionais utilizados no espaço escolar. Essa diversificação dos meios de aprendizagem reflete diretamente na mudança de paradigmas metodológicos quanto aos próprios recursos utilizados em sala de aula, fazendo com que o livro didático que por muito tempo permaneceu como instrumento predominante e com prerrogativas de autoridade máxima, divida seu espaço com outras fontes históricas.

Isso não significa, contudo, que o livro didático seja um objeto irrelevante na prática docente, haja vista que embora vivamos em mundo dominado pela tecnologia, o mesmo continua sendo um importante instrumento no processo de ensino-aprendizagem. O Brasil possui na atualidade um dos maiores programas de avaliação e distribuição de livros didáticos do mundo. Com o PNLD, o Ministério da Educação e Cultura instituiu como principal objetivo “subsidiar o trabalho pedagógico dos professores por meio da distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos da educação básica”^{ix}. Os números do programa⁵⁴ mostram que a demanda por livros ainda é uma realidade pertinente na educação brasileira^x. Sabe-se que a seleção e distribuição dos livros didáticos movimentam uma grande soma financeira, que faz deste um mercado bastante interessante para as editoras que publicam e produzem esses materiais. Cabe salientar ainda, que os

⁵⁴ Nos últimos quatro anos, o governo federal, através do PNLD investiu na aquisição de 474.717.809 exemplares de livros didáticos para o ensino fundamental em todo o território nacional.

vários recursos tecnológicos existentes na atualidade ainda não estão totalmente disponíveis em muitas instituições públicas do país, principalmente nas redes municipais e estaduais, onde predomina uma população de estudantes de famílias com baixa renda.

Muitos são os argumentos apresentados pelos contrários ao livro didático, tais como simplificações explicativas, falsificações ideológicas, condicionamento e ou dependência do trabalho do professor, metodologias ultrapassadas, entre outros. Muitos o consideram um mal necessário, um apêndice ao trabalho desempenhado em sala de aula que deve ser construído tendo em vista o protagonismo do docente em uma perspectiva de ensino tradicional que supervaloriza o texto escrito. A dependência que muitos professores estabeleceram em relação ao livro didático é um dos fatores mais apontados pelos críticos a esse tipo de material.

Sobre outro ponto de vista, entre os aspectos positivos elencados por educadores que defendem a utilização do livro didático podemos destacar os seguintes. Primeiramente, ele traz o conteúdo disposto de forma sequencial e simplificada, de acordo com a idade dos leitores/consumidores; além disso, reúne em um único instrumento textos, documentos, ilustrações, mapas, enfim, materiais geralmente de difícil acesso para grande parte dos alunos; não obstante, a maioria das obras oferece sugestões quanto a elaboração do planejamento das aulas, contemplando propostas de atividades extras; e, por fim, representando um aspecto de caráter prático na vida docente, o livro didático consiste em um recurso facilitador da vida do professor, geralmente obrigado a cumprir cargas horárias e jornadas de trabalho excessivamente longas. Para os que defendem esse instrumento, acrescenta-se ainda que, na maioria dos casos, o problema em usar o livro didático está na relação que alguns professores estabelecem com o mesmo, tomando-o como um recurso único no processo de ensino-aprendizagem, supervalorizando-o excluindo outras possibilidades de construção do conhecimento histórico. Não é, portanto, o livro didático que deve ser condenado, mas os (maus) usos dos que o estabelecem como recurso único e absoluto. Para os docentes que priorizam essa postura, Caimientende:

[...] uma das possibilidades de superar o atual processo de submissão do professor frente ao livro didático é capacitá-lo a perceber e compreender as diferentes concepções paradigmáticas presentes em seu entorno, seja na produção teórica, historiográfica ou didática, para, a partir disso, construir uma proposta autônoma para o ensino de História.^{xi}

Torna-se imprescindível que o professor atue como um mediador no processo de ensino-aprendizagem,

dominando métodos e técnicas relativos à pesquisa histórica aplicando-os com o objetivo de ajudar a desenvolver consciência histórica junto a seus alunos dentro do espaço escolar nas aulas de História. Entendido inclusive, como um suporte cultural que opera para além da escola, já que constitui, muitas vezes, o único material de leitura entra nas casas dos estudantes de escolas públicas brasileiras, o livro didático também é considerado um importante instrumento de trabalho para os processos de ensino-aprendizagem escolares, um significativo auxiliar para o trabalho do professor e um elemento bastante presente na formação das novas gerações.

Além das questões de ordem teórico-metodológicas, o livro didático ultrapassa toda uma conjuntura socioeconômica, uma vez que atualmente, este objeto cultural mobiliza inúmeros atores sociais na sua produção, circulação e consumo, tais como gestores educacionais, pesquisadores, professores, estudantes e suas famílias, políticas educacionais públicas, mercado editorial, mídia etc. A presença do livro é, portanto, constante na educação escolar brasileira e há várias décadas ele vem adaptando-se a novas concepções teórico-historiográficas, trazendo abordagens múltiplas, ampliando a noção de sujeitos históricos, enfatizando temáticas étnico-raciais etc. As necessidades locais, por sua vez, devem ser contempladas com produções específicas, pois os programas nacionais negligenciam essas carências regionais e embora haja uma grande produção sobre história local nas universidades, essa literatura muitas vezes não chega até a educação básica.

As produções didáticas regionais podem utilizar amplamente do conhecimento histórico que é produzido nas academias através de pesquisas, artigos, dissertações, teses deve poder ajudar a suprir as carências de orientação no tempo e os interesses da sociedade, retornando a ela sob a forma de resposta a essas carências, podendo e devendo, inclusive, serem utilizados no espaço escolar pelo professor de História. Porém, ainda existe um grande afastamento entre a produção do conhecimento histórico acadêmico do que é levado para as salas de aula de História. No caso de um livro didático sobre a história de Santa Maria e região, não há produções específicas apesar de existir uma grande produção acadêmica sobre o tema, mas esta acaba ficando restrita aos meios acadêmicos.

O ensino de História na promoção da consciência histórica dos educandos

Se já explicitamos que o livro didático ainda representa um importante instrumento a ser levado em conta na realidade educacional de muitas escolas, então, o que podeser ensinado nas obras? Para respondermos a essa questão, é necessário salientarmos a importância do estudo da História na promoção do exercício crítico da cidadania. Espera-se que ao longo do ensino fundamental os alunos possam ampliar gradativamente a compreensão de sua realidade, especialmente confrontando-a e relacionando-a com outras realidades históricas em tempos distintos. Nesse diálogo tem permanecido principalmente, o papel da História em difundir e consolidar identidades no tempo, sejam étnicas, culturais, religiosas, de classe e grupos, de Estado ou Nação. No processo de difusão e consolidação de identidades, vários são os instrumentos que professores e estudantes podem utilizar dentro e fora do espaço escolar para a promoção da cidadania, desde fontes iconográficas, audiovisuais e escritas. Sendo assim, o livro didático, enquanto produto cultural, também contribui para a construção da consciência histórica, conforme destaca Diehl:

“A didática da História está orientada, fundamentalmente, para a pesquisa sobre o significado do passado na constituição das sociedades; também para possibilitar consciência histórica que, por sua vez, sustenta a identidade de indivíduos e grupos sociais estruturais; exige uma práxis socialmente racional e abarca a história como processo, pretendendo ampliar as qualidades humanas através da ação.”^{xii}

O conhecimento histórico deve, portanto, propiciar aos alunos o dimensionamento de si mesmos e de outros indivíduos e grupos em temporalidades históricas distintas, possibilitando uma reflexão sobre contemporaneidade pensada e vivida, enquanto produto da racionalidade humana. Assim, a escolha dos conteúdos deve fundamentar a compreensão de que os problemas atuais e cotidianos não podem ser explicados unicamente a partir de acontecimentos restritos ao presente, promovendo questionamentos ao passado, análises e identificação de relações entre vivências sociais no tempo. Isso significa que os conteúdos a serem trabalhados com os alunos não devem se restringir unicamente ao estudo de acontecimentos e conceituações históricas, mas que o

aluno possa reconhecer continuidades e mudanças em todas as áreas do conhecimento. É preciso promover práticas de ensino e incentivar atitudes nos estudantes que sejam coerentes com os objetivos da História, tais como partir de problemáticas atuais identificando origens, continuidades e rupturas ao longo do tempo no sentido de promover a compreensão de sua realidade espacial e temporal.

No sentido de contribuir para que os alunos compreendam a realidade atual em uma perspectiva histórica, é significativo o desenvolvimento de temas que permitam o questionamento do presente, identificando questões internas às organizações sociais e suas relações sem diferentes esferas da vida em sociedade identificando relações entre o presente e o passado, discernindo semelhanças e diferenças, permanências e transformações no tempo. Uma das principais funções da didática da História pode ser fundamentada no diálogo entre o pensamento histórico-científico das formas de pensamento não científico. Partindo dessa definição sucinta acerca da didática da história, alguns esclarecimentos são necessários. Dentre os objetivos do ensino de História para o ensino fundamental estabelecidos nos Parâmetros Curriculares Nacionais^{xiii}, destacam-se:

[...] identificar relações sociais no seu próprio grupo de convívio, na localidade, na região e no país, e outras manifestações estabelecidas em outros tempos e espaços;

- situar acontecimentos históricos e localizá-los em uma multiplicidade de tempos;

- valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a diversidade social, considerando critérios éticos; [...]

- questionar sua realidade, identificando problemas e possíveis soluções, conhecendo formas político-institucionais e organizações da sociedade civil que possibilitem modos de atuação;

- reconhecer que o conhecimento histórico é parte de um conhecimento interdisciplinar;

- conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos, em diversos tempos e espaços, em suas manifestações culturais, econômicas, políticas e sociais, reconhecendo semelhanças e diferenças entre eles, continuidades e discontinuidades, conflitos e contradições sociais [...]

Sabemos, como já foi citado, que a escola não é o espaço único no processo de ensino-aprendizagem e que os alunos levam pra sala de aula muitos conhecimentos construídos em seu cotidiano, a televisão, os jornais e os próprios filmes colaboram para que estes tenham um entendimento de si, enquanto sujeitos que estão inseridos em um contexto social muito mais complexo do que as

percepções que essas ferramentas do dia a dia podem lhes propiciar. O livro didático de História, por muitas vezes, tem em seu conteúdo, esses elementos, que auxiliam no desenvolvimento e na compreensão de determinados recortes espaciais e temporais.

No meio escolar, têm sido constantemente recriadas as relações professor, aluno, conhecimento histórico e realidade social, em benefício do fortalecimento do papel da História na formação social e intelectual de indivíduos para que, de modo consciente e reflexivo, desenvolvam a compreensão de si mesmos no tempo e espaço. Por outro lado, ao constatarem que as abordagens e os

conteúdos escolares não explicam as problemáticas sociais contemporâneas nem as transformações históricas a elas relacionadas, professores e educadores buscam outros modos de compreender a relação presente/passado e de historicizar as questões do cotidiano.

A ampliação de temas de estudo e de possibilidades teórico-metodológicas tem auxiliado o pesquisador a refletir cada vez mais sobre os fatores que interferem na construção do conhecimento histórico:

“A questão central que serve de pano de fundo para qualquer teoria do currículo é a de saber qual conhecimento deve ser ensinado. De uma forma mais sintética, a questão central é: o quê? Para responder a essa questão, as diferentes teorias podem recorrer a discussões sobre a natureza humana, sobre a natureza da aprendizagem ou sobre a natureza do conhecimento, da cultura e da sociedade.”^{xiv}

É necessário que se perceba e se discuta a real importância do ensino de História a partir de sua capacidade de contribuir para que o aluno possa se perceber enquanto sujeito histórico, que precisa se compreender a partir do seu presente e das relações que este tem com processos sociais, econômicos e culturais que vem se desenvolvendo a partir de diversos momentos do passado. Na condição de professora de História na educação básica, entendo o livro como um instrumento que auxilia no processo de ensino-aprendizagem. Desde que não seja tomado como única fonte de estudo, articulando-se com vários outros instrumentos didáticos.

.

Um livro didático sobre a história de Santa Maria e Região

Existe uma produção acadêmica considerável com um grande número de monografias, dissertações e teses que abordam aspectos históricos, educacionais, socioeconômicos, culturais etc. sobre Santa Maria e região. No entanto, grande parte dessa produção continua sendo desconhecida para população em geral e principalmente, para os estudantes da rede municipal de ensino. Entre outras razões, as exigências e características da produção acadêmica, resultam que essas pesquisas não são acessíveis a não-especialistas e de difícil uso didático-pedagógico. Nesse sentido, entendemos que a existência de um texto pedagogicamente adequado ao ensino e aprendizado escolar sobre o tema irá contribuir para a constituição dos saberes da população local sobre ela mesma.

Pretende-se reunir a produção realizada por autores que produziram sobre tal temática, sejam eles de formação acadêmica ou não na área de História, para produzir um texto que contribuía no melhor entendimento da História regional no espaço escolar. Ou seja, ainda que com todo o rigor da produção científica, pretendemos produzir um texto que tenha linguagem acessível ao público infanto-juvenil da região. O primeiro ano de desenvolvimento do projeto foi dedicado à digitalização das obras existentes nos dois maiores acervos bibliográficos da região, das bibliotecas do Centro Universitário Franciscano e da Universidade Federal de Santa Maria. No segundo ano, 2013, foi realizado o fichamento e a leitura das obras reunidas e digitalizadas em 2012. A próxima etapa do projeto consiste na elaboração de um material didático que contemple a História de Santa Maria e região a partir de uma abordagem cronológica dos principais desdobramentos históricos da região central do estado desde os primeiros habitantes até as décadas finais do século XX, relacionando-a com aspectos socioculturais, políticos e econômicos, conforme o quadro abaixo:

Apresentação

Capítulo 1: Os primeiros tempos

1.1 A origem, lendária e histórica da cidade de Santa Maria

1.2 Os primeiros habitantes, os grupos indígenas da região central do estado

Capítulo 2: Uma terra de imigrantes: a colonização da região central do estado

2.1. A imigração europeia

2.2. A imigração judaica

2.3. A imigração árabe

Capítulo 3: Os contingentes militares

3.1. Santa Maria no contexto das guerras do Prata.

3.2. A Base Aérea de Santa Maria

Capítulo 4: Nos trilhos do trem

4.1. A Ferrovia e o Desenvolvimento da cidade

4.2. A Cooperativa dos Empregados da Viação Férrea

Capítulo 5: As instituições educacionais

5.1. Maristas, Franciscanos e metodistas

5.4. As universidades

Capítulo 6: O Patrimônio histórico e cultural de Santa Maria

6.2. Os prédios e monumentos tombados

6.3. Espaços de cultura

Considerações finais

Optou-se por estabelecer um eixo cronológico para nortear o material, pois nas séries fundamentais, grande parte dos professores ressalta a dificuldade que a maioria dos estudantes sente em estabelecer uma sucessão

cronológica, não que isso deva significar a principal preocupação dos educadores. Porém, “é necessário observar o tempo cronológico como coordenador da experiência humana e como fator de inteligibilidade dessa mesma experiência para os alunos iniciantes”^{xv}. Entendemos que a abordagem de uma história local pode levar os estudantes a perceberem os vínculos entre a História que lhes é ensinada, sua realidade histórica e ou sua situação no tempo presente, considerando o tempo histórico como um acúmulo de diferenças. Esse problema decorre de uma inquietação recorrente na atividade de professores e pesquisadores, que se resume na discussão dos objetos sociais do ensino de História. Pretendemos, dessa forma, aprimorar o ensino de História através da elaboração de um material didático que seja adotado para uma melhor proposta de ensino, tendo em vista, a carência de produção de material didático sobre a História de Santa Maria e região com o intuito de subsidiar o trabalho os professores dos anos iniciais das escolas da rede municipal de educação.

Considerações finais

Longe de ser um objeto ultrapassado, o livro didático ainda constitui um importante instrumento de ensino, pois o mesmo ainda faz parte da realidade de muitas escolas tanto da rede pública quanto na rede privada de ensino. Percebe-se também o Estado brasileiro estabeleceu, desde sua consolidação até a contemporaneidade, um controle efetivo sobre as produções didáticas tanto na sua elaboração quanto na sua avaliação e distribuição através de programas como o PNLD. O livro didático suscita debates acalorados entre os que o defendem como um importante subsídio no processo de ensino-aprendizagem e os que argumentam ser um material de submissão e de construção de um discurso ideológico no intuito de legitimar o poder instituído.

Considerando a produção historiográfica acadêmica regional, concluímos que se torna pertinente elaborar um material didático sobre a História de Santa Maria e região, contribuindo para oferecer um recurso alternativo que sirva como suporte pedagógico no processo de ensino-aprendizagem na construção da cidadania a partir de uma identidade local.

Referências Bibliográficas

BITTENCOURT, Circe. Livro didático e saber escolar (1810-1910). Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

CAIMI, Flávia Heloisa; MACHADO, Ironita A. P.; DIEHL, Astor Antônio (org.). **O livro didático e o currículo de História em transição**. 2 ed. Passo Fundo: UPF, 2002.

DIEHL, Astor Antônio (org), CAIMI, Flávia Eloisa, MACHADO, Ironita A. P.. **O livro didático e o currículo de história em transição**. 2ªed. Passo Fundo: UPF, 2002.

FREITAS, Itamar. Os currículos da escola primária *in Fundamentos teórico-metodológicos para o ensino de História (anos iniciais)*. São Cristóvão: Editora da UFS, 2010.

LDBN – Lei n. 9324, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996), PCN- História e Geografia: 1ª a 4ª séries (BRASIL, 1997), e Resolução CNE/CEB n. 2, de 7 de abril de 1998 (Brasil, 1998).

MELO, Ciro Flávio de Castro Bandeira de. **Senhores da História e do esquecimento: a construção do Brasil em dois manuais didáticos de História na segunda metade do século XIX**. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2008.

MOACYR, Primitvo. **A instrução pública do Estado de São Paulo: primeira década republicana (1890-1893)**. V. I., São Paulo, Nacional, 1942.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003

O Ensino de História no PROEJA:

reflexões sobre a prática docente com alunos trabalhadores

Por Paula Rochele Silveira Becher⁵⁵, Denise Verbes Schmitt⁵⁶ e Roselene Moreira Gomes Pommer⁵⁷

Resumo

As disciplinas de prática de ensino para os cursos de formação pedagógica buscam inserir os acadêmicos em sala de aula para que, de forma supervisionada, possam praticar e refletir sobre o aprendizado teórico construído durante a graduação e também para que vivenciem o ambiente escolar enquanto professores. O presente texto abordará algumas reflexões sobre a prática docente a partir das experiências vividas durante a realização de estágio supervisionado em História, em duas turmas do Curso Técnico em Eletromecânica integrado ao Ensino Médio na modalidade EJA, integrante do PROEJA, ofertado no Colégio Técnico Industrial de Santa Maria, vinculado à UFSM. Desta forma, serão abordadas questões que envolvem a formação de professores de História na perspectiva da educação profissional e tecnológica integrada ao Ensino Médio na modalidade EJA.

Palavras-chave: Ensino de História, formação docente, PROEJA, ensino integrado, educação profissional e tecnológica.

Abstract

The practical disciplines of teach for educational training courses seek to enter the academics in the classroom in order that, in a supervised manner, they can practice and reflect on the theoretical learning built during graduation and also to experience the school environment as teachers. This paper will address some reflections on the teaching practice from the experiences while conducting supervised training in history in two classes of the Foundation Degree in Electromechanical integrated into the high school in EJA modality, a member of PROEJA, offered at the Colégio Técnico Industrial Santa Maria, linked to the UFSM. Thus, issues will be addressed involving the training of history teachers in the perspective of education and integrated technology to high school in EJA modality.

Keywords: History teaching, teacher training, PROEJA, integrated, vocational and technological education.

⁵⁵ Contato: chele_becher@yahoo.com.br

⁵⁶ Contato: ise0770@yahoo.com.br

⁵⁷ Contato: roselenepommer@ctism.ufsm.br

Introdução

O presente artigo abordará questões acerca do ensino de história e da formação inicial de professores na educação profissional integrada ao ensino médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). A reflexão aqui apresentada surgiu durante a experiência de estágio realizada no Curso Técnico em Eletromecânica integrado ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos do Colégio Técnico Industrial de Santa Maria (CTISM), ao longo do primeiro semestre do ano de 2014, curso este vinculado ao Programa Nacional de Integração Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Tal registro teve origem nas trocas de experiências das duas acadêmicas (no período em questão) do Curso de História – Licenciatura Plena e Bacharelado da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), com a professora orientadora da disciplina de estágio curricular obrigatório, deste mesmo curso e também regente da disciplina de História no CTISM.

A grade curricular do Curso comporta quatro disciplinas de Prática em Ensino de História, as quais buscam inserir o acadêmico em sala de aula, para que esse, de forma supervisionada, coloque em prática o aprendizado teórico que foi construído ao longo da sua vida acadêmica. A disciplina de Prática IV realiza esta inserção no cotidiano escolar, proporcionando-lhe a primeira experiência enquanto professor de nível médio. Para o graduando, este pode ser um momento de aprendizado e possibilidade de praticar e refletir alguns dos ensinamentos teóricos desenvolvidos, até então, na Universidade. É também o momento em que surgem questionamentos, dúvidas ou inseguranças. O estágio possibilita que Universidade e Escola se aproximem de forma mais acentuada, tendo em vista a formação de um novo profissional. Esta aproximação promove a troca de conhecimentos e informações que favorecem as discussões sobre prática e teoria em educação, facilitando o intercâmbio de conhecimentos e aprimoramentos para ambas as instituições, mediante o intermédio do acadêmico.

Junto a estas questões, entende-se também como necessária a reflexão acerca das especificidades da educação voltada para jovens e adultos trabalhadores, na perspectiva da integração entre a educação profissional e técnica. Neste sentido, compreende-se a necessidade de uma abordagem que objetive demonstrar a indissociabilidade entre o trabalho manual e o intelectual,

percebendo a História por meio da práxis integradora dessa dualidade, que é, ao mesmo tempo, geradora do aprimoramento técnico vivido pela humanidade a partir do domínio e alteração da natureza pelo homem (BÉCHER, no prelo). A perspectiva do ensino de História abordada neste trabalho, integrado à educação profissional e tecnológica, é considerada como de fundamental importância – aliada aos demais componentes da aprendizagem – para uma formação integral e humanizada, voltada para a prática social, nela incluindo as ações laborais, a partir das dimensões fundamentais da vida: o trabalho, a ciência e a cultura (RAMOS, M., 2010, p. 43).

Educação de Jovens e Adultos e o Ensino de História

O acesso de jovens e adultos a educação básica é um direito garantido pela Constituição Federal de 1988, através do seu artigo 208 e reafirmado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDBEN 9394/96, a qual legitimou a Educação de Jovens e Adultos (EJA) como uma modalidade de ensino. Aliado ao significativo avanço da reflexão acerca da Educação de Jovens e Adultos que tem ocorrido nos últimos anos e que se reflete na legislação e em algumas práticas, uma série de necessidades ainda se apresentam para a efetivação de uma prática qualitativa no que se refere a esta modalidade. Segundo as considerações de Ramos, L. (2010, p.13),

A Constituição de 1988 prevê educação regular para jovens e adultos, com conteúdos e características adequadas às suas necessidades. Mas o que vemos, na prática, é a adaptação de profissionais atuantes no ensino fundamental e no ensino médio regulares, além da utilização dos mesmos espaços e materiais, consolidando uma oferta “pobre” de escolarização à população que se encontra fora da idade regulamentar e busca, na EJA, uma nova oportunidade de educação e ascensão social. Outra face da moeda é formada por levas de jovens ainda em idade de frequentar os cursos em oferta regular, transferindo-se para a EJA prematuramente, no intuito de acelerar seus estudos devido à defasagem escolar.

Assim, reforça-se a necessidade da EJA ser pensada enquanto uma modalidade de ensino, como já previsto na legislação, diferenciada do ensino fundamental e do ensino médio regulares, bem como, que não seja confundida com um meio de aceleração ou “depósito” de alunos oriundos

do ensino regular. Neste sentido, corroboramos com Dutra (2010, p.68):

Educação de Jovens e Adultos tornou-se uma modalidade específica da Educação Básica que se propõe a realizar o atendimento de um público ao qual foi negado o direito à educação na idade própria. São jovens e adultos que representam uma determinada camada da população e, ao refletir sobre esta camada, devemos considerar a heterogeneidade desse grupo, seus interesses, necessidades e vivências.

Frente à heterogeneidade e às especificidades que o trabalho com jovens e adultos coloca, ele exige, assim como nas demais modalidades de ensino, uma abordagem que reflita suas demandas. Dentre outras questões, esse é um público marcado pelo afastamento do ensino escolar regular, muitas vezes pelo insucesso neste, e que traz consigo uma ampla variedade de vivências adquiridas fora dos muros da escola, as quais precisam ser consideradas no processo de ensino-aprendizagem. Estas características tornam desafiadora a realização de um trabalho capaz de abordar essa bagagem de experiências, a qual costuma ser bastante variada, aliada ao desenvolvimento de conhecimentos relacionados aos saberes sistematizados pela humanidade e considerados importantes para a formação profissional e humana, de forma que os mesmos façam sentido e sejam apropriados pelos alunos.

Além da conclusão da formação básica e elevação do nível de escolaridade, o público de jovens e adultos, composto majoritariamente por trabalhadores já inseridos no mercado de trabalho ou em busca desta inserção, possui necessidades de ampliar sua qualificação para o mercado. Desta forma, em 2005 foi criado um programa de âmbito federal que visa integrar a educação básica à formação técnica, o Programa Nacional de Integração Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Estabelecido a partir do Decreto Nº 5.478/2005 e alterado pelo Decreto Nº 5.840/2006, o Programa é caracterizado como:

projeto educacional que tem como fundamento a integração entre trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral com a finalidade de contribuir para o enriquecimento científico, cultural, político e profissional como condições necessárias para o efetivo exercício da cidadania. (BRASIL, 2007, p. 5)

O Programa foi instituído na rede federal de educação profissional, podendo também ser adotado pelas instituições públicas dos sistemas de ensino estaduais e municipais e pelas entidades privadas nacionais de serviço

social, aprendizagem e formação profissional vinculadas ao chamado “Sistema S”⁵⁸ (BRASIL, 2006). Mesmo considerando-se que “o simples enunciado de um direito, na legislação, não conduz necessariamente a mudanças nas práticas sociais e escolares” (RAMOS, L., 2010, p. 30), percebe-se na elaboração e na instituição do Programa o atendimento da demanda social, como uma possibilidade de reflexão acerca do ensino na Educação de Jovens e Adultos.

Nos currículos dos cursos de licenciaturas as disciplinas práticas de ensino geralmente estão voltadas para as atuações nos níveis Fundamental e Médio. Ocorre que estes estágios por vezes ocorrem apenas com turmas regulares, o que leva o acadêmico a concluir a formação inicial sem refletir e vivenciar as especificidades da prática na EJA. Considerando que diferentes realidades levam à formação plural do professor, e pensando em uma formação inicial mais diversificada, optou-se pela experiência em turmas de jovens e adultos.

Ainda, refletindo o ensino de História na perspectiva da formação inicial de professores e remetendo ao momento do estágio final, considera-se que:

Para além da finalidade de conferir uma habilitação legal ao exercício profissional da docência, do curso de formação inicial se espera que forme o professor. Ou que colabore para sua formação. Melhor seria dizer que colabore para o exercício de sua atividade docente, uma vez que professorar não é uma atividade burocrática para a qual se adquire conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas. Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano. Espera-se, pois, que mobilize os conhecimentos da teoria da educação e da didática necessários à compreensão do ensino como realidade social, e que desenvolva neles a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazeres docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores. (PIMENTA, 1999, p. 17-18)

⁵⁸ Compõe o Sistema S as seguintes entidades: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai); Serviço Social do Comércio (Sesc); Serviço Social da Indústria (Sesi); e Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (Senac). Existem ainda os seguintes: Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar); Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop); e Serviço Social de Transporte (Sest).

Desta forma, compreende-se aqui como relevante o relato e a reflexão sobre a prática docente, pois se entende o período do estágio um momento de experimentação dos conhecimentos desenvolvidos ao longo da formação inicial do professor.

A Escola e seus alunos: uma caracterização

A prática foi desenvolvida no Colégio Técnico Industrial de Santa Maria. Trata-se de uma escola técnica federal, vinculada à Universidade Federal de Santa Maria, localizada junto ao campus sede, o qual iniciou suas atividades em 1967. Atualmente o CTISM conta com seis cursos técnicos subsequentes ao Ensino Médio, com modalidade presencial e EaD e quatro cursos técnicos integrados ao Ensino Médio. Um desses últimos é o de Eletromecânica, único curso da instituição integrante do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), no qual foram realizados os estágios curriculares aqui abordados.

O colégio, ao contar com uma política pedagógica de integração entre a educação básica e o ensino técnico, caracteriza-se como uma importante instituição pública de formação técnica industrial na Região Central do Rio Grande do Sul, atraindo alunos de diferentes localidades. Estes alunos contam com uma infraestrutura voltada para as necessidades dos cursos técnicos, havendo laboratórios com aparelhos e materiais específicos para desenvolvimento das atividades práticas. Como integrantes da Universidade, os alunos do colégio possuem direito a todos os benefícios ofertados aos alunos da UFSM.

O CTISM em seu Projeto Político Pedagógico afirma que sua missão é “Educar para uma cidadania consciente”, sendo que seu objetivo é “ministrar o ensino Profissional de nível Técnico e Tecnológico, proporcionando aos educandos a formação necessária para o desenvolvimento, preparando-os para o mundo do trabalho e o exercício consciente da cidadania”⁵⁹. Com esta perspectiva, a proposta pedagógica busca uma avaliação mediadora, formativa e diagnóstica, na qual se verifica a contínua e efetiva apropriação de saberes, competências e habilidades. Na modalidade EJA a avaliação é feita através de pareceres descritivos dos professores, havendo um consenso e respeito da equipe em

⁵⁹Fonte: Projeto Político-Pedagógico do Colégio Técnico Industrial de Santa Maria. Disponível em: <http://www.ctism.ufsm.br/index.php/projeto-polco-pedago-topmenu-122>, acesso em 24 jun. 2014.

relação às intervenções necessárias para o pleno desenvolvimento de cada aluno.

Os alunos que buscam o CTISM para sua formação passam por um processo seletivo de ingresso. No caso do curso integrante do PROEJA há uma problemática em relação às reprovações, visto que sua organização é semestral, formada por semestres pares e ímpares. Assim, em caso de reprovação, o aluno precisa ficar um semestre afastado do curso, já que não pode se matricular no semestre seguinte, sem que tenha recebido aprovação no anterior. Esta questão leva muitos alunos que reprovam em determinado semestre a desistirem do curso.

O colégio estabelece várias parcerias com empresas locais e regionais, especialmente devido à necessidade de estágio para seus alunos. Como a escola possui um público bastante variado quanto ao local de origem, as decisões administrativas estão voltadas para a necessidade da escola, sem que haja a participação de uma comunidade local. Quanto aos alunos, estes são representados pelo Diretório Estudantil e por representantes de turma nos conselhos de classe e em algumas reuniões específicas, acerca de ações que envolvam a escola. No que se refere à acessibilidade de informações, existe o site da escola (<http://www.ctism.ufsm.br>) onde são disponibilizados PPP, notícias, processos seletivos e informações sobre os cursos.

Para conhecer as turmas, foram desenvolvidas observações preliminares, além de diálogos com os estudantes e com a professora regente. Nesta aproximação com os alunos buscou-se saber os motivos que os levaram a optarem pela modalidade EJA. Dentre as respostas dos alunos foi possível perceber a necessidade e prioridade da inserção no mercado de trabalho, busca de autonomia financeira, necessidade de contribuir com a renda familiar, dificuldade de conciliar o trabalho com os estudos e o difícil acesso ao Ensino Médio para alunos das zonas rurais. Ainda é importante ressaltar que muitos alunos afirmaram que há algumas décadas a escolaridade exigida para alguns setores do mundo do trabalho era mínima e que atualmente existe uma exigência de conclusão do Ensino Médio, além de uma busca constante por qualificação técnica. Por isso os alunos foram motivados a voltar à escola, agora pela modalidade EJA. Dentre outras, aparecem questões ligadas à qualificação e ao aprimoramento técnico, busca de certificação e possibilidade de ascensão a novos cargos de trabalho. Foi possível concluir que a procura pelo PROEJA está ligada a questões técnicas de formação e a conclusão do Ensino Médio, proporcionada pelo curso, pois ele favorece a conclusão do ensino básico e a formação técnica profissionalizante, além de habilitar para a continuidade dos estudos em nível superior.

A maior dificuldade apontada pelos alunos é a de conciliar os estudos com as difíceis jornadas de trabalho, além da necessidade de abrirem mão de passar mais tempo com seus familiares. Outra dificuldade lembrada refere-se ao acompanhamento dos conteúdos, pois muitos deles estavam muitos anos fora da sala de aula. Ainda foi abordada a questão do horário de trabalho afetar as aulas (horas extras ou necessidade de trabalhar até mais tarde), pois o trabalho tem prioridade sobre os estudos, já que do trabalho vem o sustento para o aluno e sua família, ainda que o estudo seja importante para manter este mesmo trabalho.

Assim foi possível perceber que a principal característica dos alunos do PROEJA é a de serem trabalhadores, que buscam qualificação para o mercado de trabalho, bem como, a de necessitarem da certificação para manterem-se empregados. A busca por ascensão profissional ou melhores oportunidades de emprego na área e consequentemente, a ascensão financeira é uma constante no perfil destes alunos.

Vivências de estágio com alunos trabalhadores no PROEJA

O primeiro relato remete ao estágio realizado junto à turma 338, cursando o 3º semestre do curso Eletromecânica Integrado, vinculado ao PROEJA, realizado no segundo semestre de 2014. A mesma era composta por 23 alunos, dentre os quais apenas duas do sexo feminino. Ainda constatou-se que a turma era integrada por indivíduos de faixa etária bastante variada, com alunos entre 20 e 59 anos de idade, sendo que grande parte deles já estavam inseridos no mercado de trabalho.

Inicialmente, fez-se a observação das aulas da disciplina de história, contando seis aulas visualizadas. A constante nestas aulas era a preocupação da professora em fazer links entre o passado e o presente, debatendo questões cotidianas dos alunos, sendo que os mesmos demonstraram-se atentos e participativos, principalmente no que se refere à discussão sobre as características do trabalho no período estudado e a relação com a atualidade, percebendo questões como a exploração de mão de obra, contradições de classe e a questão da cobrança de impostos. Ou seja, as questões vivenciadas no cotidiano dos alunos pautavam as discussões e promoviam as reflexões sobre a realidade dos mesmos. As aulas desenvolveram-se a partir do “instigar e discutir” sobre as

questões abordadas, a partir da pedagogia crítica, fundamentada no materialismo histórico-dialético.

Os alunos demonstraram uma grande proximidade com a professora, discutindo inclusive problemas de ordem pessoal com a mesma. A preocupação da professora em relação aos alunos era de incentivá-los a prosseguirem os estudos, percebendo a importância de fazer disto um hábito, de serem críticos e compreenderem as situações que ocorrem no cenário atual, sendo a educação um fator importante para suas vidas e não apenas uma forma de manter os empregos.

Os alunos eram instigados a participarem das aulas a partir de questões cotidianas, onde sempre era feito um link com o período histórico estudado. Segundo Rüsen (2007), aprender é um processo dinâmico, no qual o sujeito que aprende passa por mudanças. O aprendizado histórico se constitui pela apropriação da história, ou seja, de um acontecimento ocorrido no passado que se torna uma realidade da consciência e torna-se subjetivo. Com a formação histórica o sujeito tem uma flexibilidade do ponto de vista dos fatos e imposições sócio-culturais, podendo assim optar, escolher e agir a partir de seus conhecimentos e consciência histórica. O saber histórico é produto da experiência e da interpretação, sendo resultado desta síntese, e não um mero conteúdo pronto.

A observação inicial permitiu o planejamento das ações pedagógicas que estavam em construção, considerando as peculiaridades da turma e entendendo como os alunos se portavam mediante a mudança de regência. Com isso criou-se uma aproximação, que permitiu a ambos sentirem-se a vontade em relação a questionamentos e diálogos sobre as temáticas trabalhadas. No entanto, se a observação permitiu certas percepções e aproximações, a mesma distorce certas questões, pois a percepção do regente nem sempre condiz com o entendimento de quem está visualizando. Este fator trouxe a reflexão sobre alguns elementos, como a diferenciação entre o posicionamento do aluno quando ele percebe a estagiária como colega ou como professora. Outra questão é a carência de atenção que a turma apresentava, pois muitos alunos demonstravam a necessidade de mostrar interesse, requeriam a atenção durante as exposições, sendo esta uma característica que necessitou ser considerada durante a elaboração dos planos de aula e efetivação dos mesmos.

Em relação ao planejamento das aulas, as mesmas tinham o objetivo de possibilitar aos alunos elementos para a compreensão do período histórico, para que pudessem entender como as transformações que ocorreram, influenciam atualmente nossas vidas. Ainda no que diz

respeito aos planejamentos, buscou-se meios que possibilitassem aos alunos construir conceitos acerca dos temas estudados, visando o entendimento da formação da sociedade atual, seus elementos de permanência e ao mesmo tempo, de como a mesma está em um processo constante de modificações.

Em relação aos aspectos do mundo do trabalho, pretendeu-se que os alunos compreendessem que os direitos que usufruem foram conquistas a partir de lutas sociais e não frutos de concessões políticas, visando que os estudantes entendessem a necessidade da consciência de seus direitos e deveres. A prática foi norteada pela problematização dos conteúdos, a partir da qual questionar é promover a reflexão, provocar a desnaturalização de contextos e conceitos que são apresentados como verdades absolutas.

Portanto, as aulas pretenderam instigar os alunos sobre problemas do seu cotidiano, os quais necessitam buscar no passado, as respostas para sua compreensão. A metodologia do ensino de história cultural busca

(...) um princípio norteador de uma nova educação, entre o período histórico e a realidade do aluno, que através de uma análise histórica crítica, possa entender os motivos que levaram um determinado grupo social a escolher um determinado espaço, a agirem ou defenderem um determinado valor sócio- cultural naquele local e períodos (MOREIRA E MORAES, 2006, p. 70).

Dessa forma, diversos recursos didáticos foram utilizados, como maquetes, culinária (degustação), charges, notícias, slides, mapas e imagens, sendo que os mesmos foram utilizados conforme cada temática. As avaliações das intervenções foram realizadas durante a aula, mediante a participação dos alunos e no final do bimestre com interpretação de texto e questionário.

O trabalho foi desenvolvido a partir das temáticas da Idade Moderna na Europa e no Brasil Colonial, sendo que a temática que mais suscitou discussões por parte dos alunos foi Brasil Colônia e sua estrutura de produção, trabalhada a partir do uso de maquete “navio negreiro” e de imagens das pinturas de Debret. Dessa forma, os alunos foram questionados sobre qual a relação das imagens, a maquete e a construção do preconceito racial no Brasil? Nesta aula as contribuições foram da grande maioria dos alunos, sendo que os mesmos ao final demonstraram ter compreendido que o preconceito é algo construído socialmente e que se manifesta de várias formas.

Outra temática que instigou muito os alunos foi a da história da alimentação – a mesma englobada no período referenciado -, quando os alunos degustaram alimentos que eram indicados pela a exposição dialogada. A alimentação

é algo inerente do ser humano, assim buscou-se que os alunos entendessem que o aprendizado não ocorre apenas na sala de aula. Nesta aula elementos como memória, massificação e padronização industrial e do paladar, meios de organização para a produção foram debatidos.

O alimento constitui uma categoria histórica, pois os padrões de permanência e mudanças dos hábitos e práticas alimentares têm referências na própria dinâmica social (...). Alimentar-se é um ato nutricional, comer é um ato social, pois se constitui de atitudes, ligadas aos usos, costumes, protocolos, condutas e situações. Nenhum alimento que entra em nossas bocas é neutro. A historicidade da sensibilidade gastronômica explica e é explicada pelas manifestações culturais e sociais, como espelho de uma época e que marcaram uma época. (CARNEIRO, 2011, p. 108)

As demais aulas ocorreram normalmente, com a predominância das discussões a partir de slides, o que facilitava a compreensão por parte dos alunos. Estes slides eram predominantemente de imagens do período estudado. No entanto, este tipo de aula, às vezes, podia tornar-se um problema, pois apagar as luzes, em alguns casos, induzia os alunos ao sono. A estratégia nestas aulas foi a de mudar o tom de voz e acender e apagar a luz, fazendo os alunos discutirem durante os intervalos, para mantê-los acordados.

A segunda experiência deu-se com a turma 358, 5º semestre do Curso Integrado de Eletromecânica ao Ensino Médio, vinculado ao PROEJA. A turma era composta por 20 alunos, sendo apenas uma do sexo feminino. A predominância masculina apresenta-se como uma característica que se repete nas demais turmas do integrado noturno. Apesar da constatação de que o ingresso de mulheres no ensino técnico industrial tem aumentado, este aumento têm-se dado especialmente para o público mais jovem, do ensino médio regular, que é ofertado no período diurno e não nas turmas do noturno. A faixa etária dos alunos variava entre os 25 e 35 anos de idade.

A característica geral da turma era de alunos trabalhadores, especialmente da área eletromecânica, com ganhos salariais médios de um a um e meio salário mínimo, que buscavam um aprimoramento para melhor se colocarem no mercado de trabalho. Entre as principais dificuldades relatadas acerca da turma estavam a leitura, a escrita e a interpretação. Já o maior desempenho é percebido na área técnica, especialmente por ser prática e estar próxima das atividades laborais da maioria dos alunos.

Dentre as maiores dificuldades apontadas pelos alunos era o fato de trabalharem o dia todo, o que os

levava a chegarem cansados para a aula. Outra dificuldade foi a retomada dos estudos, pois parte significativa da turma esteve afastada da sala de aula por muito tempo. A questão do horário de trabalho também afetava o rendimento escolar, já que as horas extras ou necessidade de trabalhar até mais tarde faziam com que muitos perdessem parte das aulas.

Os eixos temáticos a serem abordados ao longo do semestre haviam sido pensados em conjunto entre os professores de humanidades que trabalhariam naquele semestre (professores da área de História e Filosofia). Como o curso é caracterizado por ser integrado ao ensino técnico, as questões históricas e filosóficas foram pensadas especialmente a partir da produção do conhecimento técnico, ligado às experiências de trabalho dos alunos. As aulas basearam-se na provocação e discussão sobre tais questões.

O planejamento inicial foi entendido de forma não estática, sofrendo adequações de acordo com as necessidades que surgiam, como por exemplo, da aula sobre o Golpe Civil-Militar de 1964 no Brasil, que foi adiantada em função do aniversário de 50 anos deste e da abordagem sobre os movimentos sindicais no Brasil, que foi feita logo após uma palestra dada aos alunos, a qual abordou essa temática. Dentre os recursos metodológicos utilizados nas aulas, estão: músicas, vídeos, mapas e imagens, que estimulavam a atenção dos alunos, os quais muitas vezes estavam bastante cansados.

Ao longo do primeiro bimestre foram feitas as observações, para posteriormente ter início a prática do estágio, dentro do qual se buscou manter o planejamento geral das aulas, aprovado no início o ano letivo. Tal escolha considerou que o estágio ocorre em um período relativamente curto, no qual a intervenção é realizada ao longo de um semestre já em andamento, com uma metodologia já em uso.

Considerou-se que no contexto de ensino e aprendizagem o professor exerce a função de instigar o aluno na busca pelo conhecimento e pela problematização das situações que o rodeiam. Assim, traz questões que ao mesmo tempo em que abordam conceitos e conteúdos considerados importantes, aproximam-se da realidade do aluno, fazendo com que o estudo/atividade realizado seja útil tanto em aprimorar a construção do seu conhecimento no sentido do saber fazer, quanto no sentido reflexivo, onde o conteúdo serve como um estímulo para a ampliação e problematização das questões abordadas.

Desta forma, a partir das temáticas: a Revolução Russa de 1917, a crise econômica mundial de 1929 e as crises do início do século XXI, a Segunda Guerra Mundial e o mundo pós Segunda Guerra, a Era Vargas (1930-1945) e dos aspectos culturais no Brasil no século XX, foram

desenvolvidas questões que abordam não apenas os eventos em si, mas uma série de questões que podem ser pensadas a partir destes e que percebem a História enquanto uma dinâmica onde abordar o passado nos faz refletir sobre as questões que constituem e cercam nosso cotidiano. Os objetivos específicos de cada aula, assim como os recursos didáticos utilizados foram organizados a partir de planos de aula individuais, os quais partiram do planejamento geral e foram organizados e readequados semanalmente.

De forma geral, as aulas foram expositivas-dialogadas, nas quais a abordagem feita buscava relacionar-se também com o mundo do trabalho e com as experiências e saberes trazidos pelos alunos, visando o processo de ressignificação de saberes. Tais ideias baseiam-se na ideia de que se devem buscar abordagens diversas - sociais, econômicas, políticas e culturais de forma a estimular nos alunos para o desenvolvimento de uma visão crítica acerca da história. Também foram consideradas questões como as levantadas por Neves (2010) sobre o processo de ensino-aprendizagem do adulto e o papel do educador. Sobre esta questão, o autor coloca:

a importância de se observar a relação direta da aplicação dos conhecimentos à realidade do educando, o desenvolvimento de uma série de interesses que se converta na percepção da necessidade de aprender e no desejo de fazê-lo. O papel do educador também se diferencia, principalmente, no uso das ferramentas. Sua ação é mais voltada para a mediação, a ligação entre o conhecimento e a realidade do educando. Sua função é mais orientadora e menos avaliativa, diferente do que se vê na proposta do sistema de ensino convencional. (NEVES, 2010, p. 26)

Desta forma, o processo avaliativo foi feito continuamente, buscando perceber o envolvimento e o aprimoramento do conhecimento dos alunos a partir das atividades propostas, e se estas estavam se apresentando adequadas. Ao final do semestre, foi solicitada a realização de uma pesquisa a ser apresentada em grupos durante a aula. Tal atividade relacionou-se aos conteúdos desenvolvidos ao longo de todo o semestre, priorizando uma abordagem cultural sobre os aspectos do século XX. Os alunos demonstraram um grande envolvimento com a atividade, realizando as pesquisas individual e coletivamente. As apresentações demonstraram a compreensão das atividades propostas pelos alunos, podendo ser identificada a relação das questões desenvolvidas anteriormente àquelas propostas na atividade, assim como entre as abordagens e aspectos cotidianos atuais.

Ao fim do segundo bimestre, e conseqüentemente, do primeiro semestre letivo, foi realizado o Conselho de Classe da escola, momento onde foi realizada a avaliação final dos alunos a partir de pareceres descritivos. Tal avaliação foi realizada de forma conjunta pelos professores e organizada separadamente entre as turmas.

Considerações Finais

A constante reflexão que permeou o momento do estágio foi à dificuldade de trabalhar com turmas tão heterogêneas, mas que tinham um elemento em comum: alunos que não tiveram a oportunidade para prosseguirem seus estudos na faixa etária tida como “ideal” e que hoje são trabalhadores que buscam concluir seus estudos, seja para uma melhor colocação no mercado de trabalho ou mesmo para conseguirem manter seus postos.

Ao considerarmos os dois estágios, percebemos a que a realidade dos alunos, influenciada por suas vivências, são especificidades dessa modalidade de ensino, a qual deve ser pensada a partir da realidade de jovens e adultos trabalhadores. Assim necessita-se uma abordagem que estimule e reflita e entendimento do aprimoramento técnico vivido pela humanidade por meio da indissociabilidade entre o trabalho manual e intelectual, e que permita aos alunos se apropriarem dos conhecimentos históricos construídos a partir dos diversos conceitos que lhes permeiam, favorecendo uma interpretação e atuação crítica sobre a constituição da realidade que lhes cerca.

Ainda decorrente da especificidade das turmas, outro desafio encontrado para a realização do trabalho em sala de aula, além de considerar o fato de nos depararmos com alunos fatigados, que em alguns casos priorizavam especialmente as conquistas profissionais entendidas a partir da certificação, foi a necessidade constante de estimular os mesmos para que compreendam a necessidade de prosseguirem os estudos e não desistam dos mesmos. Decorre, também, o desafio de trabalhar com alunos de diferentes faixas etárias, que possuem tempos e interesses diversos de aprendizagem.

Tais considerações corroboram para a necessidade de os cursos de formação inicial e continuada de professores adotarem em seus programas, oportunidades de reflexão sobre ensino em EJA, visto que esta é uma modalidade consolidada e que possui especificidades que não podem ser desconsideradas em relação ao ensino dito regular. Ainda, considera-se a necessidade de abordar questões que remetam ao Ensino Integrado, visto que o

mesmo tem sofrido uma considerável expansão a partir de diversas iniciativas, como a implementação do PROEJA, o qual também carece de reflexão acerca de como o ensino de história pode, ou deve, se integrar à formação técnica.

Referências Bibliográficas

BECHER, P. R. S. *Ensino de História no PROEJA: desafios para o ensino integrado pelo viés da politécnica*. No prelo.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12288:programa-nacional-de-integracao-da-educacao-profissional-com-a-educacao-basica-na-modalidade-de-educacao-de-jovens-e-adultosproeja&catid=259:proeja&Itemid=562>, acesso em 26 mai. 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA): educação profissional técnica de nível médio / ensino médio. Texto Base. Disponível em: <https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CB4QFjAA&url=http%3A%2F%2Fportal.mec.gov.br%2Fsetec%2Farquivos%2Fpdf%2Fproeja_medio.pdf&ei=sCNoVZvoAoaRsAWakIDYDQ&usg=AFQjCNFP3G6Q0MSCis1AiKwHzQY_nY1Ag&bvm=bv.93990622,d.b2w>, acesso em 26 mai. 2015.

CARNEIRO, Henrique. A comida como lugar de história: As dimensões do gosto. *História: Questões & Debates*. Curitiba, n.54, p.103 -124: Editora UFPR, jan/jun 2011.

COLÉGIO TÉCNICO INDUSTRIAL DE SANTA MARIA. Projeto Político Pedagógico. UFSM: Santa Maria, 2007. Disponível em:

<http://www.ctism.ufsm.br/index.php/projeto-polco-pedago-topmenu-122>, acesso em 24 jun. 2014.

DUTRA, A. S. *Histórias Vividas dos Alunos da EJA em Mesquita: um reconhecimento na prática educativa*. In: SOUZA, José dos Santos. *Reflexões da prática docente na EJA*. Seropédica: EDUR, 2010. p. 67-78.

MOREIRA, M.; MORAES, R. Uma idéia de metodologia de Ensino de História Cultural. *Revista Didática Sistemica*. Vol. 2. Trimestre: Janeiro-março de 2006. Disponível em <<http://www.seer.furg.br/redsis/article/view/1200/491>> acesso em 23 jun. 2014.

NEVES, E. O. Educação e Trabalho: uma reflexão sobre a educação profissional de jovens e adultos no Brasil. In: *Revista de Educação Técnica e Tecnológica em Ciências Agrícolas (RETTA)*, v. I, p. 11-29, 2010.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: ____ (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34.

RAMOS, L. M. P. de C. *A Educação de Jovens e Adultos no Brasil: reflexões acerca do passado, presente e futuro*. In: SOUZA, José dos Santos. *Reflexões da prática docente na EJA*. Seropédica: EDUR, 2010. p. 15-34.

RAMOS, M. Ensino Médio Integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. In: MÖLL, Jaqueline et al. (Org.). *Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades*. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 42-57.

RÜSEN, J. *História Viva: Formas e funções do conhecimento histórico*. (Trad. Estevão de Rezende Martins). Brasília: Ed. UNB, 2007

Das margens ao centro:

a história da África em uma experiência de estágio

Por Letícia Mistura⁶⁰

Resumo

Intenta-se, neste texto, refletir sobre uma experiência de estágio curricular docente, pensado a partir das possibilidades de centralidade da história da África como alternativa a uma história canônica, eurocentrada, excludente e facilitadora de equívocos históricos, anacronismos e preconceitos cultural e etnicamente direcionados. Buscou-se, pela mobilização do conteúdo histórico como gerenciador de intencionalidades metodológicas, a relação dos estudantes, por estranhamento e empatia, com uma faceta da história ainda desconhecida e, por meio de provocações reflexivas, a desconstrução de perspectivas “folclorizadas” e alegóricas a respeito da história do continente africano. Como avaliação final do período de estágio, foi proposta a construção de uma narrativa, mobilizando as instâncias do “pensar historicamente” dos estudantes em suas relações intrínsecas com os conteúdos apreendidos na aula de História.

Palavras-chave: Ensino de História, História da África, pensar historicamente.

Abstract

The intention of this paper is to think over a History teaching internship experience, thought from the centrality of possibilities of African history as an alternative method to a canonical, eurocentered, exclusive history, facilitator of historical misconceptions, anachronisms and cultural and ethnically targeted prejudices. We attempted to, by mobilizing the historical content as the methodological intentions manager, the relationship of students, by estrangement and empathy, with a facet of history still Unknown and, through reflective provocations, the deconstruction of wrong and allegorical prospects about the history of the African continent. As a final assignment of the probationary period, the construction of a narrative has been proposed, by mobilizing the instances of "historical thinking" of students into its intrinsic relationship with the contents learned in History class.

Keywords: History teaching, African history, historical thinking.

⁶⁰Universidade de Passo Fundo (UPF).

A formalização cognitiva dos processos que condicionam a construção do conhecimento histórico – em suas esferas mais basilares -, que se direcionariam para a arquitetura do “pensamento histórico” (ou, como ação, o “pensar historicamente”) tem sido objeto de consenso, entre muitos pesquisadores⁶¹, como a composição de uma das funções atuais para o ensino de história na educação básica. Segundo Rüsen (2010, p. 53-93), o pensamento histórico é apenas um tipo específico do pensamento humano, dinâmico e genérico da vida prática. Os processos realizados cognitivamente no *pensar historicamente* configurariam a peculiaridade desse tipo de pensamento, que não é óbvio tampouco “dado” e cuja significação está no sentido que o homem atribui (intencionalmente, entretanto nem sempre conscientemente) a este: o de suprir (ou de responder às) suas carências estruturais. Articulado ao pressuposto de que o homem só vive se conseguir relacionar-se com a necessidade de interpretação de sua realidade de mundo, conjuntural, Rüsen almeja justificar a necessidade da história, como elemento (pelo que chama de *consciência histórica*, gestão do pensamento histórico) de interpretação da realidade – logo, da experiência humana no tempo.

Atualmente, significativa parte das iniciativas investigatórias dos processos de ensino e aprendizagem de história têm focalizado suas motivações para fazer da *experiência* um fundamento (com valor epistemológico) do fazer pedagógico (DIEHL, 2003). Esta iniciativa está diretamente vinculada a um movimento maior no campo da teoria e da escrita da história, localizado nas últimas décadas do século XX, onde existe um esgotamento das funções paradigmáticas de construção de sentido e um deslocamento, de acordo com a analogia descrita por Diehl (2003, p. 4), da visibilidade do sujeito produtor da história dos palcos para a plateia do teatro do tempo:

As narrativas históricas perderam muito de seu sentido original, as quais buscavam orientar e legitimar projetos de sociedade. A grande orquestra tocava a sinfonia da modernização, da racionalidade e da ciência, formando um conjunto harmonioso no qual o progresso gozava o *status* de solista. Nesse conjunto formado pela orquestra, cenário, maestro, muito pouco contava a assistência da plateia. (DIEHL, 2003, p. 4).

⁶¹ Exemplos de produções que apontam para esse horizonte podem ser encontrados em CERRI (2013), CAIMI (2006, 2008), SCHMIDT; SCHMIDT (2009).

Esta plateia não interferia na orquestra processual, histórica, sendo apresentada. Apenas assistia, sem voz de ação, sendo eventualmente coadjuvante numa sinfonia de representação de coletividade reduzida. Efetivamente, o curso da história estava representado nos poucos instrumentistas, que a organizavam em notas rumo ao progresso humano – um progresso fundamentalmente etnocentrista, seleta nos sentidos de orientação econômica, política, cultural e de gênero. Esta organização explicativa básica e orgânica do processo histórico perde seu sentido em favor do entendimento de um presente *pós-moderno*, e, de forma mais abrangente, multicultural e pluriorientado. As motivações humanas, explicitadas em suas relações com a história, a memória – e com a própria existência – são trazidas para o centro da discussão, rompendo com o “purismo” metodológico que reinava e separava as formas de produção do conhecimento histórico das de outras disciplinas, em relação também aos meios e sentidos de investigação. O processo acabou por estabelecer, dentro de uma crise paradigmática e aqui de forma simplista, uma relação de “populismo” (DIEHL, 2003) da história científica para com o restante das ciências humanas e sociais, das quais emprestou conceitos, estratégias metodológicas, categorias explicativas adaptadas a um método novo do *fazer histórico*, que constitui-se a partir de e com as críticas a modelos anteriores, numa autonomia questionável, mas existente. O interesse pela *experiência* humana como forma de representação histórica é uma resposta para a construção de sentido no fazer histórico, já que se configura como uma existência *real*, vital e pluralmente cultural, comum a todos os indivíduos – uma vez que esteja estabelecido que a experiência, embora e num paradoxo, é individual, porém coletiva, imersa em uma pluralidade histórica, que remete a conjunturas coletivizadas que extrapolam seu período vital (HALBWACHS, 2006).

A concepção de experiência como a realidade significada humana, que constantemente se dinamiza em processos de construção e busca de sentido, sendo temporal e espacialmente orientada, motiva a pensar a relação do homem com a ciência, uma vez que o fazer científico (embora modernamente tecnicista, e igualmente em crise interna, onde busca a reconexão com a “natureza”), da mesma forma, é orientado por carências de sentido da vida prática – de uma forma mais aproximada, com carências *históricas*. Ora, estando contida na experiência a interpretação, a validade e a construção de conhecimento, também ela está justificada e se constitui como fundamento de uma prática científica histórica.

A história se posiciona assim como forma e método de interpretação da realidade, numa conjunção de tempos dinâmicos, significados pela existência de grupos sociais e

pela forma como *pensam*, constroem sentido e significam os fenômenos sociais e históricos. Os processos educativos fazem parte desta construção de vida em relação com a ciência (ou com os métodos da prática científica), na medida em que o homem, como ser social e familiar, recebe desde que nasce um mundo “pronto”, precisando apreender e interpretar situações da vida humana de acordo como o mundo as mostra e a família – ou a comunidade cultural em que está inserido – o orienta. Essas noções da primeira etapa de socialização familiar (CORTI, 2014) são decisivas para a escolarização futura, porque é delas que a criança retira conceitos, formas de comportamento, preconceitos, normas sociais e concepções já “carregadas” historicamente. Torna-se dever do ensino de história, em seus processos de ensino e aprendizagem, reconhecer e trabalhar com o peso histórico trazido por cada estudante. Isso implica que os estudantes possuem, além do que já carregam, *necessidades* de interpretação histórica e de mundo que a história pode lhes assegurar ou auxiliar na fragmentação/entendimento das que já possuem.

Este texto, com objetivo central de refletir sobre um projeto de estágio docente, realizado no Ensino Médio e durante o último período da licenciatura em História, está direcionado em duas vias principais de intenções. A primeira parte dedica-se à apresentação do plano de propostas do projeto de estágio, aportado em sua fundamentação teórica e na abordagem e problematização do tema em recorte, em estreita vinculação, e intenta discutir o conteúdo histórico escolhido e recortado pelo estagiário como o gerenciador das intenções metodológicas pelas quais efetuará a ação pedagógica prevista no currículo. Na segunda parte discute-se a vinculação de uma proposta de histórica temática – neste caso, temas da história da África - no estágio supervisionado e das características específicas desta fase de formação docente, no que diz respeito a escolhas de conteúdo, intenções metodológicas e percepções da relação aluno-professor na construção da identidade professoral do licenciando, em ação e choque constante entre suas proposições teóricas e a efetividade de sua experiência pedagógica e nas avaliações que devem decorrer desta experiência.

1.A proposta

O plano de aplicação desta proposta, no estágio docente, vinculava especialmente as intenções docentes ao desenvolvimento, pelos estudantes, da ação do “pensar historicamente”, concebido por Rüsen (2010) como um tipo específico das operações do pensamento “natural” humano e de tudo o que ela implica numa aula de história, e isto

significa entendê-lo, em suas condições, também como historicamente constituído. O pensamento humano tem historicidade, e a forma de pensar historicamente inclui-se, aqui, como signo desta construção. Na perspectiva do ensino de história na educação básica, pode-se incluir como princípio fundante e ponto de partida o aluno, que é sujeito histórico, social, em suas concepções e visões de mundo, entendendo-se entre tempos e espaços na concomitância em que estuda o entendimento de homens de diferentes tempos e espaços em *suas* concepções e visões de mundo, também como sujeitos. O ensino de história, neste sentido, lhes oferecia as ferramentas de construção de sentido a partir desta realidade, enriquecendo suas operações de reflexão acerca do mundo e abrindo vias para suas necessidades interpretativas.

A noção de “necessidades” é entendida aqui e na construção de Rüsen (2010), como um produto *natural* da movimentação humana – no tempo e em torno de suas intenções da vida cotidiana e prática –, pelas urgências de suas *carências*, coletivamente ampliadas. O ensino de história, numa concepção estrita e contemporânea à discussão, teria como função buscar, averiguar, observar, diagnosticar, integrar, trabalhar e sanar tais carências humanas (fornecendo espaço a novas carências, em processo contínuo) quando admite a história como forma de interpretação do mundo. Concebido como instrumentalização de ferramentas para entender, investigar e dar sentido ao mundo – e à vida prática –, o ensino de história é uma contribuição não apenas à formação de uma identidade estritamente determinada por grupos – objetivo que já figurou como seu principal horizonte –, mas de uma identidade *construída*, coletiva, social, individual e assim o é continuamente.

Nos processos efetivos e *reais* de ensino e aprendizagem, seus dois atores de existência – o professor e o estudante – estão atualmente imersos em discussões que extrapolam e infectam a sala de aula – de um lado, existe a romantização da figura do professor como “salvador da pátria”, noção que carrega uma concepção da educação como panaceia (TRINDADE, SOUZA, 2009) e de outro, o estigma da juventude atual como impossibilitada cognitivamente de aprender os conteúdos curriculares, envenenada por uma onda de imersão cada vez maior de aparelhagem e iniciativas de aprendizagem tecnológica. A sala de aula também é espaço de reconstrução e superação desta “alegoria” do ensino, que se fundamenta unicamente em representações do que seriam ou deveriam ser professores e estudantes ideais, prendendo-os em uma redoma e afastando-os de uma realidade construtiva e de uma visão positiva da aprendizagem. É necessário que se admitam, sim, as raízes paradigmáticas de afirmações alegóricas, assentadas nas

condições laborais dos professores em conjunturas de países como o Brasil, nas discussões do que se constituiria e de como tem se constituído o que é “escola” e de que “educação” deve ser fornecida pelo Estado, além da problemática de identidade docente: o que é, na conjuntura, *ser professor*? Estas discussões, acompanhadas pelo e em crítica ao movimento científico moderno e tecnicista, desarticulam o fazer científico como única fonte do *saber* a ser veiculado pela escola e pelos processos educativos, articulando-o a necessidades sociais, entendendo o professor e os alunos como seres de uma sociedade que carrega valores e visões de mundo e que *pode* servir como problemática e tema dos processos de aprendizagem (MONTEIRO, 2007).

Fica-se claro, então, que o processo de ensino e aprendizagem na disciplina de história devem estar baseados não tão-somente nos conteúdos curriculares canônicos, porém também nas dimensões do currículo em que são permitidos diálogos com necessidades sociais, baseadas em processos de axiologização (CHEVALLARD *apud* MONTEIRO, 2007), e partir de dinâmicas de relacionamento entre o professor e o estudante, como sujeito social dotado de um histórico intelectual recheado de noções aprendidas até o início de sua escolarização. (CORTI, 2014). Entendendo estes dois sujeitos envolvidos em um processo metodológico, inferimos que falar da metodologia do ensino de história compete falar de *prática* e de *método*, a instrumentalização que orienta a metodologia. A opção metodológica, como discute Bittencourt (2012), no entanto, envolve mais que simples conhecimento teórico de seus fundamentos e bases: necessita uma *posição* e uma *defesa* do professor ao utilizar-se de princípios teórico-metodológicos, sejam eles tradicionais ou “renovados”⁶². Ao entender-se como sujeito do processo de ensino-aprendizagem de sua disciplina, o professor também se compromete à adoção ou exclusão de princípios: teóricos, metodológicos, políticos, ideológicos, que levará consigo a sala de aula e precisará, nessa articulação, de uma justificativa. Segundo Vasconcellos (1999), “quando os pressupostos teóricos e os fundamentos filosóficos não ficam explícitos, isto significa que o educador, via de regra, está se guiando por uma concepção que se situa no nível do senso comum” e essa falta de concepções se caracterizará por sua “inconsistência e incoerência” (p. 57), que diz muito sobre o papel do professor, após ser guiado por um referencial metodológico, ao responder à responsabilidade de escolha de seus *procedimentos metodológicos* (suas técnicas,

⁶²O “método tradicional” é geralmente associado a práticas estritas: a transmissão de conteúdos e o aprendizado por meio da repetição desses conteúdos; o aluno é sujeito passivo do processo de ensino, recebe informações “acabadas” dos professores, geralmente sem que exista nenhuma articulação do conhecimento acadêmico às necessidades sociais.

estratégias e recursos), na seleção de conteúdos a serem estudados (que interferirão em esferas conceituais, procedimentais e atitudinais) e na direção de sua prática, para que corrobore com o processo de ensino-aprendizagem no nível de cognição de seus educandos. Citando, em uma perspectiva mais ampla, Molina (2007), a especificidade do *ser* professor de história também requer responsabilidades: a acertada tarefa de movimentar a disciplina de história de seu *status* calcado de “chata, imutável, morta”, encerrada em seu passado, e a de comprometer-se com a não-sacralização dos saberes históricos. (p. 131-132). Segundo a autora, é necessário que se problematize o ensino de história em vários níveis, visto que “o verdadeiro ensino pressupõe pesquisa, descoberta e paixão [...]” (MOLINA, 2007, p. 137). É preciso que se atente e desafie para o estudo das representações do presente – principalmente na conjuntura do ensino de história.

O que se intenta, a partir destas considerações, é a reflexão sobre a decisão do professor acerca do conteúdo histórico escolhido para a mobilização intelectual do aluno, de forma a fomentar a construção de sua localização consciente e de seu pensamento histórico, como ação. O que se observa, principalmente a partir das escolhas de manuais e materiais didáticos, é uma direção de conteúdos históricos voltada, senão à história política do Brasil, a leituras de eventos e fatos da história europeia, com retoques localizados em arredores mediterrâneos, principalmente na chamada “história antiga”.⁶³ No ensino médio, principalmente⁶⁴, são pincelados os conteúdos chamados “contemporâneos” – fundamentalmente, da Europa contemporânea – enquanto se estuda perpendicularmente o Brasil republicano a partir dos anos 1920. Não é intenção formalizar aqui um argumento de iniciativa a uma história ensinada que se posicionaria contra as influências europeias e ocidentais na esfera global, mas pontuar as falhas que um ensino da história brasileira centrado exclusivamente nessas influências tem oferecido à educação básica, onde faltam leituras empáticas da história e da influência cultural de outros continentes e reinam anacronismos, preconceitos e equívocos históricos. Uma enorme inclusão nesse sentido foi formalizada em lei em 2003. A Lei 10.639/2003, que institui como obrigatório o estudo da História e Cultura Afro-Brasileira (posteriormente ampliado e regulamentado

⁶³ Um debate sobre o eurocentrismo no ensino de história pode ser encontrado em REICHERT, EmmanuelHenrich. *Um Só Mundo: estudos de história global*. São Borja: Faith, 2012.

⁶⁴ Leitura feita a partir de observação da autora dos sumários das coleções para o ensino médio disponíveis para consulta no Guia de Livros Didáticos do Plano Nacional do Livro Didático de 2015. O Guia pode ser acessado em: <http://www.fn-de.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld/item/5940-guia-pnld-2015>.

pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, pelo Parecer CNE/CP nº 003/2004) marcou a resposta às carências vividas por um grupo social brasileiro, reunidas durante anos em manifestações sociais e acadêmicas (PEREIRA, 2010).

Aniversariando 12 anos da data de sua promulgação, a lei encontra adversidades ao penetrar nas salas de aula – os manuais didáticos relegaram à história da África pouca visibilidade, tendo esta inserção nos conteúdos somente nos momentos em que existe alguma conexão com o Brasil, como no caso do tráfico de escravos africanos – ou, de forma temática, como expressão cultural afro-brasileira, incluindo apenas a capoeira e as práticas religiosas como representação africana no país. Justifica-se a lenta apropriação das motivações geradas pela lei pelo seu caráter verticalizado: não houve preparação docente para o ensino de tais temáticas (houve um veto do parágrafo que instituía a criação de cursos de capacitação para os professores em todo o território nacional) e os materiais didáticos demoraram a incorporar os conteúdos. É lamentável que a resposta a uma demanda social tão historicamente necessária tenha sido uma relegação ainda mais expressiva da história e cultura afro-brasileira e africana: o reducionismo de sua representatividade, não apenas como força histórica, mas como matriz cultural de formação do Brasil.

Entretanto, há exceções. Embora faça ressalvas quanto à qualidade dos materiais didáticos que abordam conteúdos relativos às temáticas, Souza (2012), entende que existe uma parcela de aceitação e de efetividade professoral em ações e reflexões sobre os conteúdos de história e cultura africana e afro-brasileira, verificado pela existência e aumento de cursos de formação de professores que incorporaram a temática como componente curricular e produção de material temático informativo, tanto literário quanto digital.

Embora o estágio de aplicação didática da Lei 10.639/2003 e dos conteúdos das Diretrizes Curriculares (BRASIL, 2004) que a direcionam não seja o ideal, foi verificado, em análise prévia realizada pela autora, que o Exame Nacional do Ensino Médio – o ENEM, uma das principais provas de base nacional para a verificação das competências e habilidades dos estudantes ao final do ensino médio e, atualmente, utilizado como principal porta de acesso ao ensino superior, na forma de um vestibular nacional – viabilizou, nos últimos quatro anos de aplicação de suas provas, questões diretamente relacionadas às temáticas de história e cultura africana e afro-brasileira. Em reunião de dados (em anexo), pôde-se contabilizar que, de 180 questões (divididas nas quatro edições da prova, nos anos de 2011, 2012, 2013 e 2014) de divisão das

Ciências Humanas e Suas Tecnologias, 101 estavam vinculadas a conteúdos disciplinares de história e, destas, 25 diziam respeito a temáticas da história africana e afro-brasileira. Estes dados significam que as questões referentes à história e cultura africana e afro-brasileira corresponderam a 13,8% da parte da prova dedicada às Ciências Humanas e Suas Tecnologias, e a aproximadamente 25% das questões relacionadas a conteúdos da disciplina de História. Um percentual significativo para conteúdos que ainda ocupam as margens da aula de história.

A justificativa para a necessidade de estudo da história e cultura africana e afro-brasileira, porém, não fica apenas na esfera de formalização por lei ou de requerimento para o Exame Nacional do Ensino Médio. Ela está ligada à própria concepção de “brasileiro”, e diz respeito à identidade não somente do grupo social negro ou afrodescendente, mas de *todo* grupo cidadão, que vive num Brasil contemporâneo, onde não mais devem ser toleradas e comportadas formas diminutivas da participação do negro na construção cultural e social do Brasil, preconceitos fundamentados em resquícios de teorias equivocadas, baseadas num cientificismo etnocentrista, que precisa ser conscientizado do dever histórico africano em costumes, em palavras e formas de comunicação, nas manifestações culturais, nas formas de viver do brasileiro.

Como pontua Souza (2012, p. 24), há três pontos/aspectos centrais essenciais para orientar as possibilidades de um ensino de história da África: “o desconhecimento sobre o continente africano, a desconstrução dos preconceitos a ele relacionados e multiplicidade de possibilidades metodológicas na construção do conhecimento histórico”. É a partir destas três noções de orientação que se calcou a proposta aqui apresentada, para o ensino de *questões* de história da África e das relações afro-brasileiras, uma vez que num período de estágio curricular é impossível perscrutar elementos de ordem quantitativa de conteúdo histórico a ser desenvolvido no estágio e trabalhado em sala de aula, já que a temática é inferidamente desconhecida, como conteúdo formal, pela maioria dos estudantes. Os objetivos que orientaram a construção do projeto estão centralizados em oferecer a noção do desconhecido aos estudantes, buscando proporcionar olhares e leituras a partir do estranhamento e da criação de laços de empatia, e ao mesmo tempo veicular o desbravamento de um “mundo” aquém, mas contido no “nosso”, sempre orientado pelas suas próprias trajetórias históricas, dentro do pressuposto da impossibilidade de aprender sobre a África dentro de uma perspectiva unilateralizada. Também se intentou provocar a reflexão histórica, nos estudantes, a partir de comportamentos, atitudes e veiculações sociais e culturais

das representações africanas e afro-brasileiras em seu dia-a-dia, atentando para a desconstrução de preconceitos ou equívocos e de uma África e de seus habitantes imersos em “folclorizações”. Acreditou-se, desta forma, no conteúdo histórico como o gerador e gerenciador das intencionalidades metodológicas, quando fundamenta e confirma seus propósitos.

O período de estágio docente, curricular, é especial no trajeto da licenciatura justamente porque propicia aos licenciandos, num lugar de transição entre ser-aluno e ser-professor (CAIMI, 2006, 2008), o entendimento processual de toda a sua prática profissional e a possibilidade de intervir, a partir de uma arquitetura *sua*, compondo uma experiência docente, em um laboratório-turma, em que os monstros do medo, da insegurança, do peso da responsabilidade e da ainda-e-sempre-construção da identidade docente se chocam com a satisfação de – finalmente, ou tragicamente – estar em uma sala de aula, ambiente primário das aspirações profissionais. O que se intentou, na construção de um projeto de atuação de estágio, foi que existissem discussões que trouxessem o estudante para problemáticas de seu presente enquanto ele as pudesse relacionar com diferentes passados, que existisse uma relação de primária curiosidade pelo desconhecido e que se pudesse trabalhar com atividades fundamentadas no desenvolvimento cognitivo pela problematização histórica. O ponto central, em que residiram os princípios-norte das concepções já tratadas, deveria emergir a todo o momento: a inclusão do aluno em processos históricos que o provocasse a perceber a sua existência como ser histórico, e a questionar a historicidade de tudo o que o rodeia.

2. Reminiscências de uma prática

Traçamos, na primeira e anterior parte deste texto, o perfil completo das intenções basilares pelas quais o projeto de estágio construiu-se para sua aplicação. Ao final de um período de cerca de dois meses, nos quais foram postas em efetividade as aulas em que estas intenções foram mobilizadas, foi necessário que se refletisse, junto aos estudantes, sobre seus próprios percursos de aprendizagem. Durante todo o período de estágio, certos temas estiveram em discussão, alguns fizeram emergir discussões afluentes que permeavam justamente o objetivo principal de cada aula, costurado em um projeto maior: fazer com que o conteúdo histórico fosse vinculado às necessidades de interpretação de situações da vida prática dos estudantes. Desta forma, organizaram-se três frentes principais de discussão.

Na primeira, se buscou a problematização dos próprios estudantes a respeito de suas visões *de* e *da* África, a partir de um questionário e *do feedback* de questionário e de atividade pedagógica de “primeiras impressões”, organizando-se um planejamento de ações de aproximação e apresentação do “desconhecido” continente africano atual em suas dimensões políticas, geográficas, culturais, linguísticas, econômicas, e do reconhecimento de sua história, significada, por meio da questão “A África tem uma história?”. Na primeira etapa desta relação com o continente esteve a visualização de seus dados geográficos e políticos, localizando-o espacialmente. A problematização daquela questão proporcionou o ensejo para discussões sobre o próprio conceito de história, que provocou conversas sobre a relação entre o homem, como ser social, e sua própria história – nesse sentido, o recorte contemplou o homem *africano* e sua relação com a história, da organização africana de sua própria história e de seu tempo (valores de historicidade, construção de consciência histórica, lugar da memória na sociedade africana), bem como a discussão sobre a existência de um “modelo” de sociedade africano, que obedece historicamente a dinâmicas e configurações próprias. Assim, se justificou o estudo da África por ela mesma, pela valorização histórica de sua existência. De forma a estratificar e aplicar os conceitos de organização da sociedade africana, estudaram-se dois exemplos de sociedade, por meio da organização histórica de dois “reinos” – o reino do Benim e o reino de Axante –, o que proporcionou atividades de investigação histórica e de visualização de uma África diversa e rica. A lógica de organização econômica interna da África “antes dos portugueses” deu o tom para que se bifurcassem duas discussões: a primeira contemplou as relações da África com o Atlântico – chegando à problemática da escravidão *na* África e do comércio internacional de escravos – e, junto dessas e secundariamente, das formas como o imperialismo foi “abocanhando” a costa africana e tomando o continente de fato – de forma sintética, o marco temporal do projeto finaliza no auge dos movimentos por independência dos países africanos e do reconhecimento de alguns “traumas” deixados pela colonização europeia em solo africano.

Em segundo momento, se optou por realizar uma abordagem contemporaneizada da condição do afrodescendente e do imigrante negro no Brasil, atentando – por meio de imagens, vídeos, reportagens e matérias jornalísticas, de trabalho com textos – para o preconceito envolto em um imaginário de representações venenosas, que com frequência acaba velado por discursos reducionistas e equivocados, baseados em teorias científicas ultrapassadas. Se problematizou questão de “liberdade” e de sua representatividade para o

afrodescendente, trabalhando-se com uma proposta de contraposição à exposição dos problemas ainda enfrentados por grande parte da população brasileira de origem afrodescendente, se tratou, ainda, de perscrutar alguns comportamentos da vida prática e cotidiana em que reproduzimos e veiculamos, principalmente pela fala, a opressão a um grupo social brasileiro.

Embora estas duas frentes de discussão estivessem organizadas de forma hierarquizada, tanto em seus temas secundários quanto em uma relação decrescente “proximidade” temporal/espacial dos estudantes, as questões que insurgiam em sala de aula permearam todos os momentos inscritos, tanto por ansiedade dos estudantes por abarcar os aspectos visíveis da história e cultura africana, com os quais convivem e entender suas “origens” (ou interpretá-los historicamente), tanto por ser pauta de suas discussões, prescritas no cotidiano do ambiente escolar. Ainda que parte da turma oferecesse divergências, negações ou resistências a determinados temas, discussões ou interpretações, foram “obrigados” a relacionar-se com os aspectos que deviam preceder as suas falas: o contexto histórico, o cuidado a interpretações anacrônicas (e o próprio entendimento do anacronismo) e a diversidade que compõe a cultura humana e que nem sempre é compreensível racionalmente e inteiramente aos olhos do “outro”. Especialmente, foi necessário que aprendessem a – ou que, ao menos, reconhecessem a necessidade de – conviver com outrem e a reconhecê-lo como um “outro” proximamente humano, uma vez que possui as mesmas necessidades de orientação temporal, de vinculação espiritual, de expressão cultural, etc.

Entretanto, para que estes propósitos fossem reconhecidos como válidos na sala de aula, um primeiro problema (e basilar, de onde decorrem todas as outras dificuldades do ensino) precisou ser combatido: a relação dos próprios estudantes com a *composição* da sala de aula e do momento escolar. O problema esteve na insistência de localizar o ambiente escolar, e a experiência da escola na vida dos estudantes como uma *prática* de uma parcela de *tempo* diário que vinculam às tarefas de aprender, descobrir, estudar, ler, escrever (PEREIRA, TORELLY, 2014). Uma aula-problema, fundamentalmente expositiva, necessita defender-se por ser o ambiente apropriado, destinado a uma fase específica da vida do estudante. Na aula de história, aprenderá e terá contato com *ferramentas* que utilizará em seu dia-a-dia, que o permitirão realizar operações de interpretação, de posição, de argumentação, o imbuirão de clareza conceitual e processual, política, social e o direcionarão para um entendimento mais apurado do próprio conhecimento de sua experiência. Estes pressupostos precisaram estar em constante solidificação. Foi a partir da intenção de verificação – não somente pelo

docente estagiário, mas e especialmente pelos próprios estudantes – do que a experiência de estágio inscrevera em seu processo de aprendizagem de questões de História da África (e de relacionamento com o próprio conhecimento histórico, com expressões e relações sociais e culturais, com comportamentos, etc.) que a proposta de “avaliação” final do estágio esteve globalmente organizada.

Segundo Schmidt e Cainelli (2009), a avaliação em história deve iniciar do conhecimento *prévio* dos alunos acerca dos conceitos históricos, que permitirão ao professor um delineamento dos marcos de referência da formação cognitiva dos alunos e de como se dá o procedimento de aprendizagem por eles, já que estas concepções prévias são geralmente construções pessoais, explicitando um pensamento lógico e coerente para os estudantes. Para tal, a proposta de avaliação, no final do estágio, foi a de construção, pelos estudantes, de uma narrativa em que falassem livremente sobre o período de estágio, a partir de um roteiro, refletindo sobre o “anterior” e “posterior” de suas relações com a história do continente africano e algumas de suas questões. A proposta esteve prevista no planejamento do projeto e se operacionalizou pelo critério de “metacognição” (SCHMIDT; CAINELLI, 2009, p. 186): que o aluno possa reconhecer o que já aprendeu, estabelecendo relações com o que “já sabia” (conhecimento prévio) e finalizar o processo identificando uma mudança e expressando suas percepções sobre.

No roteiro para a produção textual, recebido por cada estudante, havia algumas questões sobre as quais deveriam refletir antes e durante a construção de seus textos. O roteiro tinha a seguinte composição:

Até hoje estivemos discutindo vários temas históricos referentes ao continente africano.

*Agora, sua tarefa é reunir as informações que foram mobilizadas em aula e pensar sobre **se** e **como** elas contribuíram (ou não) para o seu conhecimento sobre o continente africano. Pense nas suas noções sobre África na primeira aula: o que sentiu quando soube que iria estudá-la? Como foram as aulas – satisfizeram suas expectativas ou algo faltou? Agora, como você vê a África? Utilize estas questões para pensar no que já foi discutido em aula e como você apreendeu estes temas.*

A tarefa é: redigir um texto sobre o que foi aprendido por você durante este estágio. Você tem opções:

- pode escolher um tema e falar sobre o que conhece dele, no momento, a partir das aulas.

- pode falar sobre tudo, mostrando se existiu e como foi sentido por você este novo conjunto de informações sobre a história da África.

É importante que o texto:

- tenha partes definidas: apresente o tema, fale sobre ele e conclua seu pensamento;
- apresente o que VOCÊ pensa, a partir do que foi discutido em aula;
- tenha um título.

Este trabalho é avaliativo, mas não existe “certo” e “errado” nas suas percepções. Seguindo as orientações, é possível construir um bom texto – isto será avaliado. Bom trabalho!

Resultaram, das construções dos estudantes, 26 produções textuais. Destas, 22 estabeleceram relações de passado e presente, de continuidade e ruptura e refletiram sobre os aspectos prévios e os presentes do seu “estado” de conhecimento sobre o continente africano, manifestando em suas narrativas a experiência de estágio, em todos os casos, como uma “mudança” de visão de mundo. Dos quatro textos que não fizeram conexões diretas – todos estes optaram por falar sobre um dos temas específicos discutidos em aula -, de três estas emergem nas entrelinhas, quando são mencionados conceitos mobilizados em sala de aula, bem como interpretações que foram discutidas e estabelecidas de forma oral, entre colegas e na discussão com a professora estagiária. Apenas um dos textos não estabeleceu nenhum tipo de relação de “mudança” ou percepção positiva sobre a experiência do estágio, afirmando que as discussões de sala de aula em nada contribuíram para a construção de um conhecimento sobre o continente africano, as relações étnico-raciais ou a cultura afro-brasileira.

Temos, a partir disto, uma pequena amostra de confirmação não apenas sobre a estrita e necessária vinculação entre as posturas teóricas e as escolhas metodológicas operacionalizadas em sala de aula e o conteúdo histórico a que instrumentalizam, mas mesmo uma contribuição para a afirmação de que a construção de conhecimento histórico escolar é possível, uma vez que os estudantes, de posse de um conjunto determinado de conhecimentos foram capazes de vincular os problemas que estiveram expostos em sala de aula e a sua experiência anterior sobre cada um deles, resultando em uma reflexão final deles mesmos sobre suas trajetórias, suas percepções e as pequenas mudanças que este período e o contato com estas discussões inscreveu em suas experiências, em suas conceituações e em sua realidade.

Considerações

A epígrafe deste texto é a citação da frase que inicia o capítulo de Henri Moniot, intitulado “A história dos

povos sem história”, no volume “História: novos problemas” de organização de Jacques Le Goff e Pierra Nora (1988). Este texto discute especialmente sobre a restituição da responsabilidade da disciplina histórica de dedicar o seu olhar e a sua preocupação a povos que por muito tempo estiveram excluídos das narrativas históricas tradicionais, por uma gama variada de motivos e razões justificadas, como é o caso das sociedades africanas. Com mais de 30 anos da publicação deste texto, ainda há muito que fazer a respeito da inclusão de muitos “excluídos” da história não apenas nas narrativas acadêmicas, mas na própria percepção de seus papéis como sujeitos históricos e da importância de sua ação, significada politicamente, no mundo.

Disto, também, provém preocupações do ensino de história: que nossos estudantes não se sintam excluídos – nem na história, nem da (própria) história, coletiva, individual. O projeto de estágio organizado para o Ensino Médio esteve completamente vinculado a este pressuposto, e o buscou em cada uma das horas/aula em cumprimento. Em cada uma das aulas, o desafio era o contato com um discurso poderoso, o histórico, que precisava ser ao mesmo tempo esclarecedor e provisório, ao mesmo tempo pergunta, resposta e nova pergunta/reflexão. No início, todos possuíam histórias fragmentadas e “únicas” sobre a África – conforme nos aproximamos, conversamos e a conhecemos, questionamos a nós mesmos e criamos pontes dialógicas com as várias histórias do continente africano. Aproximamo-nos em coletividade de uma história plural e com possibilidades de maior amplitude de narrativas sobre este continente (e, acredito, sobre a história em geral). Verificamos a indissociabilidade, a aplicabilidade, a pertinência da reflexão histórica em todas as questões referentes à vida prática.

Como pré-visualização de campo de trabalho (ou *batalha*), como experiência docente, como espaço de reflexão, provações e definições-não-conclusivas, o estágio curricular nos apresenta a *realidade* docente, a *realidade* infantil e adolescente e a situação *real* da educação e do ensino de história. Temos, como licenciandos/estagiários, uma amostra em nosso poder – não é nosso dever revolucioná-la em vinte períodos/aula – mas aprender com ela, retirar o máximo de causalidade e extrair tudo o que pudermos como diagnóstico. Estaremos nos tornando professores de qualquer forma ao findar o curso de licenciatura, com aprovação institucional – porém é decisão autônoma e responsabilidade individual *que* professores sairemos. O período de estágio curricular não é apenas parte da formação da identidade docente – mas da identidade pessoal, cidadã, histórica, estreitamente vinculada à pedagógica.

Referências Bibliográficas

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012. 408 p.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*. Brasília, 2004. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>>.

CAIMI, Flávia Eloisa. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. *Revista Tempo*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 21, p. 17-32, jul. 2006.

_____. *Aprendendo a ser professor de história*. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2008.

CERRI, Luis Fernando. *Ensino de história e consciência histórica: Implicações didáticas de uma discussão contemporânea*. Rio de Janeiro: FGV, 2013.

CORTI, Ana Paula. Ser aluno: um olhar sobre a construção social desse ofício. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Orgs.). *Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 310-333.

DIEHL, Astor Antônio. Limites e possibilidades do conhecimento histórico hoje. *Akrópolis*, Umuarama, v. 11, nº 1, p. 3-8, jan./mar. 2003.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Centauro, 2006.

MOLINA, Ana Heloísa. A formação de professores de História. In: PÔRTO JR, Gilson (Org.). *História do tempo presente*. Bauru, SP: Edusc, 2007. p. 117-138.

MONIOT, Henri. A história dos povos sem história. In: LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre (Orgs.). *História: novos problemas*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988. p. 99-112.

MONTEIRO, Ana Maria. *Professores de história: entre saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

PEREIRA, Luana Nascimento Nunes. O ensino e a pesquisa sobre África no Brasil e a Lei 10.639. *Revista África e Africanidades*, ano 3, n. 11, nov./2010.

PEREIRA, Nilton Mullet; TORELLY, Gabriel. O retorno da aula expositiva no ensino de História: notas para uma prática fabulatória. *Espaço Pedagógico*, v. 21, n. 2, Passo Fundo, jul./dez. 2014. p. 288-303.

RÜSEN, Jörn. *Razão histórica: teoria da história: os fundamentos da ciência história*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2010.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora M. S.; CAINELLI, Marlene. *Ensinar história*. São Paulo: Scipione, 2009.

SOUZA, Marina de Mello e. Algumas impressões e sugestões sobre o ensino de história da África. *Revista História Hoje*, v. 1, nº 1, p. 17-28, 2012.

O impacto da lei de cotas na Universidade Federal de Santa Maria

a compreensão dos alunos do ensino médio no estudo das religiões afro-brasileiras

Por Julio Cesar Ausani⁶⁵ e Roselene Gomes Pommer⁶⁶

Resumo

Este trabalho tem como objeto verificar qual o impacto da chamada Lei de Cotas (Lei Federal n. 12.711, de 29 de agosto de 2012 e Decreto n. 7.824, de 11 de outubro de 2012) junto ao Programa de Ações Afirmativas de Inclusão Racial e Social da UFSM e do CTISM. Também se pretende investigar o contexto em se deu a entrada em vigor da norma e sua regulamentação em relação ao programa de cotas então em vigor na Instituição, cujo conteúdo se mostrava mais abrangente. Perguntas que se impõe: A sua coexistência é possível? Quais as possibilidades? O Princípio da Autonomia Didático-Pedagógica permite a aplicação da regra mais benéfica? Nesse contexto: como ficam as cotas para os indígenas? Compreensões e expectativas.

Palavras-chave: Lei, Cotas, Ações, Afirmativas, Inclusão.

Abstract

This work has the purpose to check the impact of so-called Quota Law (Federal Law no. 12,711, of August 29, 2012 and Decree n. 7,824, of October 11, 2012) with the Affirmative Action Program of Racial Inclusion and social in UFSM and CTISM / UFSM. Also whether to investigate the context was given the entry into force of the standard and its regulation in relation to quota program in force at the UFSM, the contents of which showed broader. Questions that arises: Their coexistence is possible? What are the possibilities? The Principle of Didactic-Pedagogical Autonomy allows the application of the most favorable rule? In this context, how are the quotas for indigenous? Understandings and expectations.

Keywords: Law, Shares, Actions, Affirmative, Inclusion.

⁶⁵UFSM - Universidade Federal de Santa Maria / Mestrando do Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica do CTISM/UFSM.

⁶⁶Professora de História do Colégio Técnico Industrial de Santa Maria, do Curso de História - Licenciatura e Bacharelado e do Mestrado Acadêmico em Educação Profissional e Tecnológica.

Introdução

A Constituição Federal promulgada em 05 de outubro de 1988 instituiu alguns avanços sociais no país. Direitos e garantias fundamentais dos cidadãos foram erigidos à condição de cláusulas constitucionais pétreas, vale dizer imutáveis e inarredáveis em sua aplicação. A nova carta política significou ademais a passagem para um novo momento, aquele em que o país rompeu com um passado marcado por regimes de exceção e negação das demandas sociais, para um período de enfrentamento de seus problemas, os quais emergiram através dos embates entre os movimentos sociais e setores conservadores da sociedade, e da aplicação das normas constitucionais através dos mecanismos para sua veiculação, gestados em meio às discussões da Assembleia Nacional Constituinte, que promulgou a Carta Magna.

Não mais foi possível ignorar o fosso produzido durante anos, entre os melhores aquinhoados na distribuição da riqueza nacional, diga-se uma minoria no conjunto da população, e os menos aquinhoados, especialmente de origem africana, mestiços e indígenas, embora estes últimos representem numericamente um contingente menor em relação à população absoluta do país.

Importante salientar que os mais de (03) três séculos de escravidão significaram, não só a exclusão de uma massa populacional extraordinariamente significativa do acesso às melhores condições de vida, como também geraram um “status quo” que perpetuou essa conduta de exclusão de uma forma, por vezes, sutil e silenciosa, empreendendo a diferença entre “ricos” e “pobres”, um viés de naturalidade que acabou sendo legitimado pela sociedade brasileira durante décadas, servindo aos interesses das elites nacionais as quais se apropriaram dos aparatos burocráticos de controle político e dos meios de produção, como resultado de sua hegemonia econômica.

Assim, após séculos de exclusão e de pretensa “harmonia social” ultrapassado o período de exceção do regime militar, eclodiu um novo momento em que as demandas sociais reprimidas vieram à tona e encontraram no novo instrumento político-jurídico, visibilidade e representatividade.

Nesse contexto, a necessidade de acesso à saúde, educação, cultura, enfim à cidadania, forçou as instituições a garantirem os novos direitos proclamados pela Constituição e aplicáveis a todos os cidadãos nacionais e aos residentes, em situação de igualdade.

Com efeito, o acesso a uma educação pública gratuita e de qualidade incorporou-se ao acervo de direitos de todos os brasileiros, igualados enquanto cidadãos pela Carta Magna. Ao garantir enquanto direito subjetivo, o acesso à educação a todos e compelindo que seja obrigatório em uma faixa etária (educação básica obrigatória dos 04 aos 17 anos, art. 208, Inc. I da CF), a Constituição Federal determinou a abertura de um processo de criação de mecanismos de acesso ao ensino fundamental, médio e superior, como corolário lógico da educação como via de transformação social.

Ao reconhecer a existência das diferenças sócio históricas que separam parcelas significativas da sociedade e as instituições de ensino, criaram-se instrumentos de acesso às instituições através de mecanismos de ingresso que reconheçam as desigualdades e permitam que aqueles em condições econômicas diferenciadas, sejam inseridos no processo seletivo para ingresso nas instituições de ensino de níveis técnico e superior.

Daí os programas de ações afirmativas de inclusão racial e social que pioneiramente a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) criou e que se tornaram referenciais para outras instituições de ensino superior do país.

Em 17/07/2007 foi editada a Resolução 009/07, modificada pela Resolução 011/07, de 03/08/2007, prescrevendo formas de acesso diferenciadas para os cursos de graduação da UFSM, pelo período de dez (10) anos, para afro-brasileiros, estudantes oriundos de escolas públicas, portadores de necessidades especiais e indígenas.

Em vigor a partir do processo seletivo de 2008, o programa de ações afirmativas representou um passo extremamente significativo para dar efetividade à norma constitucional de garantia de acesso aos ensinos técnico e superior por expressivo contingente populacional.

Apesar de algumas incompreensões e resistências, dentro e fora do ambiente acadêmico, o programa avançou, resultando em um processo sem recuo na distribuição mais equitativa de vagas em cursos técnicos e de graduação nas instituições públicas federais de ensino. Um exemplo está no Colégio Técnico Industrial de Santa Maria (CTISM), unidade de formação técnica industrial vinculada à UFSM, que em seu processo seletivo de 2013, adotou a reserva de vagas para os beneficiados pela Lei 12.711/2012.

Cabe destacar entre os contingentes beneficiados pelo programa os indígenas, grupo que enfrenta maiores dificuldades de acesso e de permanência às instituições de ensino, e que necessita de um amparo maior de parte das instituições, em que pese representem um grupo populacional minoritário no contexto absoluto da população brasileira.

Faz-se essa observação em razão da abordagem que se dará especificamente quanto ao Programa de Ações Afirmativas trazido pela Resolução 011/07 em relação aos indígenas, não por privilégio, mas para que se preserve a sua garantia de acesso em razão das peculiaridades determinadas pelos fatores sociais, culturais, econômicos e políticos.

No que diz respeito aos estudantes indígenas as vagas a eles destinadas se encontram parcialmente ocupadas e o programa se traduz em um significativo meio de acesso aos cursos de graduação, inclusive com repercussão nacional.

A questão que se apresenta é saber em que medida a Lei 12.711 de 29 de agosto de 2012 e o Decreto 7.824, de 11 de outubro de 2012, introduzida com o objetivo de facilitar o ingresso nas Universidades Federais e nos Institutos Técnicos Federais, de estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, ocupando no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas, afeta o programa então em vigor na UFSM em relação aos indígenas enquanto grupo específico, cuja particularidade étnica cultura exige atenção especial.

A seguir se propõe o exame da base legal que sustenta institucionalmente a criação dos programas de ações afirmativas, em funcionamento e sua coexistência com a legislação, tratando-se da possibilidade de sua manutenção e ampliação em razão do diploma legal, ou da sua incompatibilidade.

Educação Brasileira e o Artigo 205 da Constituição Federal

O Brasil é uma República Federativa fundada sobre determinados valores e princípios, expressos no artigo 1º da Carta Política de 1988. Prescreve este, em seu “caput”, que o país, formado pela união indissolúvel do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios, constitui-se em um Estado Democrático de Direito fundamentado em preceitos éticos e morais.

Dentre esses preceitos encontra-se a dignidade da pessoa humana (art. 1º, inc. III⁶⁷) a indicar desde logo que esse é um princípio norteador de todas as políticas estatais, sendo inafastável a sua observância.

⁶⁷ Art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos:
III - a dignidade da pessoa humana;

Nessa lógica, o art. 3º da CF/88⁶⁸ preconiza como objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil a construção de uma sociedade livre, justa e solidária, garantida pelo desenvolvimento nacional, pela erradicação da pobreza e da marginalização, pela redução das desigualdades sociais e regionais, e, por fim, pela promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

O artigo 4º da Constituição Federal⁶⁹ compromete a República do Brasil com os valores internacionalmente consagrados. Preconiza que um dos seus princípios é a observância da prevalência dos direitos humanos (art. 4º, in. II).

Desse preâmbulo já se verifica a observância, enquanto mandamentos constitucionais, de alguns dos mais elementares “Princípios Éticos e Morais”,⁷⁰ produzidos pela humanidade para o norteamento das políticas que regem os pactos internacionais entre as nações contemporâneas.

Há, portanto, uma lógica formal na construção do Estado Brasileiro que se espalha por todos os demais campos erigidos à condição de mandamentos constitucionais na Carta Magna.

O art. 5º abre o título II e o Capítulo I consagrando os direitos e garantias fundamentais dos cidadãos brasileiros natos e naturalizados, como também faz o Brasil signatário de tratados, convenções e organismos internacionais. Indispensável se faz, então, atentar para os Princípios fundadores do Estado Brasileiro elencados nos artigos acima citados.

Como consequência, cabe aos organismos estatais – aqui ditos como parte de um todo – atuar nas suas esferas

⁶⁸ Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

I - construir uma sociedade livre, justa e solidária;

II - garantir o desenvolvimento nacional;

III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;

IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

⁶⁹ Art. 4º A República Federativa do Brasil rege-se nas suas relações internacionais pelos seguintes princípios:

I - independência nacional;

II - prevalência dos direitos humanos;

III - autodeterminação dos povos;

IV - não-intervenção;

V - igualdade entre os Estados;

VI - defesa da paz;

VII - solução pacífica dos conflitos;

VIII - repúdio ao terrorismo e ao racismo;

IX - cooperação entre os povos para o progresso da humanidade;

X - concessão de asilo político.

Parágrafo único. A República Federativa do Brasil buscará a integração econômica, política, social e cultural dos povos da América Latina, visando à formação de uma comunidade latino-americana de nações.

⁷⁰ Como exemplo, temos o princípio da dignidade da pessoa humana.

de competência, de modo a promover políticas que na prática permitam a consecução das metas preconizadas.

É dessa forma que as Universidades e demais entes a elas ligados, quando for o caso, se inserem nesse contexto administrativo-estatal com papel definido, devendo se adequar a esse conjunto de políticas ditadas pelo Estado Brasileiro, na busca por atingir os objetivos erigidos à condição de normas constitucionais, mas inspirados por “Princípios Éticos e Morais” universalmente aceitos.

Autonomia Universitária, artigo 207 da Constituição Federal e a Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996)

Segundo o artigo 207⁷¹ da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o processo educacional é dever da família e do Estado Brasileiro, inspirado nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana e tem por escopo o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Portanto, a Lei ordinária que regulamenta os mandamentos constitucionais (art. 205 e seguintes da CF/88) nada mais fez do que especificar os valores e objetivos que norteiam a política educacional nacional, tratando de alinhar quais são eles, na forma de Princípios; o que se encontra no art. 3º⁷² e seus incisos do antes referido diploma legal.

Conquanto preconize de forma clara a garantia de acesso ao ensino fundamental enquanto direito subjetivo e

⁷¹ Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

⁷² Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII - valorização do profissional da educação escolar;
- VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX - garantia de padrão de qualidade;
- X - valorização da experiência extraescolar;
- XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

procure dar aos educandos todas as possibilidades, encarregando estados membros e municípios de, em regime de colaboração com a assistência da União, gerir a educação básica, também prescreve que o acesso aos níveis mais elevados do ensino, deve ser dado de acordo com a capacidade de cada um, instituindo uma espécie de “meritocracia”⁷³.

Inferese que a prioridade em todas as esferas de governo é a oferta do ensino básico⁷⁴ e, somente de forma supletiva garantir o acesso ao ensino superior. No entanto, a coordenação da política nacional de educação, controle e desenvolvimento dos processos é obrigação legal da União (art. 8º § 1º, Lei 9.394/96).

Vai daí que uma das incumbências legais imputadas à União é a de baixar normas gerais sobre cursos de graduação e pós-graduação (art. 8º, inc. VII). A Lei reconhece como parte do sistema federal de ensino as instituições de ensino mantidas pela União (art. 16, Lei 9.394/96). Nessa linha, as instituições de educação superior credenciadas como Universidades, ao deliberar critérios sobre e normas de seleção e admissão de estudantes, levarão em conta os efeitos desses critérios sobre a orientação do ensino médio, articulando-se com os órgãos normativos dos sistemas de ensino.

Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012 e a Coexistência com a Resolução 011 de 03 de agosto de 2007 da UFSM

A Lei nº 12.711, de 29/08/2012, regulamenta o ingresso nas Universidades Federais e nos Institutos Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. Trata-se, pois, de norma de aplicação obrigatória no âmbito de todas as instituições federais de ensino, dependendo, no entanto de regulamentação. Uma dessas regras veio a público através do decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012.

⁷³Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: *inc. V* - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

⁷⁴Art. 5º O acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigi-lo.

§ 2º Em todas as esferas administrativas, o Poder Público assegurará em primeiro lugar o acesso ao ensino obrigatório, nos termos deste artigo, contemplando em seguida os demais níveis e modalidades de ensino, conforme as prioridades constitucionais e legais.

Como visto anteriormente, trata-se da “vontade política” da União que, em respeito a autonomia universitária (art. 207/CF/88), impõe a sua determinação política como ente que cria, gere e fornece os recursos públicos para o funcionamento das instituições educacionais públicas em sua esfera de competência.

Assim, pela vontade expressa no diploma legal (Lei 12.711, de 29/08/2012), por seu artigo primeiro⁷⁵, 50% (cinquenta por cento) das vagas dos cursos em níveis de formação técnica ou superior, por curso e por turno, em cada concurso seletivo para ingresso, deverão ser reservadas para estudantes egressos do ensino médio cursado em escolas públicas.

Na mesma esteira, por seu parágrafo único da cabeça do artigo 1º, 50% (cinquenta por cento) dessas vagas, ou seja, 25% (vinte e cinco por cento) serão destinadas aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário mínimo (um salário mínimo e meio) per capita.

A nova Lei prescreve que em cada Instituição Federal, as vagas de que trata o artigo 1º serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, na mesma proporção dessas populações em cada unidade da federação, segundo consta do último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). As vagas que sobrarem, ou seja, aquelas que não forem ocupadas por esses contingentes, serão preenchidas por estudantes que tenham cursado integralmente ensino médio em escolas públicas.

Apenas de passagem, diga-se que o objetivo da Lei é a inserção de contingentes populacionais significativos e que se encontram alijados do acesso ao ensino público de qualidade, como se infere do seu artigo 4º⁷⁶, que reserva 50% (cinquenta por cento) das vagas em Instituições Federais de Ensino Técnico de nível médio, para estudantes que cursaram integralmente o ensino fundamental em escolas públicas.

Portanto, trata a Lei de Cotas de ações afirmativas para o ingresso de pessoas de baixa renda familiar, pretos pardos e indígenas nas Instituições Federais. E nesse aspecto, vale ressaltar, que a Lei prescreve a reserva de metade das vagas para estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário mínimo (§único, art. 4º Lei 12.711/2012).

Na mesma proporção, ou seja, 50% das vagas do ensino técnico de nível médio serão destinadas aos

⁷⁵ Art. 1º As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

⁷⁶ Art. 4º As instituições federais de ensino técnico de nível médio reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso em cada curso, por turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que cursaram integralmente o ensino fundamental em escolas públicas.

autodeclarados pretos, pardos e indígenas, na mesma razão de proporcionalidade desses contingentes na população da unidade da federação onde está instalada a Instituição Federal de Ensino (art. 5º, caput, Lei 12.711, 29/08/2012).

Não sendo preenchidas as vagas segundo os critérios estabelecidos, as vagas remanescentes serão ocupadas por estudantes que tenham cursado integralmente o ensino fundamental⁷⁷ em escola pública. Note-se que nesse caso não há quaisquer discriminantes de natureza econômica, no caso a renda das pessoas abarcadas pelo beneplácito da Lei.

Segundo o texto legal, 10 (dez) anos após a publicação da Lei haverá revisão do programa especial para o acesso de estudantes pretos, pardos e indígenas, bem como os grupos oriundos de escolas públicas, que tenham sido beneficiados com acesso às instituições públicas de ensino.

Por fim, o texto legal prescreve que essas instituições vinculadas ao Ministério da Educação, deverão implementar no mínimo 25% (vinte e cinco por cento) da reserva de vagas previstas no diploma legal a cada ano, tendo o prazo de 4 (quatro) anos a partir da publicação do texto para o cumprimento integral da legislação.

A Lei nº 12.711 de 29/08/2012 foi regulamentada pelo Decreto nº 7.824, de 11/10/2012, o qual tratou de pormenorizar o diploma legal em comento, definindo alguns aspectos que permaneciam obscurecidos pelas normas cogentes, a saber:

a) A possível utilização do ENEM – Exame Nacional de Ensino Médio - como critério de seleção para ingresso nas instituições federais de ensino superior;

b) Para a aplicação da Lei e do Decreto consideram-se escolas públicas aquelas arroladas no artigo 19, inc. I, da lei 9.394 de 20/12/96 (LDB)⁷⁸;

c) A possibilidade de os alunos egressos da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) ou que tenham obtido certificado de conclusão com base no resultado do ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio, ou ainda no exame nacional para certificação de competência de jovens e adultos ou de exames de certificação de competência ou de avaliação de jovens e adultos realizados pelos sistemas estaduais de ensino, concorrerem às vagas para o ingresso em cursos superiores, a partir da política de cotas;

d) A mesma possibilidade citada no item acima para os concorrentes a cursos técnicos de nível médio, na condição de integrados ou de subsequentes;

⁷⁷ Essa exigência se aplica aos candidatos a vagas em cursos técnicos integrados. Já para os cursos subsequentes (pós-médio) a exigência é a mesma que para os cursos superiores, ou seja, o candidato deverá ter cursado o Ensino Médio em escola pública.

⁷⁸ Lei 9.394, 20/12/96, Art. 19 – As instituições de ensino dos diferentes níveis classificam-se nas seguintes categorias I – públicas, assim entendidas as criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público.

e) Exclusão da participação na concorrência das vagas no ensino médio e no superior, daqueles estudantes que em algum momento tenham cursado em escolas particulares, parte do ensino fundamental ou médio⁷⁹;

f) As Instituições de Ensino Superior e de Nível Médio deverão assegurar no mínimo uma vaga para pretos, pardos e indígenas.

Ademais, o Decreto instituiu o Comitê de Acompanhamento e Avaliação das Reservas de Vagas nas Instituições Federais de Educação Superior e de Ensino Técnico de Nível Médio, que fará o acompanhamento e avaliará o cumprimento do disposto no referido diploma legal. Esse Comitê será composto de 02 (dois) representantes do MEC, 02 (dois) representantes da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República e 01 (um) representante da Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Seus membros deverão ser indicados pelos titulares dos órgãos e entidades que representam (MEC e Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República), sendo a presidência exercida por um dos representantes do MEC.

Conforme previsto no texto do Decreto, poderão ser convidados para as reuniões do Comitê, representantes de outros órgãos e entidades públicas e privadas e especialistas, para emitir pareceres ou fornecer subsídios para o desempenho de suas atribuições. O Comitê fornecerá ao MEC e à Secretaria de Políticas de Promoção de Igualdade Racial da Presidência da República relatórios anuais de avaliação da implementação da lei de reserva de vagas de que trata o Decreto 7.824, de 11/10/2012.

Ainda, ficou definida a data de 30 de agosto de 2016 como prazo máximo para implementação do disposto no Decreto, considerando o percentual mínimo de 25% (vinte e cinco por cento) de reserva de vagas ao ano.

As formas de comprovação da renda familiar bruta prevista nos artigos 2º e 3º inc. I, caput, bem como as fórmulas de cálculos e critérios de preenchimento das vagas reservadas de que trata o Decreto, serão objetos de atos complementares editados pelo MEC.

Ademais, fora concedido um prazo de 30 (trinta) dias para que as entidades federais e órgãos envolvidos adotassem as providências necessárias para efetivação do disposto no Decreto, o qual entrou em vigor na data de sua publicação.

⁷⁹ Sem dúvida se por um lado o discriminante visa evitar fraudes, por outro gerará um número acentuado de situações de conotação injusta.

Resolução 011 de 17 de julho de 2007, da UFSM

A UFSM visando promover o acesso de negros, pardos, indígenas e populações de baixa renda instituiu a Resolução 009/07, publicada na data de 17 de julho de 2007, revogada pela Resolução 011/2007, publicada na data de 03 de agosto de 2007, que dispôs acerca do Programa de Ações Afirmativas de Inclusão Racial e Social no processo seletivo para ocupação de vagas no âmbito da Instituição Federal de ensino.

A edição da Resolução 011/07 considerou os Tratados Internacionais de Direitos Humanos dos quais o Brasil é signatário, os objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil estabelecidos no art. 3º da Constituição Federal e os princípios e regras previstos na Constituição Federal, os quais deverão contribuir para erradicar⁸⁰ (SIC) as desigualdades sociais e étnico-raciais, visando constituir uma sociedade mais equitativa.

A edição da Resolução foi fundamentada inclusive, na necessidade de democratizar o acesso ao Ensino Superior Público no País, especialmente aos afro-brasileiros, estudantes oriundos de escolas públicas, pessoas com necessidades especiais e indígenas. O pioneirismo da UFSM foi amparado, também, pela implementação de processos de inclusão social através do Programa de Ingresso ao Ensino Superior - PEIES e programas vinculados a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis - PRAE, assim como nos princípios institucionais da UFSM, dentre eles o de democratizar ainda mais o acesso, bem como a permanência das populações em desvantagens social e étnico-racial em seus quadros.

A Resolução dispõe acerca do acesso estabelecendo a disponibilidade do percentual de até 15% (quinze por cento) das vagas nos processos seletivos para estudantes afro-brasileiros, em cada um dos cursos de formação técnica e de graduação, pelo período de 10 (dez) anos, conforme disposição prevista no artigo 2º da referida resolução(011/07).

O percentual disponibilizado aos estudantes oriundos de escolas públicas é de 20% (vinte por cento) a serem preenchidos pelo período de 10 (dez) anos, em cada um dos cursos. A partir da observância do artigo 5º da referida Resolução, percebe-se que as vagas disponibilizadas para os estudantes indígenas, são suplementares àquelas disponibilizadas no processo seletivo em cursos de graduação para serem disputadas

⁸⁰ O inciso III do artigo 3º da Constituição Federal aborda dentre os objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil a erradicação da pobreza e a marginalização e a redução das desigualdades sociais e regionais.

exclusivamente por estudantes indígenas residentes no território nacional, apontadas por intermédio da Fundação Nacional do Índio (FUNAI).

Considerações Finais

A problemática abordada ao pretender oferecer elementos para a reflexão sobre a possibilidade de incompatibilidade entre a Lei das cotas (12.711/12) e o Decreto que a regulamenta, (7.824/12) com relação à resolução 011/07, procurou questionar sobre em que medidas esta nova legislação obstaculizaria a manutenção ou a eventual ampliação dos programas de ações afirmativas em vigor no âmbito da UFSM, interferindo na autonomia universitária prevista no artigo 207 da Carta Magna.

As ações afirmativas implementadas pela nova legislação têm como escopo compelir todas as Instituições Federais de Ensino a adotarem as práticas contidas nas diretrizes traçadas pelo poder executivo federal em nome da União. Mas não só. Essa é uma política de Estado, cuja implantação é obrigatória às Instituições Federais bancadas com recursos da União. Entretanto, como é o caso da UFSM, há instituições que, voluntariamente, já haviam lançado seus programas de ações afirmativas, os quais vinham obtendo sucesso e reconhecimento junto à sociedade.

Considerando que a adesão aos novos programas implementados pela legislação que entrou em vigor é obrigatória e alternativa não há para as instituições que não seja comprometer-se com sua aplicação, não significando, *data máxima vênia*, uma violação à autonomia universitária, na medida em que as instituições bancadas com recursos públicos da União se submetem às normas programáticas e diretrizes por ela instituídas.

Ademais, trata-se de dar consequência prática à aplicação de vários princípios cristalizados nos artigos, 205 e 207 da Constituição Federal e 3º, 4º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996).

Criador da concepção sociológica sobre as Cartas Magnas, LASSALE(2001) afirma que a Constituição de uma nação deve expressar as forças políticas históricas regem um país, caso contrário, ela não passará de uma simples folha de papel.

Em vista do exposto, forçoso é concluir que o programa, relativamente aos indígenas, Resolução 011/07, mostrou-se em perfeita sintonia com os artigos, 205 e 207

da Constituição Federal, os artigos 3º, 4º, seus incisos, Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9.394/96 e Lei 12.711/12 e seu Decreto 7.824/12.

Referências Bibliográficas

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA**. Documento Base. Brasília, 2006^a. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/setec>. Acesso em 07.04.2006.

CARR, E.H. **Que é História? Conferências George Macaulay Trevelyan proferidas por E.H. Carr na Universidade de Cambridge**, janeiro-março de 1961, tradução de Lúcio Maurício de Alverga, revisão técnica de Maria Yedda Linhares; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 3^a ed. 1982.

CHILDE, V. G. **O Que Aconteceu na História**, tradução de Waltensir Dutra, 5^a ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

Constituição da República Federativa do Brasil, 05.10.1988.

Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Brasília, DF: 17 de abril de 1997.

FERNANDES, Florestan. **A Revolução Burguesa no Brasil. Um ensaio de interpretação sociológica**. 3. Ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

FREIRE, Gilberto. **Casa-Grande e Senzala**. 23^a Ed. Rio de Janeiro: Livraria José Olímpio Editora, 1984.

FUNAI, acessado em 25 de janeiro de 2013 às 14h e 38 minutos, em: <http://www.funai.gov.br/>.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**, Edição 3, Companhia das Letras: São Paulo, 1997

IANNI, Otávio. **Estado e Planejamento Econômico no Brasil**. Rio de Janeiro, civilização Brasileira, 1991.

IBGE, Acessado em 25 de janeiro de 2013, às 14hs e 30 min. em http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=2194&id_pagina=1

LASSALE, Ferdinand. **A Essência da Constituição**. Rio de Janeiro, Editora Lumen Juris, 2001

Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Institui as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996.

LOBO NETO, F. J. S. **O discurso sobre tecnologia na “tecnologia” do discurso: discussão e formulação normativa da educação profissional no quadro da lei de diretrizes e bases da educação em 1996**. Niterói, 2006. Tese de doutorado.

SCHNEIDER, J.O. et al. **Realidade Brasileira: Estudos de Problemas Brasileiros**. 7ª ed. Porto Alegre: Sulina, 1983.

SEDUFMS, acessado em 25 de janeiro às 15h e 28 min. Em:
<http://www.sedufms.org.br/index.php?secao=noticias&id=836>

SODRÉ, N. W. **Formação histórica do Brasil**. Rio de Janeiro, Graphia editoria, 2004.

Jornal Chico Rei de Poços de Caldas (1987–1989)

Uma estratégia de ensino e implementação da lei 10.639/03

Por Daniel Porcincula Prado¹, Gabriela Costa Silva²

Resumo

O presente trabalho propõe analisar o jornal *Chico Rei*, que teve circulação entre os anos de 1987 a 1989 na cidade de Poços de Caldas/MG. Visamos diagnosticar algumas possibilidades de uso do referido periódico como um recurso ao ensino de História em vistas à implementação da Lei 10.639/03.

Palavras-chave: Jornal *Chico Rei*, Ensino, História, Lei 10.639/03.

Abstract

This study aims to analyze the *Chico Rei* newspaper, which had circulation between the years 1987-1989 in the city of Poços de Caldas / MG. We aim to diagnose some possible uses of that journal as a resource to history teaching in order to implement the Law 10.639/03.

Keywords: *Chico Rei* newspaper, teaching, History, Law 10.639/03.

¹ Professor Adjunto do Instituto de Ciências Humanas e da Informação da Universidade Federal do Rio Grande (ICHI-FURG). Doutor em Educação Ambiental pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG) e Professor do Instituto de Ciências Humanas e da Informação (ICHI-FURG).

² Acadêmica do Curso de História Licenciatura da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Estagiária do Centro de Documentação Histórica da Universidade Federal do Rio Grande (CDH-FURG).

Introdução

O presente trabalho visa analisar as possibilidades de utilização do jornal *Chico Rei* (autodenominado “informativo alternativo independente do Centro de Cultura Afro Brasileira Chico Rei”, editado e distribuído gratuitamente entre os anos de 1987 e 1989), como mecanismo de ensino de História visando a implementação da Lei 10.639/03.

Como viés de abordagem teórico-metodológica, nos ancoraremos respectivamente no materialismo histórico dialético, pois tal corrente aproxima a teoria acadêmica à prática transformadora, bem como na análise de conteúdo, pois possibilita a que o pesquisador confronte elementos quantitativos e qualitativos. Entendemos que a discussão que será abordada neste artigo justifica-se pelo fato de que, apesar dos mais de dez anos da instauração da Lei 10.639/03, como já averiguado em inúmeras pesquisas, esta ainda não obteve seu cumprimento de maneira satisfatória.

A escolha do referido Jornal se dá tanto pela relevância do Clube Chico Rei (atualmente Centro Cultural Afro-Brasileira Chico Rei), quanto pelo contexto poços-caldense, no que tange a forte cultura e presença negra desta cidade. Segundo o memorialista Mário Mourão, Poços de Caldas, município situado no sul de Minas Gerais, foi fundada no ano de 1873, por meio de doação do terreno em 1872 à Câmara por parte do fazendeiro Joaquim Bernardes da Costa Junqueira (MOURÃO, 1952, p.23). No que tange à formação da sociedade sul mineira, mais especificamente a Poços de Caldas, essa composição se constituirá de maioria de imigrantes italianos e poucos descendentes de africanos (FONSECA, 2006), fato esse explicável pela onda de imigrantes europeus que chegaram ao Brasil nas regiões sul e sudeste do país em fins do século XIX. Devido ao número reduzido de trabalhadores negros e, pela necessidade de representação desta população diante do alto número de imigrantes que foram sendo instalados na cidade, é que ocorre no ano de 1963 a fundação do Clube Chico Rei, reivindicando-se como legítimo representante da população negra daquele município.

Segundo o relatório “Festa de Aniversário – Chico Rei Clube” (Poços de Caldas, Setembro 1974), escrito por Maria José de Souza, o clube foi fundado aos moldes do Lions Clube local, em 26 de setembro no ano de 1963, por 18 casais, com a intenção de “agregar as pessoas de cor da cidade” (1974, p.1), já que o acesso dos negros aos outros

clubes era negado, e da mesma forma tendo como objetivo “a recreação e a cultura entre os seus associados”.

Na data do relatório de aniversário, a associação contava com um número aproximado de 200 casais, fato esse que salienta a relevância do mesmo para a comunidade negra do município. De acordo com Resende (2011), o nome do Clube foi uma homenagem ao líder Chico Rei, personagem lendário de Vila Rica, Minas Gerais, do século XVIII.

Assim como ocorreu com o movimento negro no Brasil, o clube Chico Rei passou ao longo de sua trajetória por diversas transformações e reelaborações internas enquanto instituição, bem como na redefinição de seus objetivos. Segundo Domingos (2007), a História do Movimento Negro brasileiro a partir da instauração da República pode ser dividida em quatro etapas: 1º fase (1889-1937): da Primeira República ao Estado Novo; 2º fase (1945-1964): da Segunda República à ditadura militar; 3º fase (1978-2000): do início do processo de redemocratização à República Nova; e 4º fase (2000 - ?): uma hipótese interpretativa. O Clube Chico Rei não participou de todas essas etapas, sendo que este foi fundado em 1963, ainda assim, ao analisarmos sua trajetória, percebemos mudanças nos seus ideais. Diferentemente do seu objetivo inicial que pregava a recreação e a cultura entre seus associados⁸¹, em 1973 o Clube entra em uma segunda fase na qual há um incentivo também à educação e à cultura. Seguindo nesse processo de transformação, em 1988 o Chico Rei adentra a uma terceira fase em que ele muda a sua razão social, transformando-se em Centro de Cultura Afro – Brasileira “Chico Rei”:

Nos novos objetivos se insere a construção de uma nova sede em que possa continuar atendendo a atividade social da comunidade negra e mais sua parte cultural através de cursos diversos, estudos e pesquisa e para tanto procurará manter uma eficiente biblioteca [...] O objetivo maior do Chico Rei agora, é dar unidade ao movimento ou força negra local através do trabalho político e cultural. (Ano I – Poços de Caldas, novembro de 1988, p.1).

Podemos identificar nesse trecho que, para além da superação do racismo através do combate a práticas que inferiorizam a população negra brasileira, o Clube Chico Rei entende que se faz necessário ainda uma união com viés político na qual o sistema vigente como um todo seja contestado.

O negro hoje, em número cada vez mais significativo, tem consciência de que tem que ampliar seu

⁸¹ Relatório Festa de Aniversário – Chico Rei Clube, Poços de Caldas, Setembro de 1974.

espaço de lutas e reivindicações. Sabe que seu espaço não legado na sociedade capitalista deve ser conquistado através de luta direcionada para um novo modelo de sociedade onde possa manter uma ação mais participativa. (Edição de Aniversário— Poços de Caldas, setembro de 1987, p.2).

Dessa forma, entendemos que para a superação do racismo, a cultura é uma perspectiva fundamental, já que essa prática social não se limita à determinação econômica. Entretanto, tal prática não pode ser visualizada como fadada ao desaparecimento apenas através da valorização cultural, visto que essa perspectiva opressora faz parte de um sistema de modo de produção que se utiliza desses mecanismos para a exploração de um grupo pertencente a sociedade. Diante disso, podemos visualizar através do trecho citado, que assim como o contexto de transformações que passou o Movimento Negro brasileiro, o Clube Chico Rei em fins da década de 80 enxerga o movimento negro como uma ferramenta de luta contra o sistema econômico vigente, visto que esse sistema se utiliza da opressão como um mecanismo perpetuador de sua ideologia.

Sobre a conjuntura do Movimento Negro em fins da década de 80, Rocha (2006) disserta na obra “Políticas Afirmativas e Educação: a Lei 10.639/03 no contexto das políticas educacionais no Brasil contemporâneo”, que durante esse período, motivados pelo processo constituinte de 1988, vários debates e atividades foram realizados pelo movimento negro em todo o país com a finalidade de apresentar demandas para que as mesmas fossem incluídas no texto constitucional que estava em construção.

É nesse contexto de transformação e reformulação que surge o jornal *Chico Rei*, tendo sua primeira publicação em setembro de 1987, em comemoração ao aniversário do Chico Rei Clube. O periódico tem como função principal “trocar ideias, informar e divulgar o trabalho que vem sendo realizado junto à comunidade sobre a reflexão que se realiza sobre o centenário da Abolição e sobre o que se realizou em nossa cidade nesses 24 anos de lutas.” (Edição de Aniversário, setembro de 1987, p.1). O periódico possuía uma tiragem média de dois mil exemplares, sendo cerca de 800 remetidos para outras cidades.

A fundação do jornal está relacionada ainda com as mobilizações do movimento negro em âmbito nacional, o qual lutava em prol do reconhecimento e afirmação dessa população. Entre as conquistas deste movimento no decorrer dos anos, está a própria Lei 10.639 que foi sancionada em 9 de janeiro de 2003, pelo então Presidente da República Federativa do Brasil Luiz Inácio Lula da Silva (alterando a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996), que estabelece junto às diretrizes e bases da

educação nacional, a inclusão no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira".

Segundo consta na Lei:

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 Brasileiras.

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'.⁸²

Para uma concreta implantação da Lei, se faz necessário também o entendimento por parte dos agentes envolvidos com a educação (aqui mais especificamente professores e professoras de História), de que a escola pode servir como um relevante espaço para a superação da discriminação racial que permeia a sociedade brasileira, assim como a perspectiva de que a escola deve se constituir em um importante instrumento para a desconstrução do mito da democracia racial, que esconde além das desigualdades raciais, as desigualdades sociais existentes no país. O cumprimento da lei pode ser um caminho de formação de criticidade nos alunosealunas para que os mesmos se transformem em agentes de transformação da sociedade atual.

A Lei 10.639/2003 foi o resultado de anos de luta liderada por diversos grupos e atores sociais que buscavam reconhecimento na sociedade brasileira. É nessa perspectiva que analisamos o jornal *Chico Rei* como um periódico pertencente a este processo de amadurecimento e consolidação do movimento protagonizado pela população negra no município de Poços de Caldas do estado de Minas Gerais.

⁸² Informação disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/10.639.htm

A necessidade da criação de um periódico que visava divulgar e valorizar a luta da comunidade negra na cidade pode ser explicada pela invisibilidade que à época esse grupo sofria, já que devido ao grande número de imigrantes italianos que fizeram parte da tipologia social do município e a hegemonia da cultura eurocêntrica sobre as outras naquela comunidade, os negros não viam a sua luta e cultura valorizados.

Após a abolição, baseado nos valores republicanos e aristocráticos do período buscava-se o branqueamento da população brasileira. Esse desejo de branqueamento era sustentado pelo conceito de superioridade racial que fora influenciado pelo Positivismo. De acordo com essa teoria para que ocorresse o desenvolvimento do Brasil, segundo os parâmetros econômicos estabelecidos, seria necessário instituir um “melhoramento” da população, aspecto este conquistado através do aumento no número de europeus no país. Sobre isso, Santos ressalta: Além do Brasil, o branqueamento foi um projeto político da maioria dos governos da América Latina, que acreditavam que os europeus eram superiores. [...] Segundo a teoria do branqueamento, a miscigenação tornaria as pessoas mais claras, processo que era incentivado pelo cruzamento racial, pela imigração de europeus e pela política de proibição da imigração dos não brancos, oriundos dos continentes africano e asiático (SANTOS, 2011, p. 94-95).

Subsidiados por uma intensa campanha científica, o Estado brasileiro em fins do século XIX estabeleceu como política pública a entrada de imigrantes europeus no país, pois através de tal medida, o embranquecimento da nação ocorreria, superando o atraso do desenvolvimento do Brasil, segundo os ideólogos da época, causados pela população negra. Devemos entender esse processo como mais um capítulo da formatação da ideologia de dominação racial nacional, perspectiva essa utilizada como subsidio de manutenção de dominação de um grupo sobre outro. Segundo Munanga (1986), em meio a interesses econômicos e baseados na exploração étnica, o negro tem sua imagem desconstruída, tendo sua figura constantemente associada a adjetivos como “primitivo” e “inferior”.

Deve se atentar além disso, que no período da pós-abolição, a população anteriormente escravizada se encontrou em uma conjuntura de grande preconceito racial e exclusão, não conseguindo oportunidades dignas de trabalho e moradia. Dessa maneira, os negros sofreram um processo de marginalização, episódio esse que acarretou na necessidade, por parte dos negros, de criação de mecanismos de resistência a essa cultura de exclusão. Assim, surgem associações e clubes negros que tinham

como finalidade realizar a proteção, o auxílio funeral e a manutenção da religiosidade, tornando-se posteriormente em espaços para a realização de diversas práticas sociais, já que à essa população era negada a entrada em alguns locais. Neste contexto emerge outro mecanismo de resistência, a imprensa negra.

No que tange ao ensino de História, devemos refletir acerca de sua contribuição para com o presente debate proposto. A partir de conceitos do materialismo histórico dialético, podemos elencar como uma das funções desse ensino a apropriação de conceitos da realidade em questão, para que essa mesma realidade seja passível de transformação, isto é, uma junção entre a teoria acadêmica e a prática transformadora. Sobre isso Frigotto aponta que:

(...) o conhecimento efetivamente se dá na e pela práxis. A práxis expressa, justamente, a unidade indissolúvel de duas dimensões distintas, diversas no processo de conhecimento: a teoria e a ação. A reflexão teórica sobre a realidade não é uma reflexão diletante, mas uma reflexão em função da ação para transformar. (FRIGOTTO, 1991, p. 81).

Por meio do cumprimento da Lei 10.639/03, que tem como finalidade a valorização da história e da cultura afro-brasileira, o ensino de História, através da utilização do jornal *Chico Rei* pode ser um relevante instrumento para a disputa de concepções e construção de novas relações em que as desigualdades raciais e sociais sejam superadas. Nesta perspectiva, a desigualdade racial está intrinsecamente conectada à dinâmica da luta de classes. Entendemos que a discriminação racial é um subproduto do modo de produção capitalista, e diante disso, apreendemos que uma aliança entre a luta racial e a luta de classes deve ser constituída, e o cumprimento da Lei 10.639/03 através da utilização do jornal *Chico Rei* pode se firmar como um instrumento possível para esta concretização.

Compreendemos que o ensino de História deve proporcionar aos alunos e alunas a formação de um pensamento crítico, na qual seja priorizada a formação política, relativizando com isso o acúmulo sistemático de conhecimentos que muitas vezes estão longe da realidade material dos e das estudantes. Entendemos dessa maneira, que se faz relevante ressaltar a formação cidadã dos discentes, pois a partir disso, eles podem agir de maneira ativa na realidade que estão inseridos, ou seja, cidadãos que atuem de maneira a resistir a um projeto político, cultural e econômico que prega as desigualdades raciais e sociais.

A partir de um estudo sobre o levantamento documental realizado, elencamos a Análise de Conteúdo como o pressuposto metodológico que orientará a

pesquisa, com a finalidade de apresentar a percepção crítica da linguagem observada. Nesse horizonte, para compor a análise empírica, utilizamo-nos de um título jornalístico, sendo determinado pelo seu caráter específico de publicação, por se tratar de uma produção feita por uma instituição que tem a comunidade negra como principal beneficiária.

A opção do referido instrumento ocorreu devido a possibilidade de o pesquisador realizar a contraposição de elementos quantitativos com uma análise qualitativa; em outras palavras, uma metodologia que melhor auxiliasse na interpretação de um número considerável de edições do jornal *ChicoRei*.

Sobre a análise de conteúdo:

[...] enquanto esforço de interpretação a análise de conteúdo oscila entre os pólos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade. A Análise de Conteúdo fundamenta-se, principalmente, na relação quantitativa versus qualitativa (BARDIN, 1977, p.7).

Dessa forma, o emprego da Análise de Conteúdo para a investigação sobre as possibilidades do uso do jornal *Chico Rei* como uma estratégia de ensino e implementação da Lei 10.639/03, visa partir de uma primeira análise quantitativa para a realização posterior de uma apreciação qualitativa.

Amparado nos conceitos do Materialismo Histórico dialético e da Análise de Conteúdo, foram considerados cinco números do jornal *ChicoRei*, que compreendem o período de 1987 a 1989. O emprego da Análise de Conteúdo no informativo *ChicoRei* foi dividido em três fases, sendo uma complementar a outra. Respectivamente, a aplicação ocorreu da seguinte maneira: a pré-análise (contato e leitura da fonte); a exploração do documento (análise quantitativa do objeto) e a interferência e a interpretação (estudo qualitativo do material). Como estabelecido, a pré-análise do objeto de estudo compreendeu a fase na qual a análise direta da fonte foi feita juntamente com o aporte de materiais que fornecessem informações sobre o mesmo. Utilizamos nesta etapa da pesquisa a obra “Chico Rei Clube: contribuições para a história da educação dos negros em Poços de Caldas”⁸³ e outros jornais poços-caldense que apresentam referências ao Centro de Cultura Afro Brasileira Chico Rei.

⁸³ RESENDE, Fernanda Mende; SCASSIOTTI, G. C.

Implementação da Lei 10.639/03				
	História da África	A luta dos negros no Brasil	O Negro na formação da sociedade nacional	A cultura negra brasileira
<i>Jornal ChicoRei</i> n° I	2	3	0	2
<i>Jornal ChicoRei</i> n°III	2	5	1	4
<i>Jornal ChicoRei</i> n° VI	2	2	1	2
<i>Jornal ChicoRei</i> n° VII	1	2	2	1
<i>Jornal ChicoRei</i> n° VIII o	0 P	2	1	1

steriormente a essa primeira investigação, uma análise quantitativa do jornal *ChicoRei* foi realizada. Para tal etapa, após a delimitação temporal, estabeleceu-se o estudo do informativo. Desta forma, a fonte primária aqui em questão foi analisada em sua totalidade, sendo as expressões apresentadas com maior frequência elencadas a fim de verificar a possibilidade do uso desta fonte para o ensino de História e implementação da Lei 10.639/03. A

partir dos pressupostos apresentados anteriormente, indicamos a seguinte tabela:

Análise Quantitativa do Jornal

Após a análise quantitativa das fontes e seguindo os pressupostos de Laurence Bardin, os conceitos relativos à Lei 10.639/03 presentes no Jornal *Chico Rei* foram averiguados de maneira a entendê-los em sua conjuntura e seus objetivos, construindo a partir disso, reflexões e relações entre as ideias expressas no jornal e a possibilidade de uso do mesmo para o ensino de História.

Iniciando-se a terceira fase da análise de conteúdo – estudo qualitativo –, através da tabela de análise quantitativa percebemos que o informativo independente *Chico Rei* possui em suas publicações conceitos que são relativos à implementação da lei em questão nesse trabalho. Podemos afirmar que o mesmo se caracteriza como um espaço de debate e divulgação dos ideais do movimento negro de âmbito local, e mesmo reverberando o debate nacional que então se esboçava em fins da década de 1980. Conclusão esta explícita no seguinte trecho do jornal:

Aqui permanece o objetivo básico do combate ao racismo através de atividades comprovadas. O negro, só através de uma prática onde possa realizar uma prática real na comunidade onde vive, pode combater a discriminação e o racismo. (Edição de Aniversário – Poços de Caldas, setembro de 1987, p. 6).

Verificamos que esta citação contempla um dos pressupostos fundamentais da Lei 10.639/03, que é a inclusão, junto aos conteúdos programáticos, da luta dos negros no Brasil, bem como a incorporação do protagonismo do Movimento Negro diante das conquistas da comunidade afro-brasileira.

Outro aspecto que a lei apregoa é a efetivação do ensino de História da África. Anteriormente a essa legislação, o ensino acerca do continente africano era bastante tênue, devido certamente ao fato de a disciplina História no Brasil ser marcadamente influenciada por historiadores de tradição europeia, o que evidentemente tornava esta proposta pedagógica profundamente eurocêntrica e distante das pesquisas e publicações não ocidentalizadas.

A divisão política da África, conseqüentemente de um conjunto de interesses bastante diversificados entre as nações colonizadoras, que não levaram em conta as peculiaridades culturais dos seus diferentes grupos étnicos, resultou em divergentes teorias sobre a arte negra e a cultura africana, definindo-as de forma generalizada e

negativamente, apenas como primitivas ou simplesmente negra. [...] A arte do negro, em África, gira e torno de crenças, vive em estreita relação com o homem, com a natureza, com os vivos e com os mortos. (Edição de Aniversário – Poços de Caldas, setembro de 1987, p.6).

O trecho acima abre a possibilidade para que seja trabalhado com os alunos a questão da divisão geográfica da África, questão fortemente marcada por aspectos políticos resultantes do imperialismo, com a superação da ideia, ainda muito presente nos estudantes, de que a África é um país e não um continente marcado pela pluralidade de culturas. É possível estabelecer um outro marco epistemológico, que é a interpretação e conhecimento da História do Brasil em uma intrínseca relação com a História da África, aja visto que a população oriunda do continente africano é parte constituinte dos povos que deram origem à nação brasileira. A ausência dessa realidade dentro do estudo da História do Brasil reflete o racismo existente dentro da sociedade brasileira, contrariando o mito da democracia racial que insiste a permeia nosso tecido formativo enquanto nação.



Foto dos autores (2015).

No que diz respeito a dois outros aspectos apontados pela Lei 10.639/03, “o negro na formação da sociedade nacional” e “a cultura negra brasileira”, o jornal também nos apresenta referências que podem ser utilizadas como instrumento de debate em sala de aula. Verificamos esta possibilidade em um anúncio da Cooperativa Regional dos Cafeicultores de Poços de Caldas, na qual está escrito “Se a cafeicultura ainda hoje, constrói a riqueza da terra, deve-se agradecer o trabalho do negro que construiu este país” (Ano 1 - Poços de Caldas, novembro de 1988, p.8). No breve destaque, observamos a relevância do trabalho dos negros para a constituição econômica do Brasil, fato este muitas vezes silenciado nos livros didáticos e na própria exposição dialogada dos professores. Outro aspecto a ser problematizado é o fato de que muitas vezes a contribuição do negro se restringe a uma perspectiva cultural, ou mesmo folclorizada, secundarizada. Tal desconhecimento da relevância da população negra acerca da construção econômica da nação e das tecnologias trazidas pelos povos africanos são demonstrados através de representações ideológicas que inferiorizam a população afrodescendente, perpetuando dessa maneira os discursos legitimadores da discriminação racial.

Sobre os aspectos culturais relacionados com a economia, outro fragmento pode servir como instrumento para a problematização do tema “cultura afro-brasileira no Brasil”. No caso em questão, a influência da cultura negra na formação de tradições no Estado de Minas Gerais:

As originalidades da congada em Minas Gerais devem ser buscadas em Vila Rica do Ouro Preto, Diamantina e Serro, principais centros econômicos do país no século XVIII, com a exploração do ouro e do diamante, onde, por estas razões fundamentais, se agregou o maior afluxo de negros, mão de obra escrava, tanto oriundos dos engenhos do Nordeste em estado de desagregação econômica, como vindos da África para o trabalho nas minas.

A congada parece ter se desenvolvido em Vila Rica do Ouro Preto desde do início da mineração e concluiu-se que a fonte criadora das diversas modalidades de reinado esteja ligado às solenidades que todos os anos promovia **CHICOREI** - considerado o primeiro Rei Congo em Vila Rica (Ano 2 – Poços de Caldas, maio de 1989, p.7).

Diante da análise realizada no jornal *Chico Reino* período que compreende os anos de 1987 a 1989 e que teve como suporte teórico e metodológico o Materialismo Histórico dialético e a Análise de Conteúdo, e com isto buscando-se identificar as possibilidades da utilização do periódico para o ensino de História visando a implementação da Lei 10.639/03, entendemos como

necessária a superação de uma sociedade com desigualdades raciais e sociais.

Neste sentido, podemos concluir que o informativo independente *Chico Rei* contempla conceitos relativos a referida Lei, dessa forma, este é possível de ser utilizado como mecanismo para a implementação da mesma através do ensino de História. Demanda esta marcadamente urgente, pois passados mais de uma década de sua implementação, o cumprimento efetivo desta passa por diversas dificuldades.

Rocha expõe que:

(...)a Lei 10.639/03, se trabalhada dentro da perspectiva da superação da ideologia de dominação racial, pode constituir-se como um instrumento importante, no campo do currículo, para a explicitação das contradições presentes no sistema econômico do capital. Aliando o específico ao universal, na perspectiva de superação das bases constitutivas das desigualdades raciais e sociais. Assim posto, os conteúdos relacionados à cultura e à história da África e dos negros brasileiros poderão atuar no sentido de expor as lacunas e as ideias que fundamentaram a ideologia de dominação racial (ROCHA, 2006, p.113).

Dessa maneira, propomos aqui a utilização do periódico *Chico Rei* como uma ferramenta para o cumprimento da Lei 10639/03, sendo uma possibilidade concreta de problematização do tema Cultura afro-brasileira através da referida fonte primária, como superação do atual modo de produção, que tem entre as suas características a reprodução de diversas formas de desigualdades, entre elas as raciais e sociais.

Tanto o tema proposto como a fonte elencada neste artigo não se esgotam nesta breve análise, abrindo-se aqui espaço para a continuidade desta discussão.

Referências Bibliográficas

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Rio de Janeiro: Edições 70, 1977.

COLARES, Anselmo Alencar. NETO, Luiz Bezzer. **Contribuição ao debate acerca da utilização do materialismo histórico dialético como referencial teórico na pesquisa histórico-educacional**. Disponível em:

http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/revis/revis06/artigo4_6.html. Acessado em 31/10/2015.

DOMINGOS, Petrônio.
Movimentonegrobrasileiro: alguns apontamentos históricos. ARTIGOS. Tempo vol.12 no. 23 Niterói 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional.** In: FAZENDA, Ivani (org.) Metodologia da pesquisa educacional. São Paulo: Cortez, 1991. (p. 69-90).

MOURÃO, Mário. **PoçosdeCaldas:Síntese Histórico-social.** Poços de Caldas, 1952.

MUNANGA, K. **Negritude: usos e sentidos.** São Paulo: Editora Ática, 1986.

PACCOLA, Carina.
JornalistaseopiniãonosurgimentodaimprensanoBrasile duranteaditaduramilitar. II Encontro Nacional da Rede Alfredo de Carvalho, Florianópolis, 2004. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/alcar/encontros-nacionais-1/encontros-nacionais/2o-encontro-2004-1>.

PIRES, Marília Freitas de Campos. **O materialismo histórico-dialético e a Educação.** Texto apresentado na mesa-redonda Paradigmas de Interpretação da Realidade e Projetos Pedagógicos organizada pelas disciplinas de Pedagogia Médica e Didática Especial dos Cursos de Pós-graduação da Faculdade de Medicina da UNESP, campus de Botucatu, em agosto de 1996.

RESENDE, Fernanda Mendes; SCASSIOTTI, G. C.
Chico Rei Clube: contribuições para a história da educação dos negros em Poços de Caldas, MG. In: VI Congresso Brasileiro de História da Educação, 2011, Vitória, ES. Anais do VI Congresso Brasileiro de História da Educação, 2011.

ROCHA, Luiz Carlos Paixão da. **Políticas Afirmativas e Educação: a Lei 10.639/03 no contexto das políticas educacionais no Brasil contemporâneo.** Dissertação (mestrado em Educação e Trabalho). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.

SANTOS, José Antônio dos.
PrisioneirosdaHistória:trajetórias intelectuais na imprensa negra meridional. Tese (Doutorado em História). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

Etnografia e o Ensino de História:

algumas possibilidades

Por Caroline de Mattos de Moraes⁸⁴

Resumo

Este trabalho faz parte do projeto de pesquisa que está em andamento pelo Programa de Pós Graduação em História da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), que tem como ponto principal o professor em início de carreira, este período estipulado em até cinco anos de graduação. Para explorar este personagem utilizaremos da metodologia etnográfica, visto que o objetivo central do trabalho é analisar o professor em sua construção profissional em seu ambiente de trabalho, a escola. Para esta discussão proponho a utilização da etnografia como possibilidade para o ensino de História, visto que essa metodologia é bastante abrangente e vem ganhando fôlego na pesquisa educacional. É uma metodologia qualitativa, que pretende, por meio de observações, que serão relatadas em um diário de campo, e entrevistas um aprofundamento do pesquisador no espaço do grupo que pesquisa. Ganhou força nos anos 1960 com os movimentos sociais e estudantis pelo mundo e aguçou a vontade de saber o que acontecia, de fato, nas escolas e salas de aula. No Brasil, esse paradigma ganhou impulso a partir dos anos 1980. A etnografia nos inquieta o olhar acerca de pontos habituais em nosso cotidiano, neste caso, o olhar sobre o professor em início de carreira.

Palavras-chave: Professor Iniciante, Etnografia, Ensino de História.

Abstract

This work is part of the research project that is underway in our Graduate Program in History at the Universidade Federal Rio Grande (FURG), which has as main point teacher into early career, this period stipulated in up to five year graduate. To explore this character will use the ethnographic methodology, since may the central purpose of labour and analyze the teacher in your construction professional in your work environment, a school. Discussion for this propose the use of ethnography as possible for teaching of history, since this methodology is quite comprehensive and comes gaining momentum in Educational Research. And a qualitative methodology, aims what, why notes media, which will be reported in hum field diary and interviews a deepening make researcher no space do that search group. Gained strength in 1960 with the social movements and student Around the world and sharpened the saber will what happened, Suit, in schools and classrooms. in Brazil, this paradigm has gained momentum from the year 1980 ethnography in restless the look about usual points in our daily life, in this case, the glimpse of the teacher in early career.

Keywords: Professor Beginner, Ethnography, History of Education

⁸⁴ E-mail: caroliinee_moraes@hotmail.com

Introdução

Este trabalho faz parte do projeto de pesquisa que está em andamento pelo Programa de Pós Graduação em História da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), que tem como ponto principal o professor em início docente, este período estipulado em até cinco anos de graduado e não releva a idade cronológica dos professores. Para explorar este personagem utilizaremos da metodologia etnográfica, visto que o objetivo central do trabalho é analisar o professor em sua construção profissional em seu ambiente de trabalho, a escola.

Este tema chega a minha pessoa, pois também sou professora em início de carreira e através de uma atividade disciplinar do Programa de Pós Graduação em que estou inserida. A atividade consistia em realizar uma entrevista com um professor, por acaso eu entrevistei um professor e início de carreira. A temática foi sendo lapidada e atualmente é desenvolvida por meio da etnografia.

A presente proposta é discutir acerca de novas possibilidades para o ensino de História e a produção de fontes. A metodologia etnográfica no ensino em geral vem ganhando fôlego desde a década de 1960 e no Brasil, a partir de 1980. Podemos atentar para o fato de que no Brasil o ensino, em particular o ensino de História mostra bastante transformações ao longo do tempo e não podemos deixar de mencionar que essas mudanças acompanham as necessidades da sociedade.

E assim, como é sabido, o ensino de História presenciou muitas transformações e reformas, principalmente para atender as demandas sociais. Hoje em dia várias metodologias qualitativas nos aproximam de um fazer histórico mais humano pois cada vez mais o ser humano é o foco das pesquisas, tentamos cada vez mais compreender o homem no tempo e na sociedade e que se encontra.

Nossa proposta de produção de fontes aqui é voltada para o ser humano e as suas significâncias enquanto indivíduo e no coletivo. A etnografia busca mostrar as singularidades e as peculiaridades que uma pesquisa em documentos “oficiais” não se encontrariam. Nessa metodologia o historiador produz e analisa as suas próprias fontes.

A pesquisa etnográfica é uma ramificação da Antropologia e assim, uma metodologia qualitativa, que pretende, por meio de observações um aprofundamento do pesquisador no espaço do grupo que pesquisa.

Ganhou força nos anos 1960 com os movimentos sociais e estudantis pelo mundo e aguçou a vontade de

saber o que acontecia, de fato, nas escolas e salas de aula. No Brasil, esse paradigma ganhou impulso a partir dos anos 1980.

Para André (1995), a pesquisa de cunho etnográfico oportuniza a tentativa de entender os mecanismos escolares, as relações e interações que se estabelece no âmbito escolar. Tentar entender, em nosso caso, o professor em relação a estes mecanismos.

Esse processo contínuo de anotação e descrição na pesquisa etnográfica possui uma finalidade, pois é por meio desses dados que buscaremos relacionar fatos aparentemente singulares a outros acontecimentos, pois uma das questões fundamentais para a etnografia é a dimensão da totalidade. (OLIVEIRA, 2013, p. 175)

A observação deve ser anotada, a realidade deve ser relatada. É um exercício complexo, mas necessário, pois segundo Amurabi Oliveira (Universidade Federal do Pernambuco, 2013) *“isso dá na imersão da cultura do outro, na necessidade compreender “de dentro” uma dada realidade”* (p. 177).

Assim, o pesquisador que utilizar a etnografia deve estar ciente sobre o trabalho minucioso que deverá executar. Desse modo, o presente será sobre essa metodologia que nos possibilita olhar além do que estamos acostumados, a etnografia. Tudo nos passa muito depressa, tudo ocorre de maneira mais rápida, tanto que nosso olhar se habitua facilmente com o cotidiano. Se tratando em particular do processo ensino-aprendizagem é muito mais comum não nos impressionarmos.

Ensino de História: um panorama geral do Brasil

Podemos começar explanando acerca do ensino de história no Brasil, as conjunturas, as rupturas e as permanências ao longo do tempo. Atentaremos para o fato de que a organização de ensino e do saber esta intimamente ligada a Igreja Católica. No Brasil chega através da Ordem Jesuítica, que era responsável pela catequização e alfabetização indígena. Os jesuítas e seus conhecimentos históricos ainda não tão organizados como vemos hoje. A partir disso, as disciplinas surgem do interesse de instituições como e sobretudo da Igreja e do Estado.

“A designação utilizada atualmente define como disciplina escolar o conjunto de conhecimentos identificado por um título ou rubrica e dotado de

organização própria para o estudo escolar, com finalidades específicas ao conteúdo de que trata e formas próprias para sua apresentação”. (FONSECA, 2011; p. 15)

Até o século XVII, a História caracterizou-se por continuar se apoiando fortemente na religião e a História humana se baseava na intervenção divina. Nos dois próximos séculos, podemos notar contornos mais precisos e uma forte influência positivista e também marxista.

A partir dos anos 60 e 70 do século XX, notamos que o foco das discussões eram as teorias de reprodução, que segundo Fonseca (2011) foi fruto do estruturalismo do período. Também negavam “*à escola o papel de corretora das desigualdades, reconhecendo nela a função de perpetuadora das mesmas*”. (FONSECA, 2011; p.17). Ainda na década de 70 o foco das discussões se aprofundou no conhecimento escolar, nas bases sociais e em como se escolarizar e quais saberes a serem ensinados. O que nos indica um contorno mais semelhante ao que entendemos por disciplina hoje em dia.

Como, podemos perceber o homem como foco das pesquisas ainda não era comum. O homem no seu individual e no seu coletivo e podemos pensar no âmbito do ensino, como professores, alunos, diretores, funcionários da escola em sua subjetividade não foram cerne de pesquisas até pouco tempo.

Assim, a História, como campo de conhecimento, assumiu maior organização de seus métodos, sendo viável sua conversão em disciplina escolar. O principal objetivo da disciplina era mostrar o passado glorioso e os grandes nomes da pátria. A historiografia era interligada ao Estado e com os detentores do poder. Dessa maneira, sendo a asserção das identidades nacionais e a legitimação dos poderes políticos, favoreceu-se a posição principal no âmbito das disciplinas escolares, explicita Thais Nívia de Lima e Fonseca (2011).

É difícil precisar uma data, mas foi após a Independência do Brasil que a disciplina História começa a se constituir como conhecemos atualmente. Assim, se seguiu o processo de produção de um sistema de ensino voltado para o Império. Notamos, então a disciplina delimitada com objetivos e personalizada como “*conjunto de saberes originado da produção científica e dotado, para seu ensino, de métodos pedagógicos próprios*”. (FONSECA, 2011; p.42).

Ainda podemos citar que as reformulações se mostram frequentes, visto que na transição Império para República a memorização e repetição oral eram a metodologia utilizada. Já no século XIX, observamos uma difusão maior do patriotismo e do espírito cívico. As disciplinas História, Geografia e Língua Pátria faziam

parte do chamado “tripé da nacionalidade”. O objetivo do ensino nesse período era o de modelar um novo tipo de trabalhador: o cidadão patriótico.

Os anos 20 e 30 do século XX trazem projetos para definir e organizar os currículos e o Ministério da Educação e Saúde Pública são elaborados. Seriam abordadas: a “História da Sagrada”, a “História Universal” e a “História da Pátria”. As discussões sobre o que deveria ser ensinado compreendiam os conflitos políticos e sociais travados entre o Estado e a Igreja. Também, segundo Fonseca (2011), ocorre a laicização e, então, ficamos com o Estado laico e centralizador do processo educacional. *“Havia, no entanto, a necessidade da modernização, que implicava o envolvimento de setores mais amplos da população, não apenas pela via econômica, mas também pela via educacional”*. (FONSECA, 2011; p.44)

O liberalismo do século XIX esboçava o papel da educação no que tange a formação do cidadão que produz, obedece e se conforma. Cada vez mais a estruturação do sistema educacional no Brasil passa a ser controlado pelo Estado e unido em seus programas e currículos. Entretanto, Fonseca (2011) traz também a reflexão que, desde o período colonial, havia a preocupação com o estabelecimento de instrumentos que centralizassem o poder educacional e que fiscalizassem a população.

Ao fim do século XIX, observamos a diminuição da população escrava e a crescente incorporação desses grupos à ordem social, como é sabido até hoje, sua aceitação não foi de fácil.

O cenário em que a História se compõe como disciplina escolar é entre o final do século XIX e até os anos 30 do século XX, no qual as elites colocavam a questão da identidade no centro de suas considerações sobre a construção da nação, *“o que as levou a considerar detidamente o problema da mestiçagem, visto na sua perspectiva mais preocupante, isto é, aquela que envolvia a população afro-brasileira”* (FONSECA, 2011; p.46).

No início do século XX, alguns autores arriscavam na efetividade do ensino de História na formação do cidadão adaptado à ordem social e política vigente. No século XIX, já se estabelecia reflexões sobre essa temática, mas, somente no século seguinte, que se intensificou. Thais Nivia de Lima e Fonseca (2011), argumenta também sobre a preocupação de romper com a justaposição entre a História sagrada e a profana. Nesse intuito é introduzida uma nova disciplina escolar “Instrução de Moral e Cívica”, que objetivava reforçar o patriotismo.

A “nacionalização” dos estudos, segundo Fonseca (2011), foi o movimento que cresceu depois da I Guerra Mundial e que aos poucos foi ganhando espaço nas escolas brasileiras. Os anos 1930 e 1940, em suas reformas no sistema educacional, favoreceram a centralização das

políticas educacionais. Este fato gerou a consolidação da disciplina História. O Ministério da Educação surge com programas e instruções sobre metodologias de ensino. As escolas perderam sua autonomia, mas “*essa centralização significava, na prática, a unificação de conteúdos e de metodologias, em detrimento de interesses regionais*” (FONSECA, 2011; p. 52).

“Programas curriculares e orientações metodológicas pautavam-se, assim pela ideia de construção nacional que, a partir das nações pátria, tradição, família e nação, formaria na população o espírito do patriotismo e da participação consciente. Mesmo com a adoção de maior grau de “cientificidade” para o ensino de História, algumas matrizes da História sagrada foram estrategicamente mantidas, em atendimento a pressões de setores católicos ligados à educação”. (FONSECA, 2011; p.54)

Mesmo tendo diferenças em relação aos programas anteriores, na década de 50, o ensino de História manteve-se estreito às práticas tradicionais. Em 1964, com a instalação do Regime Militar, alguns aspectos se enraizaram no ensino de História. Na formação dos jovens permaneceram os fatos políticos e as biografias de grandes nomes do cenário brasileiro, inclusive muitas figuras ligadas ao Militarismo. Ou seja, a visão tradicional da História.

Após 1964, o ensino adentrou na combinação de “*medidas de restrições à formação e à atuação dos professores e com uma redefinição dos objetivos da educação, sob a ótica da Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento [...]*” (FONSECA, 2011; p.56)

Nesse momento da história do Brasil, a disciplina teve de se enquadrar aos moldes do Estado autoritário. Assumiu caráter moralizador e ideológico, como justificativa de um país seguro.

O ensino diretivo e a não criticidade dos fatos eram a base para o programa aplicado pelo Regime Militar. A figura autoritária do professor, predominância do livro didático, passividade do aluno eram os métodos que deveriam ser utilizados. A organização dos conteúdos, ao menos, seguia a ordem cronológica usual. O que podemos atentar é que o processo de ensino-aprendizagem era caracterizado pelo professor transmissor de conhecimento e o que determina tarefas e o aluno aquele que recebe os conhecimentos e realiza o que lhe foi mandado.

A crise do Regime Autoritário, no final dos anos 1970, abriu um leque de novas possibilidades para transformações no ensino de História. Essas práticas começaram nos anos 1980, ocasionando a formulação de

novas propostas metodológicas e novos programas. Em alguns estados os debates e os embates sobre a implementação de novas propostas foram mais acirrados.

“A nova proposta, ao operar uma inversão no sentido do ensino de História, apresentava a necessidade de rearranjo na seleção e na estruturação dos conteúdos, na opção por uma nova metodologia de ensino, o que naturalmente exigiria novas posturas por parte dos professores, em relação à concepção de História e de Educação e suas respectivas funções sociais”. (FONSECA, 2011; p. 62)

Em 1986, o programa almejava uma prática totalmente inovadora e diferenciada, como evidencia a autora na citação. Professores e alunos envolvidos no processo histórico e educacional, o privilégio dos grandes feitos e nomes era deixado para trás. Enquanto se incorporava “*a luta de classes e as transformações infraestruturais para explicar a história*”. (FONSECA, 2011; p.63). Essa prática ganhou o Brasil, mas seu berço foi Minas Gerais.

As mudanças que ocorreram a partir da década de 1980 no Brasil trouxeram a necessidade de se ter materiais condizentes com os novos rumos no que tange ensino de História. Os autores de livros didáticos tentaram se adaptar à demanda.

“A constituição da disciplina escolar História e a organização de seu ensino nas escolas brasileiras esteve envolvida, desde o século XIX, em discussões políticas eu estavam em relevo, em momentos diversos, conforme vimos anteriormente. Considerando o período do Brasil independente, no qual o Estado passou a assumir a gestão da educação, verifica-se o papel que o ensino de História ocupou, como importante elemento de formação moral, cívica e política das crianças e dos jovens”. (FONSECA, 2011; p.71)

Então, constatamos que o ensino de História e a História, como disciplina escolar, experimentaram muitas mudanças ao longo do tempo. Ao poucos, foram desenhados os conteúdos, as práticas metodológicas e materiais didáticos. Como salienta Fonseca (2011), materiais estes que fossem capazes de atender às diretrizes de grupos dominantes.

Seguindo essa questão, acerca da adequação de aparatos ou maneiras de ensinar história. Atualmente, percebemos uma proposta mais ampla de estudos, por eixos temáticos. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais, podemos notar uma divisão feita para melhor delinear o ensino: no primeiro ciclo, o eixo temático se foca na história local e do cotidiano, já no segundo, o eixo

temático concentra-se na história das organizações populacionais. O foco da proposta é trabalhar em torno do tempo e espaço e envolver história social, cultural, política do advento tecnológico que possibilita um ensino mais lúdico.

Nessa perspectiva é que podemos pensar na etnografia como um recurso acessível para um novo fazer histórico, como uma possibilidade de produção de fontes, enfim um caminho para novas oportunidades históricas.

Etnografia e Ensino de História: possibilidades e caminhos

A etnografia, uma ramificação da Antropologia e assim, uma metodologia do campo qualitativo. Ganhou força nos anos 1960 com os movimentos sociais e estudantis pelo mundo e aguçou a curiosidade de saber o que acontecia, de fato, nas escolas e salas de aula. No Brasil, esse pensamento ganhou espaço a partir dos anos 1980.

A pesquisa etnográfica *“traz novo olhar para a realidades educacional até então ausente, ou pelo menos pouco visível...”* (OLIVEIRA, 2013, p.168). Pensando dessa maneira, a etnografia nos inquieta a questionar pontos que estamos acostumados.

Procuremos focar no âmbito escolar, o professor, o aluno, o funcionário personagens tão corriqueiros no quadro educacional e na sociedade, em especial o jovem professor e sua efervescência profissional, ainda é um foco novo no campo da pesquisa educacional.

Temos que atentar para o historiador que desejar seguir o caminho etnográfico, deve estar disposto e comprometido com o grupo a ser pesquisado, pois esse caminho requer dedicação no campo. O caminho que se segue através da etnografia proporciona a investigação das singularidades do cotidiano.

Podemos entender que o fazer etnográfico advém da Antropologia porém dialoga com muitas outras ciências, inclusive a História. Observações, conversas, entrevistas informais fazem parte do processo de investigação.

A prática da pesquisa de campo etnográfica responde, pois a uma demanda científica de produção de dados de conhecimento antropológico a partir de uma inter-relação entre o(a) pesquisador(a) e o(s) sujeito(s) pesquisados que interagem no contexto recorrendo primordialmente as técnicas de pesquisa da observação direta, de conversas

informais e formais, as entrevistas não-diretivas, etc.
(ROCHA; ECKERT, 2008, p.1)

Pensando no ensino, esse método pode ser desenvolvido nas escolas, nas universidades, trabalhos com alunos ou com professores. Aquelas situações que denominamos “normais” devem ser vistas com outro olhar. No trabalho etnográfico, o olhar do pesquisador deve ser desnaturalizado. Os autores Rocha e Eckert (2008), nos atentam para o engajamento no trabalho de campo. É um exercício longo e constante.

A escrita. As anotações são as peças fundamentais para o investigador, serão elas que guiarão o caminho da pesquisa. O diário de campo e posteriormente a análise deste diário serão peças-chave no desenvolvimento do trabalho. Neste diário deve ser anotado basicamente tudo que está acontecendo, detalhes são muito bem vindos, curiosidades, indagações de quem pesquisa, particularidades de quem é pesquisado. Deve-se deixar bem claro que este modelo de trabalho não tem por finalidade o julgamento, mas sim, narrar o processo histórico em si.

Ele é o espaço fundamental para o(a) antropólogo(a) arranjar o encadeamento de suas ações futuras em campo, desde uma avaliação das incorreções e imperfeições ocorridas no seu dia de trabalho de campo, dúvidas conceituais e de procedimento ético. Um espaço para o(a) etnógrafo(a) avaliar sua própria conduta em campo, seus deslizes e acertos junto as pessoas e/ou grupos pesquisados, numa constante vigilância epistemológica.
(ROCHA; ECKERT, 2008, p. 15)

Rocha e Eckert, acreditam que a escrita é uma etapa complexa para o etnógrafo, pois *“quanto mais ele ou ela se dedicarem ao estudo de práticas cujos contextos culturais são marcados pela forte presença da oralidade na sua forma de expressiva, caso dos estudos de contos e de lendas do folclore popular, de cantos e mitos em sociedades indígenas ou tribais”* (ROCHA; ECKERT, 2008, p.9).

Pensar o outro. O outro indivíduo é a grande questão da pesquisa etnográfica. Para Rocha e Eckert, *“observação é então esta aprendizagem de olhar o Outro para conhecê-lo, e ao fazermos isto, também buscamos nos conhecer melhor”*. Não podemos contestar que quem faz pesquisas de cunho etnográfico tem de estar preparado a olhar o outro de maneira diferenciada e nesse exercício, também nos olhamos de outra forma.

Em algum momento o pesquisador deixa de ser somente o pesquisador e se integra ao grupo. Há uma troca

de experiências, todo o processo deve ser dinâmico, pois *“A presença se prolonga e o(a) antropólogo(a) participa da vida social que pesquisa, interagindo com as pessoas no espaço cotidiano, compartilhando a experiência do tempo que flui”* (ROCHA; ECKERT, 2008, p.6). Nesse pensamento, pesquisador e pesquisado aprendem um com o outro, o processo ganha significado para ambas as partes.

O método etnográfico tem as bases nas práticas da observação participante e entrevistas informais, mas há uma preocupação do pesquisador. Deve haver uma reflexão por parte do investigado, deve haver um direcionamento nas entrevistas, sem esquecer de tentar aflorar o lado mais subjetivo de quem estamos investigando, o pesquisador deve ter essa sensibilidade, saber investigar, mas não pressionar quem está sendo pesquisado.

Marli André (1995), acredita que *“o interesse dos educadores pela etnografia fica muito evidente no final dos anos 70 e tem como centro de preocupação o estudo da sala de aula e a avaliação curricular [...]”*. Então até os anos 70 do século XX, as pesquisas nas escolas e salas de aula utilizavam a observação, conhecidos como *“análises de interação”*, pois o objetivo central era mostrar as situações de interação, explana André.

A alternativa apresentada pelos autores, para ultrapassar os problemas encontrados nos esquemas de análise da interação, é a abordagem antropológica. Segundo eles, a investigação de sala de aula ocorre sempre num contexto permeado por uma multiplicidade de sentidos que, por sua vez, fazem parte de um universo cultural que deve ser estudado pelo pesquisador. Através basicamente da observação participante ele vai procurar entender essa cultura, usando para isso uma metodologia que envolve registro de campo, entrevistas, análises de documentos, fotografias, gravações. (ANDRÉ, 1995, P.37)

André (1995), deixa claro que o método etnográfico vem como uma solução para a efervescência do momento. Nessa prática o pesquisador poderia adentrar mais a fundo no contexto que deseja investigar, pois investigar determinado grupo social exige um *“mergulho”* no seu universo. A etnografia nos possibilita além de registrar situações de interação, mas entender aqueles sujeitos no seu contexto.

Sob a perspectiva da etnografia podemos nos inserir mais no ambiente escolar, tentar trazer a cultura da escola e como o professor em início docente se estrutura neste contexto. Para André (1995), *“conhecer a escola mais de perto significa colocar uma lente de aumento na dinâmica das relações e interações que constituem seu dia-a-dia...”* (P. 41).

Ainda para André (1995), o aspecto da escola como *“espaço social em que ocorrem movimentos de aproximação e afastamento, onde se criam e recriam conhecimentos, valores e significados vai exigir o rompimento com uma visão de cotidiano estática [...]”* (ANDRÉ, 1995, p.41). Iremos buscar na singeleza do cotidiano escolar respostas para a construção identitária do professor iniciante. Uma questão que devemos ressaltar é que o ambiente escolar é um campo cercado por várias situações culturais e, por vezes pouco explorado.

A metodologia etnográfica vai nos auxiliar a captar melhor os detalhes dos grupos sociais em seu ambiente de trabalho, em nosso caso, os professores em início de carreira e as suas interações com seus colegas e alunos, sua interação com a instituição e com outros espaços.

A abordagem qualitativa de pesquisa tem suas raízes no final do século XIX quando os cientistas sociais começaram a indagar se o método de investigação das ciências físicas e naturais, que por sua vez se fundamentava numa perspectiva positivista de conhecimento, deveria continuar servindo como modelo para o estudo dos fenômenos humanos e sociais. (ANDRÉ, 1995, P.16)

Marli André (1995) traz em sua escrita, o panorama de quando a pesquisa qualitativa começou a ganhar espaço, também constatamos que esta perspectiva colabora em máxima estância com nosso propósito, realizar um trabalho com e sobre professores em início docente e articular este personagem no ambiente escolar.

André (1995) ainda relata que um dos pioneiros a buscar por um método diferenciado foi Wilhelm Dilthey, visto que *“os fenômenos humano e sociais são muito complexos e dinâmicos, o que torna quase impossível o estabelecimento de leis gerais como na física ou na biologia”*. (ANDRÉ, 1995, p.16)

A principal preocupação na etnografia é com o significado que têm as ações e os eventos para as pessoas ou os grupos estudados. Alguns desses significados são diretamente expressos pela linguagem, outros são transmitidos indiretamente por meio das ações. [...] A etnografia é a tentativa da descrição da cultura. (ANDRÉ, 1995, P.19)

Sendo assim, o caminho etnográfico procura descrever a cultura, no nosso caso, a cultura escolar. Procura entender a relação do externo para os indivíduos, busca mostrar que a realidade está introjetada nas pessoas. Segundo André (1995) essa abordagem em seu princípio

foi chamada de “naturalística”, pois estuda o acontecimento ao seu natural.

Bronislaw Malinowski e Franz Boas foram os pais fundadores deste método ao explorarem a distância que separava suas sociedades daquelas por eles investigadas. Suas obras, *Os argonautas do pacífico ocidental* e *A alma primitiva*, respectivamente, são exemplos da experiência de alteridade na elaboração da experiência etnográfica, tão necessária à formação de um antropólogo, mesmo nos dias de hoje. (ROCHA;ECKERT, 2008, p. 11)

O método etnográfico surge, então, para focalizar o alvo de pesquisas em outras sociedades, além das sociedades europeias e mostrar um pouco das culturas destes outros grupos. Rocha e Eckert (2008), ressaltam que este método foi uma revolução na maneira de produzir conhecimento.

Ainda para Rocha e Eckert (2008), duas palavras são fundamentais para o pensamento etnográfico: estranhamento e relativização. Dois conceitos que foram e são transformadores na maneira de olhar as situações. Como já foi mencionado, o trabalho etnográfico se trata de desnaturalizar o olhar para determinadas conjunturas.

A etnometodologia foi neste caso fundamental para a pesquisa no campo das ciências sociais migrarem de procedimentos e técnicas de pesquisa influenciadas por uma sociologia funcionalista ou positivista para uma microsociologia com grande influência do método etnográfico, em Antropologia. Um exemplo paradigmático é a Escola de Chicago que influenciou grandemente os estudos antropológicos em sociedades complexas, em especial orientando para a análise das práticas culturais no contexto da vida social nos grandes centros urbanos (ROCHA; ECKERT, 2008, p. 12)

O contato direto do pesquisador para com a questão a ser investigada é essencial na pesquisa etnográfica. André (1995) nos indica que as técnicas etnográficas, participação participante e entrevistas, auxiliam o pesquisador a documentar “o não documentado”, dessa forma desvendar “*os encontros e desencontros que permeiam o dia a dia da prática escolar [...]*” (ANDRÉ 1995, p.41)

Para que se possa apreender o dinamismo próprio da vida escolar, é preciso estudá-la com base em pelo menos três dimensões: a institucional ou organizacional, a instrucional ou pedagógica e a sociopolítica/cultural. Essas três dimensões não podem ser consideradas isoladamente, mas como uma unidade de múltiplas inter-

relações, através das quais se procura compreender a dinâmica social expressa no cotidiano escolar. (ANDRÉ, 1995, p.42)

Marli André (1995), nos atenta para o dinamismo que envolve a escola. O ambiente escolar não é estático ou engessado, há muitas situações acontecendo ao mesmo tempo, por isso o trabalho etnográfico ser tão necessário.

O caso etnográfico no ambiente escolar vai se dar por meio do “*contato direto com a direção da escola, com o pessoal técnico-administrativo e com os docentes, por meio de entrevistas individuais ou coletivas ou mesmo de conversas informais, um estudo das representações dos atores escolares [...]*” (ANDRÉ, 1995, p.43).

André (1995), em seu livro sob o título “Etnografia da Prática Escolar”, explicita quando e para que usar o estudo de caso etnográfico, obviamente essa decisão cabe ao pesquisador e quais seus objetivos para a pesquisa.

Segundo Stake (1985) a decisão de realizar, ou não, um estudo de caso etnográfico é muito mais epistemológica do que metodológica. E ele explica: se o pesquisador quiser investigar a relação formal entre variáveis, apresentar generalizações ou testar teorias, então ele deve procurar outras estratégias de pesquisas. Mas se ele quiser entender um caso particular levando em conta seu contexto e sua complexidade, então a metodologia do estudo de caso se faz ideal. (ANDRÉ, 1995, p.50/51)

André (1995), acredita que a vantagem da utilização da metodologia etnográfica é que não se trata de uma teoria fechada e que limita as interpretações, mas abre os horizontes de quem pesquisa.

As qualidades que o pesquisador deve ter e um aspecto também abordado por André (1995) e seu livro.

Como no estudo de caso etnográfico o pesquisador é o principal instrumento de coleta de análise de dados, haverá momentos em que sua condição humana será altamente vantajosa, permitindo reagir imediatamente, fazer correções, descobrir novos horizontes. Da mesma maneira, como um instrumento humano, ele pode cometer erros, perder oportunidades, envolver-se demais e certas situações ou com certas pessoas. Saber lidar, pois, com prós e contras de sua condição humana é o princípio geral inicial que o pesquisador deverá enfrentar (ANDRÉ, 1995, p.59).

O pesquisador vai se deparar com muitas situações, situações que não podemos prever, obviamente, por se tratar de um caminho que esta envolvido com o ser humano e suas interações. Alguns autores, segundo André

(1995), sugerem qualidades e habilidades que o pesquisador deve ter para desempenhar o trabalho etnográfico. “Tolerância à ambiguidade”, pois no caso etnográfico existe muitas incertezas, flexibilidade e nenhuma norma estabelecida; “Sensibilidade”, o trabalho etnográfico é, por vezes, bastante intuitivo. Deve-se ser sensível, principalmente durante a coleta de dados, desnaturalizando o olhar acerca das questões pesquisadas; “Ser comunicativa”, quem se comunica é empática a quem se expressa. A empatia é um aspecto bastante levantado, pois *“o pesquisador interage com os sujeitos para obter os dados que lhe permitirão compreender melhor o fenômeno e estudo”* (ANDRÉ, 1995, p.62).

Considerações Finais

Uma investigação sobre pessoas, não deve ter um fim, mas um novo ciclo que sempre recomeça. Uma investigação sobre pessoas, não se esgota em si. Por isso, essas considerações devem ser o início para que a pesquisa sobre pessoas comece e recomece sob vários prismas.

Nessa pequena explanação, conseguimos fazer um panorama sobre o ensino de história no Brasil, as transformações que esse ensino viveu, algumas rupturas e permanências. Ainda no seu princípio, o ensino estava intimamente entrelaçado a Igreja Católica. A ordem Jesuítica, responsável pela catequização e também responsável pela alfabetização de índios. Durante muito tempo essa ligação esteve mantida. Aos poucos a História, como disciplina escolar, foi sendo desenhada, influenciada mais tarde pelo Positivismo de Auguste Comte e mais adiante pelo Marxismo.

No Brasil, o ensino de história e a História como disciplina ganham espaço em pesquisas a partir da década de 1920 e 1930. Passamos por um longo período, onde a disciplina tinha o dever de transmitir os feitos de “grandes homens”, uma eterna memorização de datas e nomes. Vivemos um Regime Militar, onde a disciplina e os professores sofreram censuras.

A partir de 1980, um movimento de professores mineiros começa pelo fim do ensino de história censurado, diretivo, rígido. E assim, colocar em pautas melhorias, montar um plano de ensino, em que os alunos e professores tivessem igual importância no processo educacional. Prevendo também a utilização de novas mídias e tecnologias a favor do ensino. Essa movimentação ganhou fôlego no Brasil inteiro.

A etnografia, vem colaborar com as novas necessidades sociais. Não que seja uma novidade, mas é

sua utilização na História poderia ser melhor aproveitada. Essa metodologia investiga o ser humano em seu ambiente, o pesquisador consegue interagir com o pesquisado e entender melhor as relações estabelecidas no cotidiano.

É um caminho interessante, que exige muita dedicação e tempo de que irá investigar. Aceitação do grupo analisado. O método etnográfico pretende registrar o mais fielmente possível a realidade de quem se investiga, por isso o pesquisador deve desnaturalizar o olhar sob as situações mais rotineiras. São nas singularidades do dia a dia que mora a matéria-prima do trabalho etnográfico.

Referências Bibliográficas

ANDRÉ, Marli Eliza D.A. Etnografia da Prática Escolar. Campinas, SP: Papirus, 1995.

BITTENCOURT, Circe. O saber histórico na sala de aula. 11. Ed. São Paulo: Contexto, 2010.

BITTENCOURT, Circe. Ensino de História: fundamentos e métodos. 4 Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FERREIRA, Maria Luiza Tavares; GONÇALVES, Jussemar Weiss. Vidas em compasso de espera: a história dos professores de história, interrogações a partir de uma proposta etnográfica. Revista Latino-Americana de História Vol. 2, nº. 6 – Agosto de 2013 – Edição Especial. Disponível

em:<http://projeto.unisinos.br/rla/index.php/rla/article/view/File/176/134>

FONSECA, Selva Guimarães. Didática e prática de ensino de história. Campinas, SP: Papirus, 2006.

FONSECA, Thais Nivia de Lima e. História e Ensino de História. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

GUIMARÃES, Selva. Caminhos da História Ensinada. Campinas: Papirus, 2012.

LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre. História: Novos Objetos. Rio de Janeiro: F.Alves, 1976.

ROCHA, Ana Luiza Carvalho da; ECKERT, Cornelia. ETNOGRAFIA: SABERES E PRÁTICAS. Porto Alegre: Editora da Universidade, 2008. Disponível em:<http://seer.ufrgs.br/index.php/iluminuras/article/view/9301/5371>

Educação profissional e tecnológica em um Brasil em transformação:

compreensões históricas

Por Julio Cesar Ausani⁸⁵ e Roselene Gomes Pommer⁸⁶

Resumo

O referido projeto de pesquisa integra o Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica da UFSM e pretende através de pesquisas bibliográficas, análises de periódicos e de depoimentos orais, refletir sobre as bases do processo histórico de implantação e de transformação da educação profissionalizante, no Brasil, desde a década de 1930, até o início do século XXI, tendo o ensino técnico profissionalizante em Santa Maria como estudo de caso. Efetivado a partir do governo de Getúlio Vargas, esse processo sofreu alterações durante os governos de Juscelino Kubitschek, dos presidentes militares, daqueles posteriores a estes e, mais recentemente, após o ano de 2003 quando foi criada a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), do Ministério da Educação. Para refletir sobre as alterações desse período, buscar-se-á compreender as relações entre as ações políticas e econômicas adotadas na época, (Planos Nacionais de Desenvolvimento, o chamado Milagre Econômico Brasileiro, a reabertura política, a promulgação da Constituição Nacional de 1988 e a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996) e as demandas determinadas a partir da reestruturação do sistema capitalista. A compreensão desse processo é fundamental para a definição das políticas públicas para a Educação Profissional e Tecnológica em um país em transformação sócio laboral.

Palavras-chave: Educação; Trabalho; Relações de Poder; Tecnologias;

Abstract

That research project is part of the Graduate Program in Professional and Technological Education of UFSM and through literature searches, analysis of journals and oral statements, to reflect on the foundations of the historic process of implementation and transformation of vocational education, Brazil, from the 1930s until the early twenty-first century and vocational technical education in Santa Maria as a case study. Effected from the Getulio Vargas government, this process has changed during the government of Juscelino Kubitschek, the military presidents, those subsequent to these, and more recently, after the year 2003 when it created the Department of Professional and Technological Education (SETEC), the Ministry of Education. To reflect on the changes of this period will be sought to understand the relationships between the political and economic actions taken at the time, (National Development Plans, the so-called Economic Miracle Brazilian, political reopening, the promulgation of the Constitution of 1988 and the very Law of Directives and Bases of National Education, 1996) and demands determined from the restructuring of the capitalist system. Understanding this process is key to the definition of public policies for Vocational and Technical Education in a country where labor social transformation.

Keywords: Education; Work; Power relations; Technologies; Public policy.

⁸⁵ Mestrando do Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica do CTISM/UFSM.

⁸⁶ Professora de História do Colégio Técnico Industrial de Santa Maria, do Curso de História - Licenciatura e Bacharelado e do Mestrado Acadêmico em Educação Profissional e Tecnológica

Introdução

Não são poucos os desafios para os envolvidos no processo simbiótico formado pelo ensino e pela aprendizagem, especialmente no que se refere à educação profissional e a pesquisa de suas problemáticas. Pois a meta deste artigo é envolver o leitor nessa simbiose, propondo elementos para a reflexão sobre as bases do processo histórico de implantação e de transformação da educação profissionalizante, no Brasil, desde a década de 1930, até o início do século XXI.

Efetivado a partir do primeiro período de governo de Getúlio Vargas (1930-1945), esse processo sofreu alterações durante os governos de Juscelino Kubitschek (1956-1961), dos presidentes militares (1964-1985), no período pós-ditadura civil-militar e, mais recentemente, após 2003 quando foi criada a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), do Ministério da Educação. Para refletir sobre as alterações desse período, buscar-se-á compreender as relações entre as ações políticas e econômicas adotadas na época, (Planos Nacionais de Desenvolvimento, o chamado Milagre Econômico Brasileiro, a reabertura política, a promulgação da Constituição Federal de 1988 e a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996) e as demandas determinadas a partir da reestruturação do sistema capitalista em nível mundial.

Considerando esses elementos reflexivos e comparativos e tendo por base pesquisas bibliográficas, análise de textos veiculados em periódicos, impressos ou online e documentos da época, pretende-se compreender a situação atual da educação profissional e tecnológica no país, bem como, suas possibilidades de ampliação e aperfeiçoamento no sistema educacional brasileiro.

I. Ensino Profissional no Brasil: bases históricas

O estudo da temática Educação Profissional no Brasil se mostra tanto instigante quanto desafiador, pois a sua compreensão exige reflexões acerca do processo histórico brasileiro. Isso por que as bases para a estruturação do sistema de ensino do país remontam a chegada dos primeiros missionários religiosos, integrantes da Companhia de Jesus e que pretensamente se apresentavam como os guardiões da estrutura eclesiástica nas áreas coloniais, assumindo, inclusive, a responsabilidade pela ordenação ideológica societal.

Provavelmente por isso, a ordem monopolizara o conhecimento dito científico, desde a Idade Média, no mundo ocidental.

Assim, os jesuítas quando aqui chegaram, e no decorrer dos séculos que se seguiram, foram os responsáveis pela estruturação de um modelo de ensino o qual gerou instituições confessionais de profundo viés doutrinário. Esse modelo perdurou e influenciou profundamente na organização do sistema educacional nacional.

Oportuno lembrar que as reduções jesuítico-guaranis instaladas nas áreas coloniais espanholas, representaram nesse período, um modelo não apenas econômico-social ou político, mas também de “aculturação” e de “conversão” dos povos indígenas à ordem judaico-cristã, ou seja, a um modelo civilizatório ocidental de submissão ao rei e ao papa. Para tanto, nas chamadas Reduções Jesuíticas, ensinava-se o latim, a religião católica, a pintura, a música e trabalhos em carpintaria e metalurgia, entre outras artes e ofícios europeus. Isso por que, acompanhado de um acentuado grau de espiritualidade, havia a intenção de formar mão de obra para servir as necessidades do núcleo comunitário que deveria manter-se de forma independente, além de estar sujeito à produção para o pagamento de tributos à coroa.

No caso da área colonial portuguesa, a ação jesuítica se deu com base na organização de colégios com vistas à conversão indígena e, principalmente, a manutenção dos colonos na doutrina religiosa cristã católica. Já no século XVIII, a ascensão do Marques de Pombal ao poder em Portugal e as reformas que implantou em especial a expulsão dos padres da Companhia de Jesus que atuavam nas colônias lusas, repercutiram de forma profunda no Brasil. Em decorrência disso, já na primeira metade do século XIX, escolas laicas foram criadas com o nome de Liceus de Artes e Ofícios.

Em decorrência das reformas pombalinas, as iniciativas de formação educacional não ficaram restritas as ações da Igreja Católica, mas estiveram presentes durante os séculos XIX e XX de forma destacada em todo o território brasileiro, estruturando um modelo de ensino dicotômico, que desvinculava o pensar do fazer. Isso por que durante os períodos colonial e imperial, o acesso à educação restringiu-se a um pequeno grupo de pessoas privilegiadas social e economicamente, portanto, em condições de enviar seus filhos para estudos na Europa.

Entretanto, para os filhos dos pobres, os chamados “desvalidos da sorte”, o destino era outro, como refere Moura:

A educação profissional no Brasil tem, portanto, a sua origem dentro de uma perspectiva assistencialista, com o

objetivo de amparar os órfãos e os demais desvalidos da sorte, ou seja, de atender aqueles que não tinham condições sociais satisfatórias, para que não continuassem a praticar ações que estavam *contra ordem dos bons costumes*. (2010, p.61/62)

No início do século XX, o acesso à instrução formal no Brasil manteve-se marcadamente elitizado, voltado para a formação cultural e política das elites, membros da aristocracia rural. No entanto, já se delineavam algumas alterações em razão das pressões empreendidas por um novo contingente populacional: o operariado urbano. As influências trazidas pelos imigrantes europeus expulsos de suas nações pela ausência de recursos econômicos e profundas transformações políticas e sociais, contribuíram para esse processo de mudança acelerada.

As transformações advindas da Revolução Industrial na Europa, como a expulsão de massas camponesas para a periferia das cidades, a absorção dessas massas pelo novo modelo de produção industrial capitalista, as migrações entre os continentes, as revoltas e movimentos que em alguns casos resultaram em revoluções e a criação de novos paradigmas para a produção de bens e serviços, refletiram diretamente no Brasil.

O país agrário e dependente das exportações de açúcar, de algodão e de café que emergiu do século XIX com profundas mazelas e embalado por uma incipiente República, rendeu-se, gradativamente, à necessidade de adaptar-se ao novo contexto em nível mundial: o liberalismo que vivia seus estertores na Europa e nos Estados Unidos do entre guerras, com seu modelo de economia de mercado e das novas formas de produção e representação política⁸⁷. Essa nova estrutura exigiu que a educação preparasse as massas de trabalhadores para atender as novas demandas do capitalismo.

Como a educação não é um corpo desvinculado do todo social, a implantação desse modelo no Brasil, especialmente a partir da chegada de Getúlio Vargas ao poder e a política de “substituição de importações”, determinou uma mudança na concepção geral de processo educacional. Com o novo modelo sócio econômico voltado para a diversificação da economia, urbanização e industrialização, se fez necessária uma mudança no sistema educacional o qual, por sua vez impulsionou a ideia de uma possível transformação do país através da educação. A esse propósito vale referir o conhecido Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova⁸⁸, que

⁸⁷ Conforme a obra biográfica de John Maynard Keynes. In SCHWARTZ, Gilson. John Maynard Keynes - Um Conservador Autocrítico – Biografia. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1984.

⁸⁸ In: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf, acessado em 25/09/15.

propugnava, em 1932, como alternativa para resolver os grandes problemas do país, investimentos públicos em educação laica, gratuita e obrigatória, caracterizando um movimento de renovação educacional que tornasse “a escola acessível, em todos os seus graus, aos cidadãos a quem a estrutura social do país mantém em condições de inferioridade econômica”⁸⁹. Tal manifesto foi firmado por educadores como Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo.

Já a partir de 1937, as políticas públicas para a educação nacional implementadas pelo Estado Novo se basearam na intenção de condução e manipulação das massas pelo estado, construindo uma estrutura que respondia a algumas demandas sociais, ao mesmo tempo em que legitimava e mantinha Getúlio Vargas à frente do processo político.

Assim é que, para compreender-se o sistema educacional e, especificamente a educação profissionalizante no Brasil, faz-se necessária a análise do processo histórico de estruturação do ensino técnico no país desde a chamada Era Vargas, bem como a análise de sua interação com a mudança de perfil de um país eminentemente rural, para um país urbano e industrial, o que reflete no projeto desenvolvimentista de Juscelino Kubitschek.

Os anos de governo de JK foram profícuos em demandas produzidas pela expansão da indústria nascente. A instalação de usinas siderúrgicas, a exploração das riquezas minerais, a instalação da indústria automobilística e a expansão da infraestrutura nacional (portos, ferrovias, rodovias, aeroportos, usinas hidrelétricas, siderúrgicas, etc.) demandaram um sistema educacional que acelerasse a preparação de mão de obra para dar apoio a essa “revolução” industrial aos moldes “tupiniquins”.

Assim, a educação pública, na medida em que o processo econômico do país sofria alterações em reflexo das mudanças operadas no nível do capitalismo mundial, se legitimava como instrumento de preparação da mão de obra necessária para suprir as novas demandas. Foi por conta desse processo que, ainda em 1909, foram fundadas 19 Escolas de Aprendizes Artífices, precursoras das Escolas Técnicas Federais, cujo objetivo era o de preparar os alunos para o imediato ingresso no mercado de trabalho, e não para a continuidade dos estudos através do acesso ao ensino superior.

Logo, a estruturação do que hoje se conhece como ensino técnico-profissional, remonta as transformações vividas pelo Brasil, em especial no século XX, mesmo que nos períodos anteriores tenham surgido algumas iniciativas, as quais se mostraram isoladas e efêmeras. No entanto, esse ensino ganhou ênfase a partir do governo JK

⁸⁹Idem, p. 193.

(1956/1961), intensificando-se, a partir de uma nova lógica, a do adestramento, durante os governos militares (1964/1985).

O modelo de industrialização implantado pelos chamados Planos Nacionais de Desenvolvimento, durante o período ditatorial, intensificou a demanda por mão de obra especializada e ditou a necessidade de expandir a rede de ensino técnico para vários setores da economia, a saber: indústria, comércio, serviços, transportes e agropecuária. As crises mundiais dos anos setenta, mesmo que tenham limitado os investimentos na área industrial, não representaram uma mudança desse paradigma.

Todavia, em nível social, as transformações foram mais profundas. Os anos de 1980 e 1990 trouxeram novas demandas; a nova LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação/1996) as acolheu em parte, estimulando a expansão da rede de educação tecnológica. No entanto, sua consolidação e aperfeiçoamento somente foram possíveis a partir de 2003, com a criação da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), ligada ao Ministério da Educação.

O fim do período ditatorial, a abertura política, a retomada do poder civil, a formação da Assembleia Nacional Constituinte e a construção de uma nova ordem jurídica, a qual procurou dar vazão às demandas sociais represadas, a promulgação da Constituição de 1988 e a retomada da normalidade democrática, associadas aos avanços tecnológicos, determinaram um novo modelo educacional profissionalizante.

II. Reflexões sobre algumas referências historiográficas necessárias a temática

Tentar entender a formação da educação profissional no Brasil exige um mergulho na diversidade da formação identitária do povo brasileiro. Indispensável para tanto é a leitura de clássicos da nossa historiografia, como a obra **Casa-Grande e Senzala**, de Gilberto Freire. Essa é uma referência para compreensão do Período Colonial e das influências do sistema escravista enquanto estruturador do trabalho compulsório, no Brasil, por um período de mais de três séculos.

A compreensão desse processo faz com que se possa examinar de modo mais acurado a contradição entre o trabalho de base escravocrata, manual e o trabalho dito intelectual, acessível somente a indivíduos livres.

A dicotomia entre trabalho manual e intelectual se acentua com a virada para o século XX. Daí a necessidade

do historiador aprofundar a análise dos fatos. Assim que, para E. H. Carr, na obra *O que é História?*: “A função do historiador não é amar o passado ou emancipar-se do passado, mas dominá-lo e entendê-lo como a chave para a compreensão do presente” (1985, p. 29).

Nessa linha, convém entender o que levou Getúlio Vargas ao poder capitaneando a Revolução de 1930 e implantando reformas de cunho político e social que nos acompanharam ao longo do século XX e que, de certa forma, ditam a pauta de discussões sobre reformas trabalhistas na atualidade. Para tanto, referências interessantes podem ser: **Os Vargas**, de Rubens Vidal de Araújo e **Getúlio Vargas: continuador de uma ideia; vítima da espoliação**, de Anselmo F. Amaral.

Indispensável também é examinar e compreender as equações econômicas que a partir dos modelos desenvolvimentistas implantaram modificações estruturais na vida do país a partir do fim da Era Vargas e a chegada ao poder de Juscelino Kubitschek, com amplos reflexos nos anos que se seguiram. Para tanto, o trabalho dos economistas Wonnacott/Crusius em **Economia**, pode ser referência importante.

Também a visão dos problemas brasileiros e os planos de desenvolvimento precisam ser examinados com uma perspectiva ampla, o que pode ser feito pela compreensão da obra “**Realidade Brasileira**” de José Odelso Schneider *et al.* Não se pode ignorar, também, os clássicos como **Engels: do socialismo utópico ao socialismo científico**.

O mesmo vale para a compreensão do fenômeno apontado acima, no que refere as contradições entre o modelo de produção baseado no uso intensivo de mão de obra e os avanços ditados pela tecnologia, ou seja, trabalho manual versus trabalho intelectual, o que faz da obra **O que aconteceu na História**, de Gordon Childe indispensável.

Ainda, indispensável se faz a leitura do clássico **Raízes do Brasil**, de Sergio Buarque de Holanda, bem como trabalhos de intelectuais que se debruçaram sobre questões sociológicas e políticas, como os de Fernando Henrique Cardoso, Florestan Fernandes, Celso Furtado e Santiago Dantas.

Considerações Finais

Ao se pretender compreender o caminho percorrido pela educação profissional e tecnológica no Brasil a partir da Era Vargas e sua construção através das décadas seguintes, é inevitável lançar o olhar sobre o processo

histórico e sua complexidade, refletida nas questões políticas, sociais e econômicas de um país em transformações.

Esse trabalho oferece algumas referências para que o leitor possa iniciar a compreensão da estruturação do ensino profissional e tecnológico em um país periférico e que necessita definir um modelo de desenvolvimento. Nesse sentido, algumas questões pretéritas ainda precisam ser resolvidas, como: Qual é o papel do Estado? O que esperar dos governantes? Qual é, sobretudo, o papel dos educadores e qual o seu nível de envolvimento com os processos educacionais? Qual o lugar ocupado pelos educandos nesse processo? Qual papel a sociedade assumirá nesse novo e ambicioso jogo de poderes e saberes?

A percepção oferecida pela análise histórica infere que a implantação do ensino técnico no Brasil resultou de uma política meramente assistencialista que tinha como objetivo a preparação de mão de obra para a indústria, agricultura e serviços sem, entretanto, preocupar-se na superação da dicotomia entre o trabalho manual e o trabalho intelectual, mantendo os privilégios de classes.

Esta questão não foi adequadamente enfrentada, permanecendo uma espécie de fratura social, ou seja, aqueles indivíduos oriundos das classes menos favorecidas serão treinados para o chão de fábrica, enquanto os melhor aquinhoados terão acesso a uma educação integral que lhes permitirá o acesso aos trabalhos mais valorizados social e economicamente. A superação desta dicotomia é o grande desafio para uma mudança radical no ensino profissional e tecnológico no Brasil.

Portanto, o objetivo desse trabalho encontra-se na lição deixada por E. H. Carr, citada anteriormente, a qual se aproxima de Kosellek quando esse infere que é no presente que se ligam dois universos: o das experiências, ou seja, o passado e o das expectativas, o futuro.

Referências Bibliográficas

ARAÚJO, R.V. **Os Vargas**. Rio de Janeiro: Globo, 1985.

AMARAL, A.F. **Getúlio Vargas: Continuidade de Uma Ideia, Vítima de Espoliação**. Porto Alegre: Martins Livreiro Editor, 1984.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos –**

PROEJA. Documento Base. Brasília, 2006. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/setec>. Acesso em 07.04.2006.

CARR, E.H. **Que é História? Conferências George Macaulay Trevelyan proferidas por E.H. Carr na Universidade de Cambridge**, janeiro-março de 1961, tradução de Lúcio Maurício de Alverga, revisão técnica de Maria Yedda Linhares; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 3ª ed. 1982.

CHILDE, V. G. **O Que Aconteceu na História**, tradução de Waltensir Dutra, 5ª ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

Constituição da República Federativa do Brasil, 05.10.1988.

Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Brasília, DF: 17 de abril de 1997.

FERNANDES, F. **A revolução burguesa no Brasil. Um ensaio de interpretação sociológica**. 3. Ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

ENGELS, F. **Del Socialismo Utópico al Socialismo Científico**. Moscou: Editorial Progreso, 1978.

FREIRE, Gilberto. **Casa-Grande e Senzala**. 23ª Ed. Rio de Janeiro: Livraria José Olímpio Editora, 1984.

FRIGOTTO, Gaudêncio. GIAVATTA, Maria. RAMOS, Marise (orgs) **Ensino Médio Integrado: Concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. CIAVATTA, Maria. RAMOS, Marise. **A política de Educação Profissional no Governo Lula: Um percurso histórico controverso**. Campinas: Educação e Sociedade, 26 (92) 1.087-1113, out. 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Fazendo pelas mãos a cabeça do trabalhador: trabalho como elemento pedagógico na formação profissional**. In: *Conferência Brasileira de Educação*, Belo Horizonte, 1982. Rio de Janeiro: SENAC/DIPLAN, 1983.

HOBSBAWM, Eric. **O Novo Século** (Entrevista a Antônio Polito). São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**, Edição 3, Companhia das Letras: São Paulo, 1997.

http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf, acessado em 25/09/15.

IANNI, Otávio. **Estado e planejamento econômico no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

KOSELLEK, Reinhart. **FuturoPasado: para una semántica de los tiempos históricos**. Barcelona: Ed. Paidós Ibérica, 1993.

Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Institui as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996.

LOBO NETO, F. **O discurso sobre tecnologia na “tecnologia” do discurso: discussão e formulação normativa da educação profissional no quadro da lei de**

diretrizes e bases da educação em 1996. Niterói: 2006.
Tese de doutorado.

MARX, K. **Crítica da filosofia do direito de Hegel: Introdução.** São Paulo: Temas de Ciências Humanas, 1977.

MELENCHON, J. L. **Por um Modelo Universal de Profissionalização Sustentável.** Porto Alegre, 2003.
Conferência no Fórum Mundial de Educação.

MOLL, J. et al. **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo, desafios, tensões e possibilidades.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

SCHNEIDER, J.O. et al. **Realidade Brasileira: Estudos de Problemas Brasileiros.** 7ª ed. Porto Alegre: Sulina, 1983.

SCHWARTZ, G. **John Maynard Keynes- Um Conservador Autocrítico;** São Paulo: Brasiliense, 1984.

SODRÉ, N. W. **Formação histórica do Brasil.** Rio de Janeiro: Grafiá editoria, 2004.

WONNACOTT, P. **Economia.** Tradução, revisão e adaptação Yeda Rorato Crusius et al. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1982.

O ensino de História sob a perspectiva de professores iniciantes da cidade do Rio Grande (RS)

Por Caroline Mattos Moraes e Jussemar Weiss Gonçalves

Resumo

Este trabalho busca trazer a perspectiva do professor de História em início de carreira. Oito professores com graduação concluída a partir de 2010, pela Universidade do Rio Grande, se propuseram a nos auxiliar nesta pesquisa que visa mostrar sua posição em relação ao início da carreira, a percepção de seu trabalho, do ensino de História, deste começo de jornada. A estrutura do trabalho, no entanto, vai um pouco além, tentaremos fazer uma interlocução das escolhas durante a vida de cada indivíduo até a chegada na graduação, este enquanto aluno de licenciatura e agora, então, professor. Para a realização deste iremos nos valer da etnografia, pensando em um aprofundamento maior no ambiente escolar e articular a vida pessoal e profissional deste professor. Desta maneira iremos encontrar na narrativa de nossos protagonistas representações de seu cotidiano na construção de uma identidade docente, para isso o caminho etnográfico será parte fundamental para a realização da pesquisa.

Palavras-chave: Professor Iniciante, Ensino de História, Perspectivas, Etnografia.

Abstract

This project tries to bring the history teacher's perspective in early career. Eight teachers with completed graduation since 2010, through the Rio Grande university, proposed to help us with this quest that aims to show their position regarding career start, their work and the teaching of history perception, since the beginning of the journey. The structure of the work, however, goes a little beyond, we'll try to make an interlocution of the choices during the life of each individual up until the arrival at graduation. To this achievement, we'll use ethnography considering further deepening in the school environment, and articulate the professional and intimate life of said teacher. In this way, we'll find in the narrative of our protagonists representations of their daily lives in the making of a teacher identity, so that the ethnographic path will be a key part for the research.

Keywords: beginning teacher, the teaching of history, perspectives, ethnographic

Este texto é parte integrante da pesquisa realizada no Programa de Pós Graduação em História da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), que busca trazer a perspectiva do professor de História jovem⁹⁰. Trazer a sua posição em relação ao início da carreira, a percepção de seu trabalho, do ensino de História, deste começo de jornada. Além da perspectiva do professor em seu início de caminhada, podemos abordar sua formação inicial formal, esta como uma das principais influências para a prática destes professores e decisiva na permanência ou desistência do nossos personagens na carreira.

Deste nosso personagem central podemos apurar suas impressões da escola (ou escolas) que trabalha, da sala de aula, como este encara o cotidiano escolar e a construção da identidade profissional serão pontos que iremos trabalhar ao longo de nossa escrita. Desta maneira iremos encontrar na narrativa de nossos protagonistas representações de seu cotidiano na construção de uma identidade profissional.

Além de encontrar na narrativa detalhes sobre seu início de carreira, tentaremos nos aprofundar um pouco mais no seu espaço de trabalho, a escola. Observando como os professores em questão se articulam, se relacionam no ambiente escolar.

A etnografia, uma ramificação da Antropologia e assim, uma metodologia qualitativa. GANHOU força nos anos 1960 com os movimentos sociais e estudantis pelo mundo e aguçou a vontade de saber o que acontecia, de fato, nas escolas e salas de aula. No Brasil, esse paradigma ganhou impulso a partir dos anos 80 do século XX.

Assim, André (1995) nos remete

A década de 1960 foi marcada por vários movimentos sociais, por lutas contra a discriminação racial e social e pela igualdade de direitos. Foi também nessa década que aconteceram as rebeliões estudantis da França, o que precipitou o interesse dos educadores pelo que estava se passando realmente dentro das escolas e das salas de aula e pelo uso da abordagem antropológica ou etnográfica como forma de investigação do dia-a-dia escolar. (ANDRÉ, 1995, P.20/21)

O caminho vem sendo trilhado há pouco tempo, pois me deparei com este tema ao longo do curso em que me encontro. Em uma das disciplinas que cursei sobre memória e professores, na qual a avaliação final solicitava um artigo baseado em uma entrevista com professor de

⁹⁰ O jovem aqui entendido não como novo ou juvenil, mas como iniciante neste caminho. Aquele que está em seus primeiros momentos de vida docente. Assim, não devemos relacionar o início de carreira com idade cronológica.

história. Conforme fui me aproximando deste assunto, mais me identifiquei com o tema. Deste trabalho cresceu uma outra motivação para desenvolver o trabalho de conclusão de mestrado. De certo, houve uma lapidação da temática junto ao orientador, outras leituras, outras indagações até chegar ao objetivo deste trabalho.

Esta pesquisa será realizada com a colaboração de oito professores de História com até cinco anos de formação da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), que lecionam em escolas privadas e públicas da cidade e contará sobre suas percepções da sua experiência docente.

Metade do grupo é formado por homens e outra metade por mulheres, suas idades são bastante distintas, assim como os motivos de cada um para ingressar no curso de História, portanto temos um grupo bastante heterogêneo. Relacionar as condições sócioeconômicas dos nossos professores, um pouco do aspecto pessoal e as suas escolhas serão pontos que nos auxiliarão a entender melhor quem é cada indivíduo da nossa pesquisa.

Nossos primeiros contatos foram através da internet, mais precisamente da rede social Facebook. Primeiramente porque é o meio com qual todos os nossos personagens interagem, assim essa plataforma consegue nos conectar ao mesmo tempo. E é um meio, que considere ser menos invasivo na vida destes professores e através desta ferramenta conversamos e marcamos nossos encontros.

O professor em início de carreira, no entanto, será o foco máximo deste trabalho, temos que atentar para o fato que aqui o início de carreira não é sinônimo para jovem professor, ou seja não devemos relacionar com a idade de nossos professores. Sua narrativa, sua experiência docente incipiente, sua vida e sua construção identitária tem relevância ímpar nesse cenário historiográfico em que nos encontramos. Suas escolhas, como estas afetam sua vida, buscamos articular a vida pessoal com a profissional.

A escolha da profissão e a noção que se atribui à docência mesmo antes da formação têm um papel importante na trajetória profissional do educador. Em princípio, tal ato pode parecer irrelevante. Todavia, o momento da escolha da profissão, a imagem que se tem do que é ser professor e os motivos que impulsionaram a escolha incidem na maneira de ser e estar na docência. (CUNHA; CARDÔZO, 2011)

Em acordo com Cunha e Cardôzo podemos pensar para nossa pesquisa que se volta para os professores, que esse momento de escolha é de grande significado para a profissão, pois atrelada a formação em uma instituição de ensino o contexto da escolha desenhará a profissão. O que nos remete à outra dupla, Papi e Martins (2010) que nos

dizem que os anos iniciais de docência tem uma carga muito importante também para o desempenho do profissional da educação.

De certa forma, podemos, por um lado, falar de um esgotamento de modelos e de um regime de verdades e de explicações globalizantes, com a aspiração à totalidade, ou mesmo de um fim para as certezas normativas de análise da história, até então assentes. Sistemas globais explicativos passaram a ser denunciados, pois a realidade parecia mesmo escapar a enquadramentos redutores, tal a complexidade instaurada no mundo pós Segunda Guerra Mundial. A dinâmica social se tornava mais complexa com a entrada em cena de novos grupos, portadores de novas questões e novos interesses. Os modelos correntes de análise não davam mais conta da diversidade social [...] (PESAVENTO, 2012, p.8/9)

Nesta explanação podemos deduzir o motivo da História Cultural ser tão relevante nesta pesquisa, para que possamos desenvolvê-la com qualidade, visto que esta abordagem nos propicia analisar questões que a historiografia tradicional não conseguiria atingir, pois iremos tratar com indivíduos e suas peculiaridades.

Para alcançar os objetivos propostos para este trabalho, a oralidade será aliada fundamental. A História Oral, portanto, *“não se trata apenas de um ato ou procedimento único. História oral é a soma articulada, planejada, de algumas atitudes pensadas como um conjunto”* (MEIHY, 2010, p.15).

Atualmente a história oral vem desenvolvendo uma tendência de trabalhos bastante significativa para a historiografia, dando visibilidade a objetos históricos por vezes esquecidos, em nosso caso visitando a perspectiva do professor em início docente.

Bem como a etnografia *“traz novo olhar para a realidades educacional até então ausente, ou pelo menos pouco visível...”* (OLIVEIRA, 2013, p.168). Pensando dessa maneira, a etnografia nos inquieta a questionar pontos que estamos acostumados.

Em nosso caso, o professor, personagem tão corriqueiro no quadro educacional, em especial o jovem professor e sua efervecência profissional, ainda é um foco novo no campo da pesquisa educacional.

Partindo do ponto de vista de um professor de história podemos recontar uma história, que por vezes deixamos esquecida. E trazer essa compreensão significa encontrar na sua própria história respostas para o quadro atual da educação.

Uma jovem que começa sua caminhada de professora de história, em meio as mazelas do sistemas municipais, estaduais ou particular tem um olhar muito

particular que cabe ao pesquisador evidenciar, marcar, trazer à tona, mediante uma forma de pesquisar que permita a expressão dessas jovens, a partir de seu olhar.

Um rapaz inexperiente que escolhe a licenciatura como maneira mais rápida para a inserção no mercado de trabalho e se insere neste arranjo educacional, tem uma visão muito singular. Esta começando sua jornada na docência, mas será que continuará a lecionar? Será que ele encontrou sua verdadeira vocação⁹¹ na docência? Posições de um recém-ingressante no mundo docente é a proposta deste trabalho, pode fazer com que olhemos mais profundamente que faz a escolha da docência em História.

Neste sentido a História Oral

[...] seria inovadora primeiramente por seus objetos, pois dá atenção especial aos ‘dominados’, aos silenciosos e aos excluídos da história (mulheres, proletários, marginais, etc.), a história do cotidiano e da vida privada (numa ótica que é o oposto da tradição francesa da vida cotidiana), a história local e enraizada. E em segundo lugar, seria inovadora por suas abordagens, que dão preferência a uma ‘história vista de baixo’ [...] atenta as maneiras de ver e de sentir, e que as estruturas ‘objetivas’ e as determinações coletivas prefere as visões subjetivas e os percursos individuais [...]. (FERREIRA; AMADO, 2006, p.4)

Inova pois traz a perspectiva de quem viveu ou vive determinado tempo, dando voz aos “silenciados”, segundo Ferreira e Amado. Portanto, esse caminho significa tanto para a realização desta pesquisa. E ainda para estas autoras, a história oral tem um significado diferente, tratar de compreensões peculiares.

Por essa citação, podemos ver o quanto considerável será trabalhar sob essa metodologia, não cabendo mais uma história feita somente com os grandes nomes, está na hora de fazer história também com homens e mulheres reais e sob seus horizontes e ampliar nosso leque de pesquisas. Por esse crescimento e aceitação da história oral podemos ver uma história com necessidade de trabalhar com temáticas voltadas para os “silenciados”.

Para Meihy (2010) os detalhes do projeto em história oral são fundamentais para o andamento da pesquisa, substancialmente quando se trata de entrevistas, dessa maneira e por se tratar de “documentação viva”, como afirma o autor, temos uma demanda especial quanto

⁹¹Vocação segundo o dicionário é o chamamento, o ato de ser chamado ou habilidade para desempenhar determinada profissão ou carreira, mas devemos tomar em consideração além da natural capacidade de ser professor, o caráter sócioeconômico em que cada indivíduo está inserido e as escolhas da sua vida a partir deste elemento.

à sistematização das entrevistas. Ou seja, quando a oralidade é transcrita.

Não resta dúvida: os produtos de entrevistas em história oral devem sempre resultar em documentos de base material escrita, ainda que, em tantos casos, derivados de diálogos verbais. Mas isso não os iguala aos demais, pois a existência de “documento” não resolve tudo. Se há dúvida de qual é o documento em história oral- se a gravação ou o produto final, se o objeto da gravação ou o texto escrito e aprovado pelo colaborador-, não cabe desconfiança de que um ou outro modo sempre, de um encontro gravado, se pode sair com pelo menos um suporte documental vertido do oral para o escrito. (MEIHY, 2010, p.24)

Nesta perspectiva, a utilização da oralidade de professores em início de caminhada nos auxiliará em momentos precisos na vida docente destes profissionais, entendimentos que não encontraremos em documentos, ditos, oficiais.

“A história interessou-se pela oralidade na medida em que ela permite obter e desenvolver conhecimentos novos e fundamentar análises históricas com base na criação de fontes inéditas ou novas” (FERREIRA; AMADO, 2006, p.16). Para Ferreira e Amado, a história oral é dinâmica e, dessa maneira, ressalta a visão e a interpretação dos atores sociais. Segundo as mesmas autoras, também, abordar a oralidade como fenômeno é se aproximar cada vez mais do centro da vida dos seres humano.

A etnografia é um esquema de pesquisa desenvolvida pelos antropólogos para estudar a cultura e a sociedade. Etimologicamente etnografia significa “descrição cultural”, o termo tem dois sentidos: (1) um conjunto de técnicas que eles usam para coletar dados sobre os valores, os hábitos, as crenças, as práticas e os comportamentos de um grupo social; e (2) um relato escrito resultante do emprego dessas técnicas. (ANDRÉ, 1995, P.27)

Sob a perspectiva da etnografia podemos nos aprofundar mais no ambiente escolar, tentar trazer a cultura da escola e como o professor em início docente se estrutura neste contexto. Para André (1995), *“conhecer a escola mais de perto significa colocar uma lente de aumento na dinâmica das relações e interações que constituem seu dia-a-dia...”* (P. 41).

Iremos buscar na singeleza do cotidiano escolar respostas para a construção identitária do professor iniciante.

O método etnográfico consiste em um processo de indução e investigação, onde o pesquisador vai a campo observar determinado grupo. Tentar compreender esse grupo, suas produções, seus significados, o que lhe afeta. Deixar que esses sentidos afetem o pesquisador também. *“Esse método, aqui, afirmamos, pressupõe a possibilidade de um duplo movimento: de irmos até os agentes sociais, e de trazermos esses agentes em sua totalidade até nós por meio da descrição etnográfica...”* (OLIVEIRA, 2013, p. 170).

Para André (1995), há uma adaptação da etnografia ao processo educacional, sendo assim, etnógrafos tentam descrever a cultura de um grupo e os educadores tentam descrever o processo educativo. Desse encaixe surge *“estudos do tipo etnográfico e não etnografia no seu sentido estrito”*.

André (1995) ainda ressalta que,

A pesquisa do tipo etnográfico, que se caracteriza fundamentalmente por um contato direto do pesquisador com a situação pesquisada, permite reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência escolar diária. [...] Chegue bem perto da escola para tentar entender como operam no seu dia-a-dia os mecanismos de dominação e de resistência... sentir a realidade e o mundo (ANDRÉ, 1995, p. 41).

A história oral será também de fundamental significância captando em entrevistas semi estruturadas certas posições dos nossos professores, porém a etnografia permite um trabalho mais livre, onde o pesquisador observa o ambiente e como este afeta as pessoas, na verdade o pesquisador irá narrar o processo com mais naturalidade e em consequência o pesquisado se sentirá mais confortável.

Não aceitando que a realidade seja algo externo ao sujeito, a corrente idealista-subjetivista valoriza a maneira própria de entendimento da realidade pelo indivíduo. Em oposição, a uma visão empiricista de ciência, busca a interpretação em lugar da mensuração, a descoberta em lugar da constatação, valoriza a indução e assume fatos e valores estão intimamente relacionados, tornando-se inaceitável uma postura neutra do pesquisador (ANDRÉ, 1995, p. 17).

No Brasil, pesquisas de cunho qualitativo começaram a se desenvolver com mais destaque a partir da década de 70 do século XX, consolidando-se nos anos 1980. Uma motivação, como sabemos, dos pesquisadores educacionais foi a questão de avaliação curricular e o que

estava acontecendo nas salas de aula, assim a etnografia vai ganhando fôlego na produção de trabalhos.

“Segundo Sirota (1994), a análise do cotidiano escolar na sala de aula por meio da etnografia, a partir dos anos 1950 do século XX, trouxe grande renovação acadêmica com relação às pesquisas que vinham se desenvolvendo até então”. (OLIVEIRA, 2013, p.167) Temos que entender que antropologia, bem como a etnografia pretende inquietar nosso olhar sobre algo que já nos é natural.

A história oral, neste primeiro instante, será auxiliar da etnografia. E, principalmente, em casos onde a escola não nos ceder espaço para realizar a pesquisa. Tendo em vista que este trabalho será de imersão na realidade escolar e do professor, temos que prever alguns percalços, como a negação de algumas escolas.

Em 2007, Ana Maria Monteiro escreveu em *“Professores de História: Saberes e Práticas”* que os professores como foco de pesquisas é muito recente, pois foi durante a década de 1970 que as mudanças de paradigmas surgiram como profundas transformações nos processos de pesquisas científicas. A década seguinte, podemos observar um movimento de elaboração curricular e a década de 1990, analisamos um crescimento de pesquisadores e trabalhos abordando o livro didático e suas vertentes. E ainda cita Fonseca, *“lecionar é inventar saberes próprios à sua situação de trabalho; ser professor de história é também ser educador e historiador”* (MONTEIRO, 2007, p. 30).

Essa abordagem nos remete ao tema central de nossa pesquisa: o professor. O professor em seu início de carreira e quem é esta pessoa que está se constituindo como profissional. E como nos aponta Monteiro (2007), o professor como alvo de pesquisas é muito novo. O que nos faz pensar que seja urgente mais trabalhos sobre e com este personagem.

Ainda no mesmo livro, Monteiro nos apresenta uma pesquisa desenvolvida por ela com professores e seus relatos sobre docência, escolhas e ensino. Este trabalho nos esclarece aspectos singelos de cada ser humano que participou do projeto.

Esses relatos que expressam as visões dos professores sobre a opção pelo magistério, e pelo ensino de História, confirmam esse imbricamento da experiência profissional com a vida pessoal de que nos falam Tardif e Lessard (1999): descobertas, curiosidades, sensibilidades que são mobilizadas já muito cedo, na infância ou adolescência, a partir de experiências com familiares e professores marcantes, referenciais. (MONTEIRO, 2007, p.62)

Podemos dizer que esta citação foi o mote de inspiração para encaminhar nossa pesquisa, visto que vamos tentar articular a visão dos professores em início docente acerca de si próprio e as relações cotidianas como interferem nesse processo de constituição.

A síntese pessoal da história da vida profissional de cada um dos professores expressa também um quadro de referências socialmente construídas e partilhadas, constrição esta que se deu num processo de socialização profissional, mas que adquire expressão própria, particular na história da vida de cada um. (MONTEIRO, 2007, p. 64)

Neste sentido, queremos que este trabalho tenha as características e expressões de cada professor ingressante que se disponibilizou a entrar neste projeto. Tentar trazer o professor além do profissional, articular sua vida pessoal também é um dos objetivos deste trabalho. Desta maneira, iremos conciliar dois caminhos nesta pesquisa de cunho qualitativo.

Segundo Papi e Martins, duas autoras do Paraná, este momento é basilar para a construção do profissional, para a permanência ou não deste indivíduo na docência dependendo das circunstâncias que este irá encontrar no caminho.

Dentre outras particularidades como o motivo da escolha profissional e a formação inicial, os primeiros anos docentes vão configurar a perspectiva do professor. Essa constituição profissional pode se dar na escola, na imediata inserção do professor recém formado no mercado de trabalho, bem como na formação continuada, na busca de aperçoamento, ou também na sua formação informal.

Os primeiros anos de exercício profissional são basilares para a configuração das ações profissionais futuras e para a própria permanência na profissão. Podem tornar-se um período mais fácil ou mais difícil, dependendo das condições encontradas pelos professores no local de trabalho, das relações mais ou menos favoráveis que estabelecem com outros colegas, bem como da formação que vivenciam e do apoio que recebem nessa etapa do desenvolvimento profissional. (PAPI; MARTINS, 2010)

Dentro deste grupo que iremos trabalhar, o espaço comum de construção profissional é a escola, contudo não podemos excluir o fato de uma formação continuada formal por parte de alguns desses professores em começo de carreira.

Não podemos negar que muitas transformações ocorreram na História e no Ensino de História até aqui. A História como disciplina apresenta constantes e

significativas modificações em relação aos métodos, conteúdos e finalidades para enfim se configurar a proposta curricular atual. Essas transformações acompanham as necessidades sociais.

Sendo dessa maneira, o século passado foi muito expressivo, trouxe perspectivas consideráveis para a História, bem como para o ensino de História. Diante do momento presenciado pela educação nacional se faz pertinente refletir as práticas docentes e sobre os próprios professores.

No que tange às políticas públicas do ensino de História, precisamos considerar que este foi alvo de uma série de mudanças, a partir especialmente de 1968, em um processo contínuo de desqualificação dos professores de história. Como o professor tem um papel central na constituição de qualquer projeto educacional, este foi diretamente atacado pelas diretrizes políticas do Estado. (CUNHA; CARDÔZO, 2011)

Para Cunha e Cardôzo, com a implatação do método “3+1” começou a depreciação do professor. Este método consiste em três anos de conhecimentos específicos e mais um ano de conhecimentos pedagógicos, na formação inicial. Atacado fortemente, este modelo foi utilizado até a década de 1960.

Ainda em Cunha e Cardôzo (2011) podemos ver que, mesmo com a introdução da Lei de Diretrizes e Bases em 1961 a formação inicial do professor continuava fracionada e a universidade permanencia distante da escola e das problemáticas enfrentadas por esta instituição.

As pesquisas envolvendo o professor tiveram início nos 90 do século XX, ou seja, um movimento recente. Até então, as pesquisas sobre a escola e sobre o processo de aprendizagem isolava o professor. Para Monteiro (2007), o professor era visto como um transmissor de conteúdos produzidos por outros, desqualificando este profissional.

A partir dos anos 1980, podemos notar a culpabilização do professor pela crise educacional que o país encarava, assim houve um processo para que a formação deste profissional fosse aprimorada. Assim, para Monteiro, *“revelando uma mudança de perspectiva, associava-se a questão da formação com a da profissionalização”* (2007, P.36)

Portanto, um trabalho com professores em início de caminhada profissional na cidade do Rio Grande poderá nos revelar minúcias sobre o ensino de História e sobre a própria História que vem sendo delineada em nossa cidade.

Tomar a narrativa oral como fonte da história é possível graças às mudanças na relação entre a história e a memória, articuladas a uma série de modificações nas concepções epistemológicas, constituindo, de tal modo, um

novo cenário de possibilidades no âmbito historiográfico, onde a mais expressiva alteração talvez seja relativa à pretensão de objetivismos e generalismos na produção do conhecimento histórico. A historiografia passa a evidenciar o caráter hermenêutico da história, a valorizar questões de âmbito subjetivo e reflexivo relativas ao sujeito histórico, que fora esquecido, muitas vezes, da memória pública. Portanto, a memória não é só um objeto da história, deve ser analisada como um fenômeno social. (CARDÔZO; CUNHA, 2011)

A propósito, a história oral é um elo entre a história e as demais ciências sociais e do comportamento, assim em conjunto com a antropologia, a sociologia e a psicologia. E por dialogar com as demais áreas esta se faz um caminho interessante de pesquisa para este trabalho.

Nesse sentido, além da história oral, a etnografia como um caminho para melhor desenvolver esta pesquisa. Visto que além de entrevistas com nossos professores iremos adentrar no universo escolar, o cotidiano, como o professor se articula nessa instituição, como são os alunos e a relação que estabelecem com os professores.

A etnografia vai nos auxiliar a captar melhor os detalhes dos nossos professores em seu ambiente de trabalho, com seus colegas e alunos, sua interação com a instituição e com outros espaços.

A abordagem qualitativa de pesquisa tem suas raízes no final do século XIX quando os cientistas sociais começaram a indagar se o método de investigação das ciências físicas e naturais, que por sua vez se fundamentava numa perspectiva positivista de conhecimento, deveria continuar servindo como modelo para o estudo dos fenômenos humanos e sociais. (ANDRÉ, 1995, P.16)

Dessa maneira, André (1995) traz em sua escrita quando a pesquisa qualitativa começou a ganhar fôlego, também constatamos que esta perspectiva colabora em máxima estância com nosso propósito, realizar um trabalho com e sobre professores em início docente e articular este personagem no ambiente escolar.

André (1995) ainda relata que um dos pioneiros a buscar por um método diferenciado foi Wilhelm Dilthey, visto que *“os fenômenos humano e sociais são muito complexos e dinâmicos, o que torna quase impossível o estabelecimento de leis gerais como na física ou na biologia”*. (ANDRÉ, 1995, p.16)

A principal preocupação na etnografia é com o significado que têm as ações e os eventos para as pessoas ou os grupos estudados. Alguns desses significados são diretamente expressos pela linguagem, outros são

transmitidos indiretamente por meio das ações. [...] A etnografia é a tentativa da descrição da cultura. (ANDRÉ, 1995, P.19)

Sendo assim, a etnografia procura descrever a cultura, no nosso caso, a cultura escolar. Procura entender a relação do externo para os indivíduos, busca mostrar que a realidade está introjetada nas pessoas. Segundo André (1995) essa abordagem em seu princípio foi chamada de “naturalística”, pois estuda o acontecimento ao seu natural.

A história oral vai chegar onde a etnografia não alcançar. Algumas escolas não cederam espaço para o traçar de nosso projeto, portanto nesses casos será utilizada como fonte principal, a entrevista semiestruturada. Em escolas que nos foi concedido o espaço para observação, aliaremos as duas metodologias.

Sendo o fato deste trabalho ser realizado com pessoas, este não se esgota em si, pelo contrário, haverá sempre assunto para se explorar. Para que possamos desnaturalizar esse personagem, tão corriqueiro na nossa sociedade, para que a investigação acerca do professor seja feita por várias óticas.

Por mais transformações que o ensino de história e a própria ciência história tenham presenciado, o século passado, no entanto, foi muito expressivo, trouxe perspectivas consideráveis para a História, bem como para o ensino de História. Atualmente se faz pertinente refletir as práticas docentes e sobre os próprios professores.

Devemos analisar esse sujeito sem juízo de valor, certo ou errado, não somos nós quem deve presumir. O fato é que este trabalho deve nos possibilitar ampliar nossos olhares acerca deste sujeito e o quanto este pode nos auxiliar na construção da educação histórica.

A singularidade desta pesquisa é exatamente essa peculiaridade em concentrar-se na memória dos professores recém formados e seu ineditismo quando tratamos de pessoas centralizadas em uma realidade específica.

Ana Maria Monteiro (2007), nos aponta, e como sabemos, que na década de 1960 o foco das pesquisas era a somente a compreensão dos processos de aprendizagem, isolando a figura do professor. Durante a década seguinte, para Monteiro, foi o auge da desqualificação do professor como profissional, pois era considerado um mero transmissor de conteúdos. Porém nos anos 1980, houve uma mudança no currículo da formação inicial dos professores, visto que este era o culpado pela crise educacional. Trabalhos com o foco no professor e como este articula seus saberes começaram a borbulhar depois da década de 80 do século XX.

Assim, Thompson defende a oralidade, pois por mais que houvesse escritos e publicações significantes, até

o início do século passado, não abarcavam uma história completa. Ou pelo menos uma que mostrasse mais de uma concepção. Neste sentido, ele comenta que “*não era possível preencher as lacunas com material manuscrito [...]*”, podemos entender que a história oral alcança onde os documentos oficiais não podem alcançar.

Outra leitura bastante significativa para a composição deste trabalho é “Usos e abusos da História Oral da Marieta de Moraes Ferreira e Janaína Amado (2006). Que organizam uma série de artigos sobre o status da história oral atualmente, no Brasil e no mundo. As autoras acreditam que com a criação da Associação Brasileira de História Oral em 1994, trouxe significativa visibilidade para a metodologia e consequentemente, “*estimulando a discussão entre pesquisadores e praticantes da história oral em todo o país*” (FERREIRA; AMADO, 2006, p. IX)

Em “História Oral: memória, tempo, identidades” (2010), a autora Lucilia de Almeida Neves Delgado contrói uma escrita com base em dois blocos: o primeiro traz a história e a memória como uma metodologia para se fazer a história oral. Também nos indica alguns procedimentos que devemos adotar quando realizamos entrevistas, nas transcrições e nas análises. O segundo momento nos remete à prática, com apresentação de artigos sobre memória e tempos vividos, como mesmo chamam.

A história oral é um procedimento metodológico que busca, pela construção de fontes e documentos, registrar, através de narrativas induzidas e estimuladas, testemunhos, versões e interpretações sobre a história em suas múltiplas dimensões: factuais, temporais, espaciais, conflituosas, consensuais. *Não é, portanto, um compartimento da história vivida, mas sim, o registro de depoimentos sobre essa história vivida.* [...] Move-se em terreno interdisciplinar, já que utiliza muitas vezes música, literatura, lembranças, fontes iconográficas, documentação escrita, entre outras para estimular a memória. (DELGADO, 2010, p.16)

Novos interesses em relação ao ensino de história se devem ao fato de uma ampliação dos meios de comunicação, que, por meio das propagandas, desempenharam o papel de formuladores de políticas culturais. Segundo nossa autora, desde então, o saber escolar não é só formado apenas na escola, mas também por todos os outros mecanismos.

Vale ressaltar que voltar o olhar para o ensino de história, visto que esta é uma categoria relevante ao nosso estudo. A maneira como nossos professores em início de carreira encaram este tema e até mesmo elaboram e

ministram suas aulas advém de rupturas e permanências no âmbito educacional.

Sobre formação de professores podemos destacar de algumas leituras que nos inspiram a pensar e refletir sobre este tema.

Isabel Alarcão em 2003 nos trouxe “Professores reflexivos em uma escola reflexiva”, que no prefácio relata uma viagem ao Brasil para ministrar duas palestras sobre educação. Nesta declaração a autora mostra-se um pouco triste pois não se “sentiu em casa”, o hotel onde havia se hospedado não tinha a identidade brasileira. A autora se utiliza desta viagem para tecer uma escrita baseada na história local.

“Reafirma-se a necessidade da reflexão crítica, pelos professores; acentua-se a sua dimensão coletiva e não meramente individual, e apresenta-se um conjunto de estratégias de formação propiciadoras do desenvolvimento de educadores reflexivos” (ALARCÃO, 2003, p. 10). Reflexão é um ponto significativo para nosso trabalho, por isso esta autora significa para esta construção.

Neste modo, buscamos pontuar alguns assuntos neste trabalho, mas com o foco central no professor em início profissional. Claro, que por vezes é mister trazer alguns outros pontos que se encontram com o cerne da pesquisa.

Ana Maria Monteiro, em 2007, traz o livro “Professores de História: Entre Sabes e Práticas”. Uma releitura de sua tese de doutorado, onde trabalha com a perspectiva de quatro professores, sobre suas escolhas, sua formação, seus alunos. Alternando entrevistas e observação, este livro nos mostra um caminho possível a ser feito.

Esses relatos, que expressam as visões dos professores sobre a opção pelo magistério, e pelo ensino de História, confirmam esse imbricamento da experiência profissional com a vida pessoal de que nos falam Tardif e Lessard (1999): descobertas, curiosidades, sensibilidades que so mobilizadas já muito cedo, na infância ou adolescência, a partir de experiências vividas com familiares e professores marcantes, referências. (MONTEIRO, 2007, p. 62)

Sob o cunho de nos auxiliar neste caminho, Marli Eliza D.A de André (1995), traz a perspectiva antropológica da etnografia no livro “Etnografia da Prática Escolar”. Em verdade o trabalho mostra uma gama de opções de pesquisas partindo do ponto qualitativo. Porém, a etnografia será o caminho que nos levará aos nossos objetivos.

A pesquisa do tipo etnográfica, que se caracteriza fundamentalmente por um contato direto do pesquisador

com a situação pesquisada, permite reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência escolar diária. (ANDRÉ, 1995, P.41)

Assim, podemos concluir que esta pesquisa se desenvolverá sob duas metodologias de natureza qualitativa. A princípio, este trabalho será dividido em três capítulos, que irão aliar as metodologias, o ensino de História e as posições dos professores iniciantes.

Coligar duas metodologias, pois algumas escolas não nos cederam espaço para desenvolver a pesquisa etnográfica, portanto nestes casos a história oral será o caminho seguido. Em casos onde a escola está disposta a nos receber, iremos observar o espaço, as aulas, o professor e como este se articula no ambiente e ainda, uma entrevista semiestruturada para nos aprofundar neste universo.

O caminho para o trabalho: História Oral e Observação Participante, é o primeiro capítulo desta pesquisa. Iremos trabalhar sob a perspectiva das metodologias que escolhemos para alcançar nossos objetivos. Se tratando de uma pesquisa sobre professores, metodologias de cunho qualitativo são, de fato, esclarecedoras. A história oral e a etnografia irão nos levar onde documentos, tidos como oficiais, não nos levarão, pois tratam da própria visão de quem vive ou viveu algum período da História, no caso da história oral. E nos permite uma aproximação com o nosso objeto de pesquisa, no caso da etnografia.

Os professores iniciantes) frente a sua formação inicial, Neste segundo capítulo iremos apresentar os atores que irão compor esta pesquisa, abordaremos também sua formação inicial e como esta é influenciadora da sua prática em sala de aula. Vamos articular a história oral com a etnografia, visto que este contato com os professores será sob as técnicas de cada método. As escolhas que se faz durante a vida até a chegada no curso de licenciatura, os hábitos que constituem o professor, como a escola afeta a vida desse professor em início docente são pontos que iremos abordar na primeira parte desta pesquisa. Outro ponto bastante interessante de se trabalhar neste capítulo é o que motivou que fez esse professor decidir pelo ensino. Assim, podemos discutir sobre a vocação, neste caso, o dom natural de lecionar e levar em consideração o momento social e econômico em que este jovem está inserido.

No terceiro momento deste trabalho, Expectativa X Realidade, iremos apontar quais eram as expectativas de nossos professores durante a graduação, quais esperanças carregavam em sua formação inicial como professores. Outro ponto que tentaremos trazer é como esses profissionais enfrentam os desafios de sala de aula,

visando contrapor as suas expectativas com a realidade escolar. E como estes desafios contribuem para uma construção identitária profissional. Neste momento também será válido tratar como o professor percebeu sua graduação, como ele se percebia enquanto aluno, qual a impressão deste professor ao retornar à escola como professor. Buscando aliar as concepções de nossos personagens com autores que transitam pela temática do ensino de História.

Na conclusão, professores em início docente e suas perspectivas, a última etapa deste vamos abordar a postura desse profissional em construção diante à escola que trabalha, a direção dessa escola, dos seus colegas, enfim desvendar como este se articula no ambiente escolar. Suas expectativas sobre o ensino de História, frente ao início de carreira. Neste capítulo podemos traçar um paralelo entre as concepções dos professores e autores que trabalham acerca do ensino atual e as mudanças que o ensino de História presenciou.

Por fim, podemos concluir que esta pesquisa está amparada por duas metodologias de cunho qualitativo, história oral e etnografia. Ambas vão nos auxiliar em construir um caminho voltado para o professor em início docente e como este articula os saberes acadêmicos com os saberes escolares, como este personagem está constituindo sua identidade profissional, o cotidiano escolar e sua dinâmica.

Referências Bibliográficas

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

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.

BITTENCOURT, Circe. **O saber histórico na sala de aula**. 11. Ed. São Paulo: Contexto, 2010.

BITTENCOURT, Circe. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 4 Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

CAINELLI, Marlene; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Ensinar História**. 2 Ed. São Paulo: Scipione, 2009.

CATANI, Denice Barbara (orgs). **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação**. São Paulo: Escrituras Editora, 1997.

CUNHA, Jorge Luiz da; CARDÔZO, Lisliane dos Santos. **Ensino de História e formação de professores: narrativas de educadores**. Educ. rev. no.42 Curitiba Oct./Dec. 2011. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602011000500010

DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. **História Oral: memória, tempo, identidades**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

FERREIRA, Marieta de Moraes. **História, tempo presente e história oral**. Rio de Janeiro: Topoi, dezembro 2002, pp. 314-332.

FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína. **Usos e Abusos da História Oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

FINO, Carlos Nogueira. A etnografia enquanto método: um modo de entender as culturas (escolares) locais. Universidade da Madeira. S/D. Disponível em: <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/22.pdf>

GUARIZA, Nadia Maria. **A História Oral e o Ensino de História: A Discussão Atual em Revistas Acadêmicas Brasileiras**. Artigo apresentado para conclusão do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE). Paraná. 2002.

GUIMARÃES, Selva. **Didática e prática de ensino de história**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2006.

GUIMARÃES, Selva. **Caminhos da História Ensinada**. Campinas: Papirus, 2012.

LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre. **História: Novos Objetos**. Rio de Janeiro: F.Alves, 1976.

MATOS, Júlia Silveira; SENNA, Adriana Kivanski. **História Oral como fonte: problemas e métodos**. *Historiæ*, Rio Grande, 2 (1): 95-108, 2011.

MIALARET, Gaston. **A Formação dos Professores**. Coimbra: Livraria Almedina, 1991.

MONTENEGRO, Antonio Torres. **História, Metodologia, Memória**. São Paulo: Contexto, 2010.

NÓVOA, António. **Formação de Professores e Profissão Docente**. Universidade de Lisboa. S/D. Disponível em: <http://core.ac.uk/download/pdf/12424596.pdf>

OLIVEIRA, Amurabi. **Algumas Pistas (e armadilhas) na utilização da Etnografia na educação**. *Educação em Foco*. Ano 16 - n. 22 - dezembro 2013 - p. 163-183. Disponível em: <http://www.uemg.br/openjournal/index.php/educacaoemfoco/article/viewFile/322/312>

PAPI, Silmara de Oliveira Gomes; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. **AS PESQUISAS SOBRE PROFESSORES INICIANTE: ALGUMAS APROXIMAÇÕES**. *Educação em Revista* | Belo Horizonte | v.26 | n.03 | p.39-56 | dez. 2010. Online. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n3/v26n3a03.pdf>.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História e História Cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

PINSKY, Carla Bassanezi (orgs). **Fontes Históricas**. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 2014.

RODRIGUES. Ângela; Esteves, Manuela. **A Análise de Necessidades na Formação de Professores**. Porto: Porto Editora, 1993.

SILVEIRA, Éder da Silva. **História Oral e memória: pensando um perfil de historiador etnográfico**. MÉTIS: história & cultura – v. 6, n. 12, p. 35-44, jul./dez. 2007.

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

O inventário do comendador Domingos Faustino Correa:

processos judiciais como fonte de ensino e pesquisa

Por Carmen Burgert Schiavon⁹² e Virgilina Edi Gulate dos Santos Fidelis Palma⁹³

Resumo

A presente proposta de comunicação consiste na exposição de possibilidades de pesquisa histórica junto aos autos do processo de inventário do Comendador Domingos Faustino Correa, bem como a proposição de atividades de pesquisa e ensino para alunos do ensino fundamental e médio da cidade do Rio Grande/RS. Os arquivos do Poder Judiciário constituem-se em um grande repositório de documentos oriundos das atividades judiciárias, espaço onde figura o interesse social, tanto como fonte de provas ou de história(s). Nesta direção, o processo configura-se como um vasto documentário, que tramitou na justiça do RS por 110 anos: com início no período imperial, em 1873, atravessou os primeiros passos da República e somente em 1984 teve seu deslinde final. Desse modo, por meio dos autos do inventário, pode-se trabalhar com a História em suas mais diversas nuances: jurídico-administrativa do Estado, demográfica, genealógica, do imaginário, estratificação social, do Direito, da estrutura linguística e história quantitativa. Isto posto, destaca-se que o processo de inventário do referido Comendador trata-se de um documento de valor histórico para o Poder Judiciário e para sociedade como um todo, tanto que recebeu a tutela institucional e o resguardo legal como patrimônio cultural do município do Rio Grande e encontra-se sob a custódia do Centro de Documentação Histórica da Universidade Federal do Rio Grande (CDH-FURG).

Palavras-chave: Processo Judicial, Arquivos, Patrimônio, Ensino e Pesquisa.

Abstract

This draft communication is the exhibition of historical research possibilities placed in the file of the inventory process the Commander Domingos Faustino Correa, as well as the proposition of research and teaching activities for students of elementary and middle school in Rio Grande/RS. The files of the Judicial Branch are in a large document repository derived from the judicial activities, space containing the social interest, both as a source of evidence or history (s). In this direction, the process appears as a vast documentary, which was processed in the justice of RS of 110 years beginning with the imperial period, in 1873, went through the first steps of the Republic and only in 1984 had their final demarcation. Thus, through the records of the inventory, you can work with history in its various nuances: legal and administrative status, demographic, family, imagination, social stratification, law, linguistics and quantitative story structure. That said, it is emphasized that the inventory process said Comendador it is a historical document of value to the judiciary and to society as a whole, both which received institutional protection and the legal safeguarding a cultural heritage of the county Rio Grande and is in the custody of the Federal University Historical Documentation Center of Rio Grande (CDH-FURG).

Keywords: Judicial process, Archives, Heritage, Education and Research.

⁹² Doutora em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) e Professora Adjunta do Instituto de Ciências Humanas e da Informação da Universidade Federal do Rio Grande (ICHI-FURG).

⁹³ Bacharel em Direito pela Universidade Federal do Rio Grande.

Introdução

Os arquivos do Poder Judiciário constituem-se em um grande repositório de documentos oriundos das atividades judiciárias, local onde figura o interesse social, tanto como fonte de constituição de provas ou de história(s).

Dentro desta perspectiva, encaixa-se o processo de inventário do Comendador Domingos Faustino Correa. Um vasto documentário que tramitou na justiça do Rio Grande do Sul/RS por 110 anos. O mesmo teve seu ingresso em juízo no período imperial, no ano de 1873, atravessou os primeiros passos da República e, somente no ano de 1984, às vésperas do período democrático, teve seu deslinde final.

Nesta direção, a elaboração do presente texto consiste em dois objetivos centrais: exposição das medidas adotadas para preservação e conservação do acervo, assim como um relato de possibilidades de pesquisas interdisciplinares nos autos do processo.

Em um primeiro momento, destaca-se que o trabalho com o acervo do Processo de Inventário do Comendador Domingos Faustino Correa acontece há mais de 12 anos e, primeiramente, o trabalho consistiu na pesquisa e proposição à Direção do Tribunal de Justiça do RS, a salvaguarda dos documentos. Após este momento, em face da expressiva procura pelos habilitados ao recebimento da herança e do interesse despertado à imprensa para divulgação do trabalho e, ainda, o retorno dos herdeiros questionando, diariamente, se o inventário seria reaberto ou não, ocorreu uma alteração nos rumos da pesquisa, culminando com o pedido de tombamento do acervo ao Poder Executivo da cidade do Rio Grande. Paralelo ao pedido de tombamento, foi ajuizado junto à Direção do Tribunal de Justiça do Estado do Rio Grande do Sul, o pedido administrativo para a concessão da guarda dos documentos junto à Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Superada esta questão administrativa iniciou-se uma pesquisa mais aprofundada no acervo para a produção de um livro e este foi publicado pelo Memorial do Judiciário Gaúcho, em novembro de 2011⁹⁴. Desse modo, até o presente, o trabalho já realizado no acervo abrange as seguintes etapas: 1) pesquisa para a produção de uma monografia; 2) pedido de tombamento administrativo junto ao Executivo Municipal, conforme edital de tombamento publicado em 22 de maio de 2006 no jornal *Agora*, p. 14, e decreto-lei nº 9.253 de 13 de setembro de 2006; 3) pesquisa para a publicação do

⁹⁴ O Inventário do Comendador do Domingos Faustino Correa: realidade e mito. Tribunal de Justiça do Estado do RS. Porto Alegre, 2011.

primeiro livro, que se constitui na análise de inúmeras peças processuais e na catalogação do rol de herdeiros – fato que levou ao montante de 106 mil habilitados à herança; 4) cessão da guarda do acervo à FURG⁹⁵ pelo Conselho da Magistratura do Tribunal de Justiça do RS, conforme processo nº 054/2006-COMAG⁹⁶ e processo administrativo nº 0011-06/0002692, em 30 de maio de 2006; 5) remoção do acervo das dependências do Foro em Rio Grande para o Centro de Documentação Histórica da FURG; 5) higienização, catalogação e recuperação de parte do acervo junto ao CDH⁹⁷, por estagiários dos Cursos de História e Arquivologia do Instituto de Ciências Humanas da FURG; 6) elaboração de diversos manuais de consulta de modo a se evitar o manuseio dos volumes do processo por possíveis interessados (herdeiros) pela documentação. Assim, pelo fato do acervo ter uma expressiva quantidade de documentos históricos é que se fundamentou o pedido de tombamento, bem como a cessão da guarda de sua documentação junto à Universidade Federal do Rio Grande (FURG).

O caminho percorrido pelo processo de inventário do Comendador Domingos Faustino Correa

O testamento foi lavrado em 11 de junho de 1873 e o óbito do testador ocorreu em 23 de junho do mesmo ano. A petição inicial, isto é aquela que postulou à abertura do testamento em juízo, data de 27 de março de 1874, curiosamente no mesmo ano em que foi criado o Tribunal da Relação em Porto Alegre (inaugurado no dia 03 de fevereiro de 1874). A primeira audiência, objetivando compor o litígio, que já se delineava entre os herdeiros, foi realizada na Câmara Municipal do Rio Grande, que à época funcionava onde hoje é a Biblioteca Rio-grandense, no dia 27 de agosto de 1876.

Naquela época, o órgão jurisdicional contava com 18 magistrados e 07 desembargadores; sendo que a primeira decisão monocrática⁹⁸ nos autos do processo ocorreu em 07 de junho de 1877 e a última decisão monocrática ocorreu em 03 de fevereiro de 1982. O acórdão que pôs fim à demandada foi lavrado em 21 de dezembro de 1983 e o trânsito julgado⁹⁹ ocorreu em 20 de março de 1984. Tomando-se como base a data do ajuizamento do pedido de abertura do testamento e do

⁹⁵ Universidade Federal do Rio Grande.

⁹⁶ Conselho da Magistratura.

⁹⁷ Centro de Documentação Histórica Professor Hugo Alberto Pereira.

⁹⁸ Termo que se dá a decisão do juiz, aquela que não é coletiva, do grupo ou câmara.

⁹⁹ É o que torna imodificável o dispositivo da sentença. Após o trânsito não cabe mais recursos da decisão.

trânsito em julgado, o inventário tramitou por um período de 110 anos. Ao final da demanda, no ano de 1984, o Estado do RS já contava com o número de 160 comarcas e 307 municípios jurisdicionados e com 125 magistrados.

Algumas possibilidades de pesquisa(s) junto ao Processo

O Processo de Inventário do Comendador Domingos Faustino Corrêa traz no conjunto de sua documentação a possibilidade de trabalho com a história de uma significativa parcela populacional, já que mais de cem mil pessoas habilitaram-se ao recebimento da herança. Na maioria delas, para comprovarem serem herdeiros, pela linha colateral, do Testador/Inventariado tiveram que trazer junto com o pedido de habilitação os documentos necessários, quais sejam: certidões de nascimento e casamento suas, dos pais, avós, bisavós e, não raro, de seus tataravós. Estes documentos, somados, são aproximadamente dez para cada um dos requerentes. Contudo, inúmeros deles traziam bem mais do que dez documentos. Muitos juntaram, inclusive, inventários realizados no seio da família, contratos de compra e venda de imóveis e escravos, entre outros documentos. Este foi o motivo pelo qual, na década de 1970, ocasionou o acréscimo do acervo que passou de pouco mais de 300 volumes para mais de 2.400 em pouco tempo. Sem dúvidas, este acervo é um convite à pesquisa. Óbvio é, no entanto, que um estudo desta natureza demanda tempo e metodologia adequados, porque a história social não é somente um estado de espírito. É, sobretudo, uma disciplina especial dentro do conjunto das Ciências Sociais que requer um longo estudo preliminar para que se possa chegar a um resultado coerente no final do trabalho. Isto só é possível se utilizado um método de classificação das peças que compõem o documento; neste caso, um trabalho especialmente quantitativo e estatístico. Além disso, aponta-se que a farta documentação nos autos do Inventário permite a realização de pesquisas nas mais diversas áreas da História; em documentos como: mapas, cartas de sesmarias, documentos administrativos das fazendas públicas, partilhas de bens, arrolamentos, inventários que trazem em seu rol de bens expressiva quantidade de escravos, milhares de certidões de nascimento, batismo, casamento e óbito, as quais remontam ao século XVIII, tanto do Brasil, quanto de outros países.

Especial referência se faz às primeiras peças processuais que compõem o acervo, porque trazem

fundamentação jurisprudencial e doutrinária nas Ordenações Filipinas, em seu Livro III, que vigorava como fonte de lei no Brasil Imperial, pois “[...] embora a Carta Outorgada de 1824 tenha mandado fazer as leis civis, o código civil nunca chegou a ser editado”(LOPES, 2002, p. 300). Mais importante, ainda, no aspecto jurídico, diz quanto ao trâmite processual do inventário, regrado pelo Regulamento 737 do ano de 1850. Conforme aponta Jose Reinaldo de Lima Lopes:

Como pôr em andamento a lei comercial? Foi preciso organizar os tribunais de comércio e neles dar uma nova ordem ao processo. O Ministro da Justiça Euzébio de Queirós, poucos meses depois de sancionado o Código expediu o Decreto n. 737 que serviu de fato como Código de Processo Civil do Império. Vigorou até a Primeira República. Só o Código de Processo Civil de 1939 foi capaz de substituí-lo completamente (LOPES, 2002, p. 295).

Já, no que refere à história social (genealógica ou demográfica) esta pode ser trabalhada por meio de documentos registrais que trazem à tona temas como: contratos matrimoniais, informação sobre profissões, mobilidade social, escolha de cônjuges e das testemunhas, idade para casamento, idade de falecimentos e motivo do óbito, casamentos na mesma família, migração, etc. Quanto ao estudo da genealogia, especificamente, este tipo de pesquisa pode situar-se em dois vértices: um na ciência do direito e outro à ciência histórica. Para o direito, em procedimentos dessa natureza (direito das sucessões), as certidões de registro são requisito fundamental à comprovação da descendência, ascendência ou colateralidade, como forma de conferir a legitimidade da parte. Para a história, o conhecimento da genealogia é fundamental ao entendimento dos sistemas de parentesco (estes dados na sua maioria são exatos), especialmente, ao que se refere à sucessão, herança e regulamento de casamentos.

Resumidamente, apontam-se algumas possibilidades de pesquisa junto ao acervo do Inventário do Comendador Faustino Correa: a) Demografia– a pesquisa no processo possibilita a descoberta de características da população que se habilitou ao inventário, tais como: mobilidade geográfica (migrações internas), profissão, nível de fortuna (lista de bens patrimoniais das famílias, inclusive com rol de escravos, listas de consumo de produtos domésticos, etc.), idade de casamento e morte, tipo de doença. Tudo isto face a quantidade de certidões e registro de nascimentos, batismos, casamentos e óbitos existentes nos autos compostos, aproximadamente, de 434.400 folhas; b) Genealogia – origem das famílias, jogo

de aliança entre estas por meio da constituição de casamentos, como manutenção dos estamentos sociais ou das fortunas; idade dos nubentes; Escolha de datas para as cerimônias, etc. c) Imaginário – psicologia coletiva, ingenuidade e objetividade frente ao recebimento da herança, divulgação da herança através dos meios de comunicação, conjuntura mental frente à possibilidade de ser “herdeiro” (parente) do Comendador. Embora este período seja de curta duração, o chamado “tempo breve dos tumultos”, pode-se denominar, assim, o período de maior ingresso de petições em Juízo, ou seja, na década de 1980. Como exemplo, cita-se a criação de pessoa jurídica de direito privado (associação) dos admiradores da fortuna do Comendador, com sede em Curitiba/PR (fls. 13.987, vol. 75, série B); inclusive, com formação de estatuto e constituição de diretoria; d) Estratificação social – também, por meio das certidões de registros cartoriais, é possível se observar a diferença de registro de nascimento entre uma criança branca (de família nobre), uma criança branca (de família pobre) e de um escravo; e) Organização jurídico-política no RS – quando o processo deu entrada em Juízo, no ano de 1873, ainda não havia sido instalado o Tribunal da Relação em Porto Alegre. A Província, em 1872, um ano antes, era constituída de 16 comarcas e 12 termos e as denominações dadas à superior instância no RS também podem ser identificadas por meio dos recursos existentes nos autos. As anexações dos termos que se transformam após em comarcas podem ser identificadas através dos documentos fornecidos pelas câmaras eclesiásticas; f) História do Direito no Brasil – o Código de Processo Civil Brasileiro foi promulgado em 01/01/1916; portanto, 43 anos após o processo ter ingressado em Juízo. Nesse período, o trâmite processual regeu-se pelo Direito Português, mais precisamente o Livro IV das Ordenações Filipinas, conforme antes referido. Mostra isso a contestação de fls. 2.272/285, volume 11, série B, dos autos. A Carta Outorgada em 25 de março de 1824, em seu art. 179, nº 18, é clara quando diz que “organizar-se-á o quanto antes um código criminal e civil, fundado nas bases sólidas da justiça e da equidade”(LOPES, 2002, p. 297). Tal Código somente foi promulgado 89 anos após, já no período republicano. Compilando-se os autos, além de se ter ciência acerca das transformações ocorridas no campo do direito de sucessões, verifica-se o mesmo quanto ao direito das coisas, pois não raro foram as ações paralelas que tramitaram, de reivindicação de posse e desapropriação, relativas à parte da herança que ficou em usufruto e em legados. O mesmo se procede no que diz respeito ao “pedido de alteração de registro”, referente à carta de sesmaria concedida pelo Imperador, em 1816, ao Comendador Domingos Faustino Correa. Do pedido derivou um incidente no curso da ação, suscitando

“Dúvida” pelo cartório de registro de imóveis, em cuja sentença consta uma verdadeira aula de Direito sobre a destinação de terras no Império do Brasil; g) Estrutura Linguística – também é possível esta pesquisa nos autos, por meio da análise dos conteúdos, tendo em vista a possibilidade de estudo dos discursos – nas manifestações dos magistrados – por meio de despachos, sentenças interlocutórias ou terminativas dos advogados, através das petições, dos agravos e recursos, bem como a história da própria estrutura linguística da época em que o processo deu entrada em juízo.

A quantificação do processo

A história quantitativa se aplica aos métodos de contagem, quanto à classificação e análise. Não obstante, este método também pode ser aplicado ao estudo do processo de inventário do Comendador Domingos Faustino Correa, através da análise do fluxo de entrada das petições em juízo, por época, por região, por família, por advogado, conforme a indicação do quadro abaixo, onde as séries de caixas foram seccionadas de 10 em 10 para elaboração dos índices. As estatísticas que resultaram na organização do acervo e na elaboração de inúmeros manuais de índices têm por objetivo possibilitar a busca de documentos, sem o contato direto com o acervo, de modo a melhor preservá-lo.

ESTATÍSTICA

1.

PROCESSO DE INVENTÁRIO DO COMENDADOR DOMINGOS CORREA

2.

3. SÉRIE - Nº PETIÇÕES- Nº HABILITADOS - TEMPO - LOCALIDADES

CAIXAS			Tempo médio p/série de caixas ¹⁰⁰	RG	RS	BR	EXTER.
01 – 10	645	1953	11M6D	11	307	321	06
11 – 20	456	1.212	06M16D	08	220	228	0
21 – 30	385	1.412	02M25D	131	244	10	0

¹⁰⁰ Por data mediana se denomina o período de tempo em que, numa série de caixas, está a primeira e a última petição ajuizada.

31 – 40	466	1.759	03M11D	199	250	17	0
41 – 50	563	2.531	07M12D	191	341	31	0
51 – 60	360	1.488	01,03,13D	88	170	101	01
61 – 70	350	1.810	07M02D	254	70	26	0
71 – 80	399	1.826	01A01M	334	22	43	0
SUBT	3.624	13.991	*****	1.216	1.624	777	07
81-90	1.256	1.662	01M11D	1.177	19	60	0
91-100	538	3.679	04M23D	01	49	487	11
101-119	207	2.010	02M24D	01	53	148	02
120-130	865	2.081	01A3M12D	01	07	813	44
S.TOTAL	6497	23.423	*****	2.396	1.752	2.285	64
131-140	1.204	1.774	01A,2M,2D	13	0	1.188	03
141-150	996	2.039	01A,3M,22D	02	38	849	87
151-160	263	1.356	10M,10D	0	02	239	21
171-180	1.478	2.502	1A,1M,1D	0	36	1.442	0
161-170	708	1.553	1A, 3M, 23D	0	21	684	03
181-190	730	2.624	02M,08D	0	168	462	0
191-200	1.540	2.495	2A,4M,28D	0	88	1.443	09
201-210	1.143	2.765	06M,09D	0	181	846	116
211-220	1.060	2.379	03M,19D	0	150	773	137
221-230-DG	691	2.079	02M,27D	0	38	344	309
231-240-DG	824	1.906	04M,20D	0	122	418	284
241-250	1.593	2.926	06M,10D	0	284	1.109	200
SUBTOTAL	18.907	49.821	*****	2.411	3.001	12.082	1.233
251 - 260	460	2096	01M, 24 D	0	46	396	108

261 - 270	155	1357	19 DIAS	1	5	128	21
271 - 280	50	1385	01 M e 16 D	0	4	10	36
281 – 290	38	1817	16 DIAS	0	6	6	26
291 - 300	40	1968	01 A e 02 D	0	9	12	19
301 - 310	40	1439	01 M e 23 D	0	4	13	24
311 - 320	39	1458	03 M e 06 D	0	4	21	14
321 - 330	40	1705	02 M e 20 D	0	0	28	12
331 - 340	40	2204	20 DIAS	0	2	36	02
341 – 350	46	1677	05 M e 03 D	0	4	21	21
351 – 360	60	2944	02 M e 09 D	0	4	34	22
361 – 370	47	2137	01 M e 16 D	0	4	26	17
371 - 380	37	2092	03 DIAS	0	0	25	12
381 – 390	41	2710	18 DIAS	0	1	20	20
391 - 400	33	2153	01 M e 06 D	0	0	21	12
401 - 410	45	2521	01 M e 07 D	0	1	27	17
411 - 420	43	3108	03 M e 02 D	0	0	19	24
421 - 430	48	2073	90 DIAS	0	0	22	26
431 - 440	45	2658	02 M e 03 D	0	2	25	18
441 - 450	50	3018	04 M e 16 D	0	0	12	38
451 – 460	44	1659	27 DIAS	0	0	23	21
461 – 470	82	12836	10 MESES	0	1	34	47
471 - 474	13	1011	SEM DATA	0	0	2	11
Sub -total	20443	106389	*****	2412	3104	13023	1789
TOTAL							

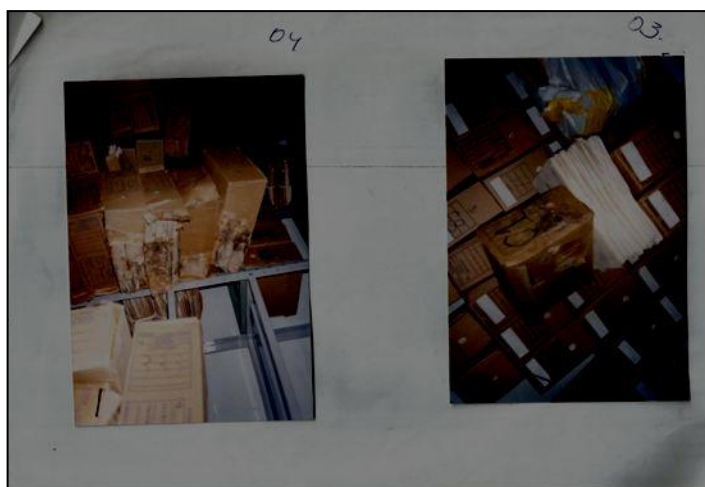
Fonte: elaboração própria.

O acervo antes e depois da sua organização

Quando foi iniciada a pesquisa para o projeto da monografia o acervo encontrava-se no andar térreo do edifício que, até hoje, é locado pelo Poder Judiciário para guarda dos processos findos (material que ainda não foi classificado para remessa ao Arquivo Geral, localizado em Porto Alegre). Iniciou-se a pesquisa e, em paralelo, a organização das caixas, substituição e numeração das etiquetas e de algumas capas. Este era o quadro que se encontrava o material ao início do trabalho, fotos 1 e 2. Após a conclusão da pesquisa para a monografia continuou-se a organização já com vista à publicação do livro. Neste ínterim surgiu, ainda, a ideia de se requerer o tombamento do acervo junto ao Poder Executivo Municipal, pelo que se elaborou um processo administrativo, nos termos do art. 215, da Constituição Federal de 1988 e do Decreto-Lei Nº 25 de 1937. Concomitantemente, a Universidade Federal do Rio Grande manifestou-se para requerer a guarda do acervo. Ao final do procedimento, o material estava organizado.

Fotos 1 e 2

Fonte: Fotos de Virgilina Palma (2015)



A utilização do acervo em práticas pedagógicas

Na atualidade, os arquivos, os centros de documentação, entre outros, além de espaços para a

pesquisa, têm-se mostrado como locais também voltados ao ensino e à realização de práticas pedagógicas. Em outras palavras, as práticas pedagógicas possibilitam a articulação entre a teoria trabalhada em sala de aula, com as vivências escolares para o efetivo exercício da profissão de historiador.

No assunto em questão, relaciona-se o acervo do processo de Inventário do Comendador Faustino Correa com o campo do patrimônio histórico, tendo como referência a historiografia produzida a partir de fontes judiciais, após a década de 1990, tendo em vista que esta prática possibilita a identificação da complexidade das relações e práticas sociais.

Deste modo, o acervo material ou imaterial, que compõe um processo de inventário pode sim, conter bens, cujo valor se amplie para além da família do inventariado falecido (pode ser uma casa, um campo, uma obra de arte, um móvel, uma obra literária, um direito autoral, etc.). Contudo, este não é o caso do processo de inventário aqui abordado. Neste caso, é o próprio acervo que se caracteriza como patrimônio histórico, ou seja, é o seu valor intrínseco e extrínseco que o tornam um patrimônio e dentre tantos citam-se alguns: **a)** porque reúne uma quantidade expressiva de documentos, em torno de 420 mil; os quais, ao que parece, tem um tronco familiar único, a família “Correa”, os quais permitem a realização de estudos genealógicos, migratórios, econômicos e sociológicos; **b)** pela quantidade de peças jurídico-administrativas que os compõem, e estes abrangem desde as Ordenações Filipinas¹⁰¹, em que seu Livro IV, vigoraram no Brasil Império até a segunda metade do século XIX, de forma esparsa; **c)** pelo mito que envolve as cláusulas do testamento do inventariado, o Comendador Domingos Faustino Correa, no que refere à partilha dos bens deixados; **d)** pelas circunstâncias que o envolvem, o longo período de tramitação do processo na justiça gaúcha – desde o ingresso do pedido de abertura do inventário até a certificação do trânsito em julgado, passaram-se 110 anos; **e)** porque mais de 106 mil pessoas, vindas dos mais diversos continentes, se habilitaram nos autos postulando a herança do Comendador.

Por estas razões entende-se que o processo de inventário do Comendador Correa reúne as características de patrimônio histórico, adquirindo a conceituação de bem preservado, tendo em vista que os conceitos de história, memória e informação se interligam “na medida em que a memória serve de fundamento para a história e sua base de preocupação está centrada na salvaguarda do registro da informação. A informação, por sua vez, é objeto da história e da memória” (DIAS, 2013, p. 02).

¹⁰¹ O Direito da História, 2002, p. 273.

Neste contexto, mesmo que na vida cotidiana haja significativa diferença entre o espaço público e o privado, em um processo judicial, especialmente de inventário, estes espaços se cruzam, afinal, o espaço doméstico não regido pelas leis, ligado pelo afeto e pelos costumes e pela tradição, está presente no acervo deixado na herança e por isso representa uma significativa mostra do aspecto cultural do passado, e estes aspectos podem ser trabalhados em uma oficina pedagógica, no momento em que se desperta o interesse dos educandos.

Dentre as mais variadas possibilidades de pesquisa em processos judiciais findos, se encontra aquela que trata de referenciar o patrimônio histórico, pois um processo judicial é um objeto real a possibilitar o estudo do contexto das relações sociais, tendo em vista que “[...] a apropriação pela escola de artefatos culturais e ambientais da comunidade na qual está inserida é de suma importância à organicidade das práticas pedagógicas, haja vista a significação cultural atribuída pelos estudantes às mesmas, as possibilidades de reflexão sobre as transformações tecnológicas e espaço-temporais” (SCHIAVON, 2013, p. 9). Ashistoriadoras Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli também fazem ressalvas semelhantes, no momento em que afirmam:

Uma nova concepção de documento histórico implica, necessariamente, repensar seu uso em sala de aula, já que sua utilização hoje é indispensável como fundamento do método de ensino, principalmente porque permite o diálogo do aluno com realidades passadas e desenvolve o sentido da análise histórica. O contato com fontes históricas facilita a familiarização do aluno com formas de representação das realidades do passado e do presente, habituando-o a associar o conceito histórico à análise que o origina e fortalecendo sua capacidade de raciocinar baseado em uma situação dada (SCHMIDT; CAINELLI, p. 94, 2009).

No mesmo sentido, Benito Schmidt aborda a questão do documento histórico como veículo que leva o aluno a ter contato com realidades vividas no passado, mas que pode orientá-los para o futuro. Refere que os caminhos para que o diálogo entre conhecimento histórico e sociedade, “compreendida em sua diversidade e complexidade, se efetive mostram-se bastante tortuosos, mas é possível constatar que, cada vez mais, diversos colegas estão empenhados em trilhá-los das mais variadas maneiras: dedicando-se a pensar os encontros e desencontros entre história acadêmica e história ensinada” (SCHMIDT, 2013, p. 334). Além destes aspectos, há que se considerar, também, a questão da preservação do patrimônio, seja ele tangível ou intangível, haja vista “[...]”

que uma política de preservação do patrimônio abrange necessariamente um âmbito maior do que um conjunto de atividades, visando à proteção de bens. É imprescindível ir além e questionar o processo de produção desse universo que constitui um patrimônio, os critérios que regem a seleção de bens e justificam a sua proteção” (FONSECA, 2009, p. 36).

Por sua vez, Maria Auxiliadora Schmidt, abordando o uso de documentos históricos em sala de aula aponta que “a valorização do documento como recurso imprescindível ao historiador foi um fenômeno do século XIX. Para os historiadores daquela época o documento converteu-se no fundamento do fato histórico. O trabalho do historiador seria extrair do documento a informação que nele estava contida, sem lhe acrescentar nada de seu. O objetivo seria, então, mostrar os acontecimentos tal como tinham sucedido” (SCHMIDT, 2009, p. 112). Segundo esta autora, o documento histórico servia para a pesquisa e para o ensino como prova irrefutável da realidade passada, ou seja, aquela que deveria ser ensinada ao aluno que era visto como mero receptor, passivo, devendo somente se ocupar de decorar o ensinamento que lhe fora passado, através do documento. Desse modo, a renovação historiográfica ocorrida ao longo do século XX, trouxe uma nova concepção do documento, assim como um novo modo do historiador se relacionar com ele.

Além disso, é fundamental que seja observado a questão legal que envolve a preservação do patrimônio histórico, pois a Constituição Federal de 1988 conferiu ao patrimônio uma ampliação ao conceito – antes limitado aos aspectos históricos, arquitetônicos e arqueológicos – de modo a assegurar-lhe a proteção legal de um modo mais abrangente e relacionada aos bens tanto de natureza material quanto imaterial, tidos na forma individual ou em conjunto, conforme se observa, a seguir:

Aí estão incluídas as formas de expressão, os modos de criar, fazer e viver, as criações científicas, artísticas e tecnológicas, as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços às manifestações artístico-culturais e os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico (MARCHESAN, 2000, p. 111).

Assim, por intermédio da citação de Marchesan, constata-se uma ampla cobertura na esfera constitucional ao patrimônio cultural – estabelecida em sua acepção mais abrangente. Além disso, a Constituição Federal também estabelece a competência concorrente da União, Estados-membros e Municípios quanto à legislação sobre o patrimônio cultural, bem como acerca da responsabilidade por danos causados a bens e direitos de valor histórico.

Veja-se que o artigo 180 da Emenda Constitucional de 1969 já continha uma norma de cunho programático atribuindo ao Estado o dever de amparar a cultura; porém, o parágrafo único do mesmo dispositivo colocava sob a proteção especial do Poder Público os documentos, as obras e os locais de valor histórico. Não obstante, a Constituição Federal de 1988 inova em relação à Emenda Constitucional de 1969, quando define como concorrente, de modo expresso entre a União, Estados-membros e Municípios, a obrigação de preservação dos bens culturais. Ademais, também consta expresso na Carta Magna de 1988 (art. 216, § 1º) que não é só por meio de tombamento que se acautelam bens de valor histórico, tendo em vista que outras medidas podem ser utilizadas, tais como: inventários, registros, vigilância, desapropriação, dentre outras formas, etc.

Por outro lado, no que se refere ao conjunto de normas infraconstitucional, vale destacar o que aponta o Desembargador José Eugênio Tedesco, no momento em que ele apresenta uma leitura sobre o papel dos repositórios legais, que ao longo da última década tratam da questão relativa à conservação e preservação dos processos judiciais. Também, dá conta das medidas administrativas tomadas pelo Poder Judiciário do RS, em relação ao tema. Quanto à importância dos processos judiciais como fonte de pesquisa histórica, o Desembargador destaca que:

O papel básico dos arquivos é recolher e conservar os documentos públicos após terem eles desempenhado a finalidade precípua que justificou seu surgimento. Já foi dito que, com o arquivamento dos documentos oficiais, passam tais documentos de sua condição de “arsenal da administração” para o “celeiro da história”. Sob esse aspecto o historiador é o maior beneficiário do arquivo do judiciário onde vai recolher dados para a história social, política e econômica da nação (TEDESCO, 2003, pp. 327/334).

Por outro lado, conforme aponta o professor Hely Lopes Meirelles, quando leciona sobre a matéria de tombamento, “ainda que o decreto lei esteja em desuso no Brasil, permanece atual o Decreto-Lei Nº 25 de 30/11/1937, que se complementa por uma gama de outros Diplomas legais” (MEIRELLES, 1990, p. 491); ainda que a lei ofereça apenas as regras para sua efetivação, tendo em vista que o ato de tombamento é um ato administrativo. Por fim, declara, ainda, Hely Lopes, o “tombamento não é confisco. É preservação de bens de interesse da coletividade imposta pelo Poder Público em benefício de todos” (MEIRELLES, 1990, p. 491). Contudo, em decorrência dos limites do presente texto, as abrangências

e as possibilidades de aplicação do tombamento serão analisadas futuramente.

Considerações Finais

Com base nos pressupostos trabalhados anteriormente, observa-se que os arquivos judiciais oferecem um manancial ao trabalho sobre a história da Justiça no RS e, nesta direção, a conservação do material histórico é uma ação mais do que necessária, tendo em vista que o mesmo representa um “amalgama” entre passado e futuro, possibilitando a compreensão histórica em vários aspectos, afinal, em cada processo judicial há uma história latente que, se não for dos processos que observam os “segredos de justiça” deve ser revelada, pois é integrante da história social.

Além destes aspectos, os arquivos judiciais – assim como muitos a maioria dos arquivos – muito mais que “meros espaços de pesquisa”, podem se constituir em espaços de aprendizagem e ensino, seja por meio de práticas pedagógicas ou de aulas oficinas, entre outras possibilidades de trabalho.

Referências Bibliográficas

BONAVIDES, Paulo e ANDRADE, Paes de. **História Constitucional do Brasil**. Brasília: Editora da Ordem dos Advogados do Brasil, 2002.

BRASIL, Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 05 de outubro de 1988. 10ª ed. São Paulo: Verbo Jurídico, 2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

Decreto-Lei n. 25 de 30 de novembro de 1937. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acessado em 03 de outubro de 2015, às 9h e 15 min.

DIAS, Andreia Castro. **A Preservação da Memória Institucional no Âmbito do Poder Judiciário Federal**. Revista Autos & Baixas 1.2 (2013). Disponível em: http://revistadigital.jfrs.jus.br/ojs-2.3.8/index.php/revista_autos_e_baixas/article/view/22

FONSECA, Maria Cecília Londres. **O Patrimônio em Processo**: trajetória da política federal de preservação no Brasil. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2009.

LEAL, Alessandra. **Cultura e Memória**: percepções das lembranças re-existent no tempo. Revista

Eletrônica Geo UERJ - Ano, 13, n. 22, v. 2, 2º semestre de 2011 p. 350-361 – ISSN 1981-9021. Disponível em: www.e-publicações.eurj.br. Acessado em: 14 de setembro de 2015, às 16h e 13 min.

LOPES, José Reinaldo de Lima. **O Direito na História: Lições Introdutórias**. 2.ed. São Paulo: Max Limonad, 2002.

MARCHESAN, Ana Maria Moreira. **Revista de Direito Ambiental**. Ano 5. São Paulo: RT, 2000.

MEIRELLES, Hely Lopes. **Direito Administrativo Brasileiro**. 20. ed. São Paulo: Malheiros, 1990.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS 5ª a 8ª série. Ministério da Educação, v. 06. Disponível em: [portal do MEC.gov. br](http://portal.mec.gov.br). Acessado em: 03 de outubro de 2015, às 9 h e 13 min.

PROCESSO CÍVEL n. 42700, Inventário do Comendador Domingos Faustino Correa, autos principais e traslado, 1ª Vara Cível Rio Grande, RS. Arquivo do Poder Judiciário – Foro do Rio Grande e CDH/FURG.

PROCESSO ADMINISTRATIVO, n. 44786/2/2003, Prefeitura Municipal do Rio Grande Decreto de Tombamento n. 9.253/2006.

REGIMENTO INTERNO do Tribunal de Justiça do Estado do Rio Grande do Sul, TJ/RS, Secretaria das Comissões, Porto Alegre, 2015. Disponível em: www.tj.rs.gov.br. Acessado em: 03 de outubro de 2015, às 10 h.

SCHIAVON, Carmem G. Burgert e SANTOS, Tiago Fonseca dos. **Patrimônio, Ambiente e Ensino em Rio Grande: elementos para interpretação e valorização dos bens culturais**. Rio Grande: Ed. da Universidade Federal do Rio Grande, 2013.

_____. **Educação Patrimonial: Um caminho à discussão sobre a cidadania a partir da História Local**. Disponível em: www.revistas.udesc.br. Acessado em 15 de setembro de 2015, às 9 h e 24 min.

TEDESCO, José Eugênio. Os Arquivos Judiciais e o Poder Judiciário do Rio Grande do Sul. **Revista Justiça & História**, vol. 3, n. 5, 2003, p. 327/334.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora e CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2009.

SCHMIDT, Benito Bisso. **O Historiador entre o “ofício” e a “profissão”**: desafios contemporâneos. *Revista História Hoje*, Coleção ANPHU, Porto Alegre, v. 2. n. 3. p. 285-301, 2013.

SCHMIDT, Benito Bisso. **Conhecimento Histórico e diálogo social**. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 34, nº 67, p. 325-345 – 2014.

Taji Poty

A educação patrimonial e a valorização da cultura missioneira

Por Alexandra Begueristain da Silva¹, Flávia Araújo Pedron

Resumo

São Borja é uma das poucas cidades do Rio Grande do Sul, que foi declarada “Cidade Histórica” pelo Decreto Estadual nº 35.580 de 11 de outubro de 1994. No território que foi ocupado pelas “Missões Jesuíticas”, no período dos Sete Povos são invisíveis os vestígios que marcam essa importante fase na história. Realizou-se o projeto TajiPoty: A educação patrimonial e a valorização da cultura missioneira. TajiPoty que em Guaraní significa “Flor do Ipê”, árvore símbolo do município. Objetivou-se com o curso de extensão que os professores da rede municipal de ensino se sensibilizassem com a história e a cultura de São Borja e que aprofundassem a temática e as metodologias de ensino para trabalhar com educação patrimonial. Visando despertar o interesse pelo assunto e desenvolver ações no sentido de fortalecer a identidade local e valorizar a memória e o patrimônio cultural de São Borja.

Palavras-chave: Educação Patrimonial, Patrimônio Cultural, Identidade, Memória, São Borja/RS.

Abstract

São Borja is one of the few cities in the Rio Grande do Sul, which was declared "Historic Town" by State Decree No. 35580 of 11 October 1994. In the territory that was occupied by the "Jesuit Missions" in the period of the Seven Peoples are invisible traces that mark this important stage in history. We carried out the project TajiPoty: The heritage education and the appreciation of the missionary culture. TajiPoty which in Guaraní means "flower Ipê" tree city's symbol. The objective of the extension course for teachers of municipal schools are sensitized to the history and culture of São Borja and deepen the subject and teaching methodologies to work with heritage education. Aiming to spark interest in the subject and develop actions to strengthen local identity and cherish the memory and cultural heritage of São Borja.

Keywords: Heritage Education, Cultural Heritage, Identity, Memory, São Borja / RS.

¹ Universidade Federal de Santa Maria UFSM.

² Instituto Federal Farroupilha- Campus São Borja. Bacharel em Turismo, Mestre em Extensão Rural.

Introdução

O curso de Extensão intitulado *TajiPoty: A educação patrimonial e a valorização da cultura missioneira*, realizado no Instituto Federal Farroupilha, Campus São Borja com a iniciativa de vários professores do Curso de Gestão em Turismo, sob coordenação do professor Alexander da Silva Machado, teve a intenção, principalmente, de elevar a autoestima da comunidade São-borjense. Com uma equipe multidisciplinar composta por historiadores, turismólogos, gastrônomos, geógrafos etc., voltado para professores da rede municipal de ensino, servidores, e comunidade interessada, o curso foi baseado em metodologias de educação patrimonial.

"Há uma ampla concordância em reconhecer que a educação é o meio mais eficaz que a sociedade possui para enfrentar as provas do futuro e, de fato, a educação moldará o mundo de amanhã. A educação serve a sociedade de diversas maneiras e sua meta é formar pessoas mais sábias, possuidoras de mais conhecimentos, bem informadas, éticas, responsáveis, críticas e capazes de continuar aprendendo. Se todos os seres humanos tivessem essas aptidões e qualidades, os problemas do mundo não se resolveriam automaticamente, porém os meios e a vontade de fazê-lo estariam ao alcance das mãos." (UNESCO,1999).

Por acreditar na transformação que a educação exerce nas pessoas, pensou-se que a melhor forma de atingir os objetivos do projeto, que é a valorização da cultura missioneira, seria discutindo formas de desenvolver esse tema nas escolas. Mas não somente encontrar ou elaborar materiais prontos e diversificados a serem aplicados com crianças e adolescentes, mas despertar nos participantes do TajiPoty a curiosidade, a criatividade e a paixão por ensinar e trabalhar com a história local.

Através da educação, se vislumbra um cenário que já começou a modificar-se pois, com a implantação da Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA e Instituto Federal Farroupilha na cidade de São Borja, a questão patrimonial já vem sendo uma preocupação em pesquisas e trabalhos realizados nessas instituições de ensino e que antes não existiam. Estender esse debate nas escolas municipais e estaduais de forma a sensibilizar os estudantes para temáticas referentes a história e cultura local é o que se necessita no município de São Borja.

Dessa forma, a educação patrimonial é um meio de colocar em destaque o que há muito tempo vem sendo esquecido. O desconhecimento da comunidade e o descaso

dos órgãos e instituições fizeram com que a cidade se desfizesse de seu legado histórico e cultural. Agora, com mais de trezentos anos de existência, o município possui poucos objetos, peças e documentos que poderiam retratar fatos importantes que ocorreram em São Boria. A cidade necessita de uma atenção voltada à situação descrita, tanto pela riqueza histórica quanto por sua memória, para que essas questões sejam resgatadas em prol da identidade e até mesmo do desenvolvimento do município.

Educação patrimonial

Por Patrimônio Cultural entende-se, o conjunto de bens materiais e/ou imateriais, capazes de contar a história de um povo através de seus hábitos, costumes, gastronomia típica, práticas religiosas, lendas, cantos, danças, linguagem superstições, rituais, festas, entre outros.

Os sítios arqueológicos compõem uma das principais fontes de patrimônio cultural, que revelam a história de povos e civilizações antigas. Através do patrimônio cultural é possível sensibilizar uma comunidade ou grupo social, possibilitando aos mesmos a aquisição de novos conhecimentos para a compreensão da história local, adequando-os à sua própria história de vida, e por conseguinte, é capaz de elevar a estima da comunidade.

O patrimônio encarna, em suma, um “crescendo em generalidade” de obras e objetos singulares, concebido de forma útil para a ação de conhecimento e de conservação coletiva. Nisso, o patrimônio parece constituir um campo de aplicação privilegiado para reexaminar três questões sob o ângulo da circulação social: a do olhar erudito sobre obras e objetos materiais; a da historicização de uma sociedade e, de forma mais geral, de sua relação com “regimes de historicidade”; e, por fim, a da ética e da estética que dela decorrem ou à qual estão ligadas (GINSBURG apud CHUVA 2012)

Desta forma a inclusão ou o reconhecimento de um monumento ou manifestação, de cunho material ou imaterial como patrimônio remete, por um lado, à sua época histórica e, por outro lado, ao trabalho dos serviços que assim o definiram: ele é, dito de outra forma, o indício e o ícone de duas épocas. Ou seja, no momento em que se reconhece algo como patrimônio cultural de uma localidade ou comunidade, estabelece-se a importância

deste na época outrora construído e na época em que é valorizado como patrimônio pela comunidade.

Durante o curso de educação patrimonial priorizou-se a sensibilização dos participantes, em sua maioria professores da rede municipal de ensino na cidade de São Borja, em reconhecer aspectos históricos da época dos Sete Povos das Missões como patrimônios culturais. De modo que pudessem valorizar as poucas peças jesuíticas que restam na cidade, as histórias e lendas deste período, a gastronomia missioneira, que prevalece ainda hoje na mesa da comunidade são-borjense, de origem Guarany.

No decorrer das oficinas ofertadas pelo curso, foram desenvolvidos alguns conceitos básicos, necessários para a implantação da temática do patrimônio cultural em sala de aula. Questões como: O que é patrimônio? O patrimônio Cultural envolve os bens naturais e culturais, mas também podemos incluir os bens de ordem intelectual e emocional (ATAÍDES, MACHADO e SOUZA, 1997), de maneira que não só a natureza que envolve o ser humano, mas suas obras e manifestações cívicas, religiosas e folclóricas formam uma identidade cultural a ser preservada. Em síntese, é o que determinada comunidade tem de singular, particular, especial ou específico, ou que identifique ou caracterize a comunidade local ou as pessoas (SOARES, 2003).

O objetivo é a valorização da memória e da identidade regional, através de um processo de identificação, reconhecimento e valorização do patrimônio local. Ao mesmo tempo, deve-se observar que a educação para o patrimônio é um instrumento de conscientização para a preservação da História local e regional, na medida em que resgata e valoriza as ações cotidianas como portadoras de importância sócio-cultural. Ainda, valoriza os 'excluídos' da história por privilegiar os relatos orais, os conhecimentos tradicionais e não sistematizados (SOARES e KLAMT s/d).

Ainda que o curso possuísse uma equipe multidisciplinar, a metodologia utilizada para trabalhar Educação Patrimonial, foi semelhante e de comum acordo entre os docentes. A partir da obra de Horta, Grunberg e Monteiro (1999), as etapas para a Educação Patrimonial foram desenvolvidas da seguinte forma:

Etapas	Recursos	Objetivos
Observação	Percepção visual, sensorial, manipulação,	Identificação do objeto, Função/significado.

	experimentação, medição, comparação, jogos de detetive (dedução)	Desenvolve percepção
Registro	Desenhos, descrição verbal ou escrita, maquetes, mapas	Fixação do conhecimento, Pensamento lógico, intuitivo e operacional
Exploração	Análise do problema, hipóteses, discussão, Avaliação, outras fontes	Julgamento crítico, interpretação Significados
Apropriação	Recriação, releitura, dramatização, pintura, Escultura, dança, música, poesia, texto	Envolvimento afetivo, autoexpressão, participação criativa, Valorização do bem cultural

Após as aulas teóricas sobre patrimônio e identidade cultural, utilizou-se alguns dos métodos citados acima, resultando no trabalho final do curso, composto por um Roteiro Turístico na cidade de São Borja, o qual será melhor descrito no item 3. O Projeto de Extensão.

No entanto, vale ressaltar que desde a **observação** do objeto/monumento/peça do museu ou relatos orais da comunidade acerca de histórias da época dos Sete Povos das Missões, procurou-se **registrar** todos os momentos através de murais de fotos, quebra-cabeças com imagens, preparação de receitas Guaranys etc. Para logo em seguida trabalhar a **exploração**, e reconhecer nos objetos/lugares de memória o que realmente poderia ser considerado patrimônio. A partir destas etapas os alunos puderam criar um roteiro turístico, na fase de **apropriação**, pois já se percebia envolvimento afetivo por parte do grupo para com os lugares visitados, gastronomia típica, entre outros.

Deve-se observar que a Educação Patrimonial é uma metodologia que tem por objetivo a valorização do patrimônio cultural, podendo ser inserido no currículo escolar como uma matéria ou assunto transversal. O exemplo apresentado refere-se à identidade missioneira da cidade de São Borja, que é um tema pouco trabalhado pelos educadores locais.

O papel da Educação Patrimonial é de resgatar e promover as manifestações culturais de todos os segmentos sociais, em diferentes períodos e contextos históricos. Além disso, é capaz de proporcionar um processo de inclusão sociocultural, em contraposição à exclusão. É necessário observar que este processo visa, em primeiro lugar, o respeito à diferença, seja ela étnica, de manifestação religiosa, cultural ou outra qualquer.

A Educação Patrimonial aponta para a formação de uma percepção ou consciência social na qual todos são cidadãos, em um processo de inclusão sociocultural, embasado na diversidade histórica e cultural como riqueza das diferentes regiões do país, cada uma com suas características particulares que resulta na beleza de cada região.

É sobremaneira importante, compreender o aspecto político da Educação Patrimonial nas comunidades. Procuram-se exaltar valores que se referem à solidariedade, colaboração, respeito mútuo, diversidade e manutenção de formas, jeitos ou maneiras tradicionais de se viver.

Em contraposição à uma visão de exploração econômica das paisagens, ambientes, culturas ou lugares, trata-se também de compreender o contexto social do local como um espaço constituído por seres humanos. Ainda que o patrimônio histórico cultural esteja cedendo à exploração econômica por meio do turismo, nem sempre responsável e sustentável, deve-se considerar a preservação da cultura, da identidade, dos jeitos e modos de ser e conviver, da natureza e da sociedade que a produziu. Esses aspectos dificilmente podem ser mensurados numericamente, sob uma visão economicista. Trata-se então de possibilitar e viabilizar que os patrimônios empreendidos e trabalhados em âmbito turístico sejam utilizados como instrumentos de ‘alfabetização cultural’ (Horta, Grunberg e Monteiro, 1999).

São Borja – O primeiro dos Sete Povos das Missões – Breve histórico

O Projeto TajiPoty desenvolveu-se no município de São Borja. São Borja está localizada na fronteira oeste do Rio Grande do Sul e faz divisa com a cidade de Santo Tome, na Argentina. Por sua localização, integra práticas econômicas presentes na campanha gaúcha e possui características culturais provenientes de seu legado histórico.

A história da cidade de São Borja está relacionada com a propagação das Reduções jesuíticas. Ao todo, foram 30 reduções jesuítico missionárias distribuídas entre Brasil, Argentina e Paraguai. No Brasil, se formaram os sete povos das Missões, que se constituíram por São Francisco de Borja, São Nicolau, São João Batista, Santo Ângelo Custódio, São Luiz Gonzaga, São Miguel Arcanjo e São Lourenço Mártir.

O povoado de São Borja foi formado a partir de uma divisão da redução de Santo Tome, que fica situado no outro lado do Rio Uruguai, na Argentina. A redução, que também era chamada pelos padres e índios de "missão" ou "povo", recebeu o nome de São Francisco de Borja em homenagem a São Francisco de Borja e Aragão, jesuíta que fazia parte da Direção da Ordem, em seu início. O dia 10 de outubro foi instituído seu dia santo após ser canonizado pela Igreja Católica em 1671. No município, essa data é comemorada como o dia do padroeiro e é mais lembrada pela população do que o dia da emancipação política da cidade.

São Borja tem como data oficial de sua fundação o ano de 1862. Porém, não se sabe se essa é a data correta, pois o ano de fundação das reduções eram registradas nas “Cartas Anua”, sendo que a carta onde consta os dados sobre São Borja ainda não foi encontrada. Neste caso, o ano acima é resultado de pesquisas e referencição escrita na "Coleção de Angelis", importante obra que trata da história missionária disponível na Biblioteca Nacional.

Entre os séculos XVII e XVIII, esteve em funcionamento a Redução de São Francisco de Borja. Nesse período, o cotidiano do seu povoado se dividia entre trabalho e lazer, envoltos da religião difundida pelos Padres. Era notória nas reduções as questões referentes a arquitetura, urbanismo e artes, devido a organização do espaço e sensibilidade para a produção de estatuárias, pinturas, adornos, etc.

Importante ressaltar que a Redução de São Francisco de Borja acolheu por nove anos o jesuíta José Brazanelli, artista que durante sua estada em São Borja, pode trabalhar como escultor, pintor, arquiteto, engenheiro e militar. Produziu altares, retábulos, imaginárias e a ele é atribuído a construção da primeira igreja. Teve tamanha importância quanto suas obras tiveram destaque nas Missões.

A Redução de São Francisco de Borja teve seu declínio paralelo as outras seis situadas no Rio Grande do Sul. Com o Tratado de Madrid, o território onde se situam os sete povos das missões, que pertenciam a Espanha, passam a pertencer à Portugal e em troca, a Colônia do Sacramento, que pertencia a Portugal, passa para Espanha. Inconformados com o Tratado, os índios das Reduções Missionárias se unem para lutar e permanecer com a posse das Reduções. Foram várias batalhas mas os índios perderam a chamada Guerra Guaranítica.

A Redução de São Francisco de Borja não participou da Guerra Guaranítica. Aos poucos, foram cedendo a um processo de transformações administrativas e políticas. Os índios mais revoltos, voltaram ao campo selvagem para viver como antes da existência das Missões Jesuíticas.

Assim, as transformações foram se dando lentamente. Hoje, não é possível visualizar qualquer construção da época das reduções, pois a cidade cresceu e se desenvolveu em cima do sítio histórico sendo que muitas casas que se vê hoje, utilizaram em suas construções a pedra grês, material utilizado na construção das reduções e existente no local desde o período reducional.

Embora nada tenha restado das construções da Redução de São Francisco de Borja, a cidade possui um considerável acervo distribuído em museus, igrejas e de posse de particulares. Na sequência, é apresentado o acervo missioneiro existente nos locais possíveis de visita, de acordo com Rodrigues (2013).

Na Igreja Matriz São Francisco de Borja se situam as seguintes peças:

1. São Francisco de Borja (obra atribuída ao Jesuíta Brazanelli) (RS92.0001.00317);
2. Pia Batismal (RS92.0001.32);
3. Pedra fragmento da Pia Batismal (RS92.0001.033);
4. São Francisco de Borja em pé (Doador a pouco sem registro);

De propriedade da Igreja Imaculada Conceição do Bairro do Passo:

1. Anjo do Altar-mor lado direito (RS92.0001.037);

2. Anjo do Altar-mor lado esquerdo (RS92.0001.0038);
3. Retábulo Missioneiro (Altar-mor) (RS92.0001.0036).

De posse do Museu Municipal Aparício Silva Rillo:

1. São José (RS92.0001.0001);
2. São Pedro (RS89.0001.0035);
3. São Miguel Arcanjo (RS92.0001.0002);
4. Santo Antônio de Pádua (RS92.0001.0003);
5. Nossa Senhora das Dores (RS92.0001.0004);
6. Santo Antônio de Pádua (RS92.0001.0005);
7. São Miguel Arcanjo (RS92.0001.0006);
8. Cristo (RS92.0001.0009);
9. São José (RS92.0001.0007);
10. Senhor dos Passos (RS92.0001.0008);
11. Santo Inácio de Loyola (RS92.0001.0010);
12. Cristo Crucificado (RS92.0001.0016);
13. Cristo Crucificado (RS92.0001.0015);
14. Cristo Crucificado (RS92.0001.0014);
15. Figura Pontifícia (RS92.0001.0013);
16. São João (menino) (RS92.0001.0012);
17. Arcanjo Rafael (RS92.0001.0011);
18. Querubim em madeira (RS92.0001.0020);
19. Divino Espírito Santo (RS92.0001.0018);
20. Cristo Crucificado (RS92.0001.0017);
21. Cabeça do Profeta Elias (RS92.0001.0019);
22. Querubim (em madeira) (RS92.0001.0021);
23. Tocheiro (RS92.0001.0022);
24. Pedra Tumular (pedra grés esculpida) (RS92.0001.0023);
25. Pedra Tumular (RS92.0001.0024);
26. Quadrante Solar (relógio solar) (RS92.0001.0025);
27. Sino da Matriz (RS92.0001.0026);
28. Sino da Redução (1724) (RS92.0001.0027);
29. Castiçal Missioneiro (RS92.0001.0500);
30. Gomil (fragmento) (RS92.0001.0498);
31. Coroa de Prata (RS92.0001.0499);
32. Nossa Senhora do Rosário (RS92.0001.0453);
33. Santo Izidro (RS91.0001.0049);
34. Anjo (fragmento) (RS91.0001.0050);
35. Cabeça de Nossa Senhora do Socorro (RS91.0001.0051);
36. Pintura de Nossa Senhora do Socorro (RS91.0001.0054);
37. Cristo Crucificado (RS91.0001.0055);
38. Cristo na coluna (RS91.0001.0056);
39. São Miguel Arcanjo (fragmento queimado) (RS91.0001.0057).

40.Senhor Morto (RS91.0001.0053) (Foi queimada em um culto, restou parte do tronco)

Ainda, existem 35 peças em posse de particulares, consistindo em estatuária missioneira em tamanhos a partir de 9 cm. Importante salientar que o acervo particular também consta no registro de peças jesuíticas do Instituto de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional.

Além destes bens patrimoniais existentes na cidade, destacam-se outros como arquiteturas antigas, ruínas, esculturas, pinturas, monumentos históricos, festas e celebrações populares como festivais musicais e procissões religiosas, instituições culturais como museus, centros culturais, arquivos históricos e bibliotecas, além do patrimônio natural, como o Rio Uruguai e as Fontes Missioneiras.

Também pode-se retratar o patrimônio imaterial presente nos rituais das benzedadeiras, nas orações da Procissão do Padroeiro São Francisco de Borja e na Procissão de São Joãozinho Batista, na culinária missioneira; no hábito do Chimarrão, na música, no biótipo indígena bastante presente na população.

São Borja também teve outros acontecimentos históricos. Foi uma das cidades onde houveram batalhas da Guerra do Paraguai, fato muitas vezes desconhecido, mas que esteve bastante divulgado em 2015 devido a uma programação referente aos 150 anos da invasão paraguaia. Além disso, a cidade obtém um maior destaque, sobretudo, por ser a cidade de dois presidentes, Getúlio Vargas e João Goulart. Por isso, é chamada de “berço do trabalhismo” e “terra dos presidentes”.

Embora a cidade tenha um legado histórico importante, marcado por tantos acontecimentos que se deram em diferentes épocas, percebe-se que isso não é valorizado muitas vezes pela comunidade. Assim, todo o potencial do município de desenvolver-se com a apropriação de seu título de “Cidade histórica” dependerá das ações dos governantes, associações, empresas privadas, etc.

Estudo de caso: Educação patrimonial em São Borja

O curso de extensão que leva o mesmo título deste artigo, “Tajipoty: A educação patrimonial e a valorização da cultura missioneira”, teve sua primeira edição no segundo semestre de 2014. Totalizando sessenta

horas/aula, foi oferecido aos professores da rede municipal de São Borja, alunos do Instituto Federal Farroupilha e demais interessados na temática do patrimônio cultural.

Inicialmente, tinha-se como objetivo: Organizar oficinas sobre patrimônio cultural missioneiro com os professores e servidores das escolas da cidade de São Borja, enfatizando a história jesuítica missioneira da cidade e região; realizar levantamento de dados sobre a história e o patrimônio cultural no município de São Borja, conteúdo que será trabalhado nas oficinas; organizar a formatação das oficinas que serão realizadas; viabilizar a confecção de materiais didáticos sobre a temática trabalhada de forma que os professores fiquem com material para posterior reflexão e discussão em suas escolas de origem.

Esperava-se, com a realização desse projeto, que os professores se sensibilizassem com a história e a cultura da cidade de São Borja e que aprofundassem o conhecimento na temática e nas metodologias pedagógicas da educação Patrimonial para trabalhar essas questões em sala de aula com seus alunos, para que nestes despertasse o interesse pelo assunto, e que fossem capazes de desenvolver ações no sentido de fortalecer a identidade local.

Além disso, esperava-se que os participantes do curso de extensão se tornassem multiplicadores desses conhecimentos em sala de aula, para a partir disto, valorizar e elevar a estima de seus alunos, que assim também possam propagar seus conhecimentos sobre a identidade e cultura de São Borja em seus lares, com seus amigos, atingindo, dessa forma, a comunidade em geral, propiciando com esse resgate a valorização da memória patrimonial da cidade de São Borja.

Participaram do curso 10 alunos, sendo que dentre estes, haviam pessoas ligadas a escolas públicas do município, agentes culturais de museus, acadêmicos do curso de gestão de turismo e pessoas da comunidade.

O curso foi ministrado por 4 professores com as seguintes formações: duas professoras turismólogas, ambas com mestrado, sendo uma delas estudiosa do tema patrimonial; um professor administrador e envolvido com as questões práticas referentes a esse assunto na cidade; e outro gastrônomo, sendo que destes, dois são naturais da cidade e possuem em sua própria experiência escolar, as dificuldades referentes a questão da aprendizagem e apropriação do contexto histórico cultural da forma como são abordados nas metodologias das escolas.

O curso de extensão priorizou a mesclagem de atividades teóricas com atividades práticas, para que despertasse mais a atenção dos alunos, evitando possíveis evasões. Nas aulas referentes a alimentação, os alunos foram levados a cozinha industrial da instituição, para realizarem oficinas onde estes puderam reproduzir

algumas receitas. Nas aulas de patrimônio, foram feitos cartazes com recortes de jornais da cidade que falassem ou mostrassem os prédios históricos, saber fazeres, e na temática de roteiros, foi possível utilizar tudo que fora aprendido nas aulas anteriores aliado ao conhecimento técnico de elaboração de roteiros de turismo, e realizado a produção de alguns roteiros com a visitação como atividade de encerramento do curso.

Constaram no projeto os seguintes conteúdos programáticos: Educação patrimonial; - História da cidade de São Boria; Patrimônio material e imaterial; Organização de evento (oficina) – pré, trans e pós evento; História da Alimentação; Identidade Cultural; Avaliação: através de relatório final constando reflexões sobre as atividades desenvolvidas. A partir destes conteúdos, foi possível desenvolver as oficinas de forma sistemática com a participação de professores de diferentes áreas do conhecimento.

Algumas ações estavam previstas dentro da metodologia que seria utilizada, entre elas:

- Visitas nas instituições parceiras com o intuito de agendar sua participação no projeto;

- Reuniões de trabalho com os participantes do projeto;

- Produção de cartilha de educação patrimonial;

- Realização de oficinas de educação patrimonial;

- Realização de oficinas de elaboração de roteiros experimentais;

- Visitas monitoradas com os participantes nos pontos com resquícios de patrimônio Jesuítico Missioneiro;

- Elaboração de um roteiro turístico pelos participantes da oficina;

- Realização de relatórios e avaliação do projeto.

Durante as aulas e oficinas do projeto, foram discutidas experiências já realizadas no município e que deram certo, como por exemplo a História de Getúlio Vargas contada através de uma revista em quadrinhos para crianças. Uma excelente iniciativa que conquista o leitor com sua linguagem simples, essencial para que as crianças entendam. Também surgiram experiências ruins, como o condutor de um museu prestar a mesma explicação numa visita de adultos e crianças, já que a forma de explicação para as crianças tem de ser mais simples e lúdica.

Algumas atividades desenvolvidas durante o curso podem ser observadas nas imagens a seguir, como as oficinas de educação patrimonial e a visita ao museu dos Angueras.



Considerações finais

O projeto TajiPoty foi pensado para o município de São Bória, principalmente pela riqueza histórica que a cidade possui e que muitas vezes não é valorizada pela

comunidade local. Trazer este tema para a discussão, fez com que tenhamos cidadãos mais preocupados com o nosso legado histórico cultural e conscientes da importância do nosso patrimônio.

Acredita-se que esse tenha sido somente o início de um trabalho que, em suas próximas edições agregue um número maior de participantes, inclua mais parceiros e entidades ligadas direta ou indiretamente a cultura e que principalmente nossos educadores se engajem nessa causa.

Considera-se que o projeto de extensão “TajiPoty: A educação patrimonial e a valorização da cultura missioneira” tenha alcançado seu objetivo, pois através da avaliação final foi possível perceber o envolvimento afetivo que os participantes manifestaram em relação à valorização da sua identidade missioneira.

Referências Bibliográficas

ATAÍDES, Jézus Marco; MACHADO, Laís Aparecida; SOUZA, Marcos André Torres. **Cuidando do Patrimônio Cultural**. Goiânia: Ed. UCG, 1997.

CHUVA, Marcia (Org.). **História e Patrimônio**, REVISTA DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL, nº 34, 2012,

HORTA, Maria de Lourdes P.; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Oueiroz. **Guia Básico de Educação Patrimonial**, Brasília: IPHAN, Museu Imperial, 1999.

RODRIGUES, J. F. **Resquícios Jesuítico Missioneiros na terra dos presidentes e a potencialização para o desenvolvimento do turismo**. São Borja: Universidade Federal do Pampa, 2014.

RODRIGUES, J. F. PINTO, M. COLVERO, R. B. **História Missioneira de São Borja**. Câmara de Vereadores de São Borja, 2013.

SOARES, A. L. R.; KLAMT, S. C. **Breve Manual de Patrimônio Cultural**: subsídios para uma Educação Patrimonial. Revista do CEPA, Santa Cruz do Sul, v. 28, p.45- 65, edição especial de 30 anos, 2004b.

SOARES, André Luis R. (org.). **Educação Patrimonial**: Relatos e Experiências. Santa Maria: Editora da UFSM, 2003a.

UNESCO. **Educação para um futuro sustentável**: uma visão transdisciplinar para ações compartilhadas. Brasília: IBAMA, 1999.

Educação Patrimonial:

a cidade como recurso para o ensino de história

Por Carmem Burgert Schiavon¹⁰² e Tatiana Carrilho Pastorini Torres¹⁰³

Resumo

As discussões atuais sobre o ensino de História são permeadas por dúvidas referentes às escolhas dos “conteúdos” e metodologias de ensino a serem utilizadas. Sabe-se que a realidade enfrentada por boa parte das escolas brasileiras da Rede Básica de Ensino ainda está fundamentada na visão de “história pronta”, isto é, aquela memorizada e desconexa da vivência cotidiana dos alunos. Dessa forma, constata-se que é inevitável enfrentar o desafio de se buscar um novo direcionamento para o ensino de História na atualidade. Sendo assim, desenvolveu-se uma prática de Educação Patrimonial com alunos da Rede Básica de Pedro Osório (RS), cuja finalidade consistiu em ampliar as possibilidades de aprendizado, construção e reflexão do conhecimento histórico. Nessa perspectiva, adotou-se a própria cidade como recurso didático a ser (re) conhecido por meio de percursos patrimoniais previamente organizados em conjunto com os alunos.

Palavras-chave: Ensino de História. Educação Patrimonial. Cidade.

Abstract

The current discussions on the teaching of history are permeated by doubts concerning the choice of "content" and teaching methodologies to be used. It is known that the reality faced by much of the Brazilian schools of Basic Education Network is still based on the vision of "story ready", ie the one memorized and disconnected from everyday experience of students. Thus, it appears that it is inevitable to face the challenge of seeking a new direction for the teaching of history today. Therefore, it has developed a practice of heritage education with students of the Basic Network of Pedro Osório (RS), whose purpose was to expand the learning possibilities, construction and reflection of historical knowledge. From this perspective, it adopted the city itself as a teaching resource to be (re) known through equity routes previously organized jointly with the students.

Keywords: History teaching. Heritage Education. City.

102Doutora em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) e Professora Adjunta do Instituto de Ciências Humanas e da Informação da Universidade Federal do Rio Grande (ICHI-FURG).

103Mestre em História pela Universidade Federal do Rio Grande e Professora da Rede Pública de Ensino do Município de Pedro Osório (RS).

Introdução

As discussões atuais sobre o ensino de História são permeadas por dúvidas nas escolhas dos “conteúdos” e das metodologias de ensino. Sabe-se que a realidade enfrentada por boa parte das escolas brasileiras da Rede Básica de Ensino ainda está fundamentada na visão de “história pronta”, memorizada e desconexa da vivência cotidiana dos alunos. Dessa forma, percebe-se que cresce o desinteresse e a falta de identificação com os processos históricos apresentados como “verdades absolutas” – aqueles sem espaço para a construção de conhecimento. Em contrapartida, muitas pesquisas já foram realizadas e outras estão em desenvolvimento com o propósito de dinamizar o ensino de História e enfrentar o desafio de se buscar um novo direcionamento nos recortes, metodologias e recursos utilizados. Com base nestes pressupostos, desenvolveu-se uma prática de Educação Patrimonial com alunos da Rede Básica de Pedro Osório (RS), cuja finalidade consistiu em ampliar as possibilidades de aprendizado, construção e reflexão do conhecimento histórico. Nessa perspectiva, adotou-se a própria cidade como recurso didático a ser (re) conhecido por meio de percursos patrimoniais previamente organizados a partir do olhar/contribuição dos discentes.

Conforme destacado anteriormente, o trabalho realizado abrangeu duas instituições de ensino da Rede Básica da cidade de Pedro Osório, ou seja, a Escola Municipal de Ensino Fundamental Getúlio Vargas que, antigamente, esatva situada na Av. Presidente Vargas, no Bairro Brasília; foi fundadada em 27 de abril de 1960. Anteriormente, era conhecida, pejorativamente, como “o coléginho da Brasília” e/ou escola dos “pobres ou “marginais”¹⁰⁴. Atualmente, com a inauguração do novo prédio, em 30 de dezembro de 2014, a comunidade escolar passou a receber alunos de outros bairros e até mesmo da região central do município de Pedro Osório.

A segunda instituição escolar referida é o Colégio Estadual Getúlio Vargas, localizado na rua Júlio de Castilhos, no centro de Pedro Osório, e foi criado em 12 de março de 1962 (Decreto nº 13.283), em caráter de Ginásio Estadual Getúlio Vargas e no ano de 2000, passou a denominar-se Colégio Estadual Getúlio Vargas. Na atualidade, o Colégio atende o Ensino Fundamental, o Ensino Médio e a EJA – Ensino Médio.

Em termos de localização, destaca-se que Pedro Osório, outrora denominado Olimpo, é um pequeno município gaúcho constituído às margens do Rio Piratini,

¹⁰⁴ Depoimentos de moradores da cidade, que optaram por não serem identificados.

cuja origem está ligada à distribuição de sesmarias e à expansão ferroviária da segunda metade do século XIX. A população local é de aproximadamente 7.811 habitantes e sua economia atual tem por base a produção agropecuária, algumas olarias e poucos estabelecimentos comerciais. As grandes enchentes dos anos de 1959, 1983 e 1992 deixaram marcas profundas na estrutura da cidade (TORRES, 2014, p. 80) e, principalmente, no aspecto econômico, uma vez que as águas levaram muitas olarias por água abaixo.

Um pouco da metodologia: o uso da educação patrimonial no ensino da história local

A Educação Patrimonial constitui uma metodologia voltada para o processo sistemático de trabalho educativo, que tem por partida e centro o patrimônio cultural com todas as suas manifestações (GRUNBERG, 2007, p. 5). Assim, essa prática, baseada na identificação e interação com o bem cultural, amplia as possibilidades de aprendizado e facilita a compreensão da história local e o estabelecimento da sua relação com os temas mais amplos da História. Além disso, oportuniza ao aluno a experiência de se sentir parte da História e entender que o conhecimento que ela produz nunca é perfeito ou acabado; na verdade, está sempre se constituindo.

Ademais, a metodologia de Educação Patrimonial tem se transformado diante de novas possibilidades para a construção de práticas pedagógicas a partir da troca de conhecimentos gerais e específicos entre a comunidade e ambientes de ensino/aprendizagem. Entretanto, enfatiza-se que essas práticas pedagógicas devem orientar “os estudantes e os educadores a identificar ‘signos’ e os significados atribuídos aos bens materiais e imateriais por uma determinada comunidade” (SCHIAVON; SANTOS, 2013, p. 63), com o objetivo de se refletir sobre o que tem sido constituído como memória e patrimônio, bem como alargar as próprias convicções acerca do campo do Patrimônio Cultural. Segundo Prats (2005, p. 18), seria um processo de patrimonialização, embasado na representação dos objetos, lugares ou manifestações no seu contexto de construção junto à sociedade, portanto, uma invenção social; são expressões patrimoniais mutáveis ao longo do tempo e sujeitas aos novos significados designados pelas transformações sociais, econômicas e culturais. Já, para Bittencourt:

O conceito mais abrangente de patrimônio cultural abre perspectivas de adoção de políticas de preservação patrimonial. O compromisso do setor educacional articula-se a uma educação patrimonial(...) Educação que não visa apenas evocar fatos históricos notáveis, de consagração de determinados valores de setores sociais privilegiados, mas também concorrer para a rememoração e preservação daquilo que tem significado para as diversas comunidades (BITTENCOURT, 2009, p. 278).

Como se observa no excerto de texto acima, Bittencourt demonstra preocupação com o cuidado que se deve ter por ocasião do trabalho realizado com a Educação Patrimonial. Na verdade, a autora vai além e aponta que os profissionais precisam definir suas estratégias de abordagem da temática patrimonial. Em sentido similar, Hilda Fraga (2010, p. 227) salienta que, ao propor uma atividade com o patrimônio cultural, o professor de História precisa enfatizar cada um dos pressupostos da Educação Patrimonial no planejamento de suas atividades e nas intencionalidades específicas dessa área do conhecimento. Em outras palavras, torna-se necessário definir as etapas dessa metodologia, com o objetivo de se tornar o ensino de História questionador, crítico e reflexivo. Sendo que, cada uma destas etapas, deve levar o aluno a desenvolver competências no nível do conhecimento e da cidadania (FRAGA, 2010, p. 227). Em função disso, esclarece-se que a prática de Educação Patrimonial, no presente texto e no trabalho realizado na cdiade de Pedro Osório(RS), foi estruturada nas seguintes etapas: identificação do bem cultural, registro do bem cultural e valorização do bem cultural.

A primeira etapa é a **identificação do bem cultural**, da qual fazem parte a observação, a análise, a comparação e os questionamentos (FRAGA, 2010, p. 227). A observação dos bens culturais leva à capacidade de percepção, aspecto “essencial durante o aprendizado para o desenvolvimento do processo de pensamento e maturação da criança” (GRUNBERG, 2000, p. 165), é o momento que de fato se olha o que antes passava despercebido. A análise identifica a estrutura do bem cultural e pode ser de “materiais, dimensões, formas, elementos, cores, texturas, organização, usos, funções, valores, relações, espaços, movimentos, etc” (GRUNBERG, 2000, p. 167). Nesta etapa, a comparação e os questionamentos são momentos indispensáveis ao processo crítico-reflexivo no aprendizado do estudante.

A segunda etapa corresponde ao **registro do bem cultural**, onde são realizadas atividades de interpretação, sistematização e registro das ideias; enfim, as informações baseiam-se nas relações contidas no bem cultural no tempo presente (FRAGA, 2010, p. 228). Nesta fase, ainda

registram-se as percepções efetuadas por meio de desenhos, fotografias, relatos escritos, relatos gravados, maquetes ou filmes (GRUNBERG, 2000, p.167). Aponta-se as informações materiais e simbólicas, históricas e culturais a respeito do objeto de estudo.

A terceira etapa é a **valorização do bem cultural**, que consiste no momento da socialização, comunicação e divulgação das percepções do bem estudado (FRAGA, 2010, p. 228). Para Evelina Grunberg:

[...] é a culminância da apropriação da experiência vivenciada, é neste momento que se faz a interpretação e comunicação de todo percebido e registrado. É nesta etapa que se manifesta a capacidade criativa e se retoma o conhecimento adquirido com um julgamento de valor (GRUNBERG, 2000, p.168).

Conforme a autora acima citada, a valorização do bem cultural é o retorno ou devolução do conhecimento constituído ao longo do processo de Educação Patrimonial e pode ser expresso por diversas proposições: atividades de exposição; vivenciamento de situações; dramatizações; elaboração de textos, livros, murais, jornais, história em quadrinhos, poesias, vídeos, filmes, desenhos; atividades de recreação e lazer (GRUNBERG, 2000, p. 168). Menciona-se, ainda, a importância da motivação dos alunos na participação da proposta de Educação Patrimonial, como fazer que eles “voltem seus olhos para o passado e queiram conhecê-lo” (GRUNBERG, 2000, p. 166). Essa motivação deve atender às necessidades dos alunos e estar adequada aos seus níveis de desenvolvimento intelectual e emocional, de forma que auxilie na interpretação da realidade a partir de seu próprio mundo (GRUNBERG, 2000, p. 166).

Não obstante, cabe ressaltar que a metodologia de trabalho aqui apresentada não é necessariamente compartimentada, uma etapa pode entrar na outra sem prejudicar o objetivo final (GRUNBERG, 2000, p. 169). Todavia, faz-se necessário planejar as etapas com capacidade de “intervenções diferenciais que permitam interrogar e levantar o máximo de relações existentes entre os bens patrimoniais e os textos e contextos da história da cidade a eles imbricados” (FRAGA, 2010, p. 228), ou seja, a divisão em etapas facilita a aplicação da metodologia e proporciona uma visão maior das informações a serem coletadas junto ao bem cultural pesquisado.

Reforça-se, também, que a Educação Patrimonial propicia uma maior dimensão da compreensão histórica, promove a participação da sociedade na construção da sua identidade e auxilia na construção do conhecimento. Em outras palavras:

A EP proporciona o estudo do objeto cultural diretamente na fonte, propiciando, dessa forma, a afetividade, a valorização e o conhecimento por meio de uma relação sensível/cognitiva, através de atividades de percepção/observação, registro, estudo de outras fontes e recriação do objeto ou da manifestação cultural em análise (SCHIAVON; SANTOS, 2013, p. 86).

Então, percebe-se a prática da Educação Patrimonial como uma forma de interpretação das marcas do passado deixadas no patrimônio de cada sociedade no decorrer do tempo e considera-se que a destruição dessas marcas equivale a silenciar informações, isto é, significa apagar períodos do cotidiano da trajetória histórica e privar às gerações presentes e futuras do seu direito aos seus bens culturais, não apenas do passado mas, também, do presente. Além disso, a escolha dessa metodologia está diretamente ligada à valorização da identidade individual e coletiva dos discentes envolvidos na proposta respeitando-se a percepção de patrimônio cultural construída pelos mesmos.

A cidade como recurso didático para o ensino de história

A cidade é o espaço onde se registra uma ampla troca de interesses, conhecimentos e práticas socioculturais. Ela é um produto histórico definido pelas atitudes e formas de vida próprias de uma localidade oriunda da distribuição peculiar de indivíduos em um espaço definido (MEDEIROS, 2006, p. 29). De acordo com Ana Carlos (2007, p. 20), ao se fazer uma leitura geográfica sobre a cidade, deve-se ter a “ideia de cidade como construção humana, produto histórico-social” e não apenas construções e delimitações do espaço urbano, tendo em vista que pensar o urbano implica numa abrangência de todas as dimensões da reprodução da vida “enquanto articulação indissociável dos planos local/mundial”, por outro lado, pensar a cidade significa refletir sobre “o plano do lugar revelado o vivo e a vida cotidiana através dos espaços-tempo da realização da vida” (CARLOS, 2007, p. 12). Ademais, a construção histórica da cidade envolve muito mais que meras ocupações dos espaços, pois mostra as mais variadas noções de tempo e, entre elas:

[...] o da cidade, que se vê, e a da que não se vê, oculta e esquecida; o tempo que passa e o que não passa, [...] o tempo da cidade que se quer, dos desejos, das utopias

perdidas e dos projetos não realizados, e o da cidade que se tem, resultante de fracassos e vitórias (FIGUEIREDO, 2014, p. 94).

Assim sendo, percebe-se a relevância da cidade na construção histórica, uma vez que sua organização espacial e temporal reflete as práticas cotidianas de seus cidadãos. Conforme Figueiredo (2014, p. 95), pensar o urbano por meio de sua dimensão cultural amplia a compreensão da sociedade em todos os seus aspectos e suas especialidades e temporalidades se tornam inteligíveis; enfim, olhar a cidade a partir das suas estruturas materiais e imateriais, significa estudar o patrimônio cultural e sua relação com a história local, regional e geral.

Dessa maneira, a cidade pode ser apropriada, no sentido de apropriar-se do que antes se achava não ser direito, para o ensino de História; pois, por si mesma, ela já possui uma “escrita” histórica impressa em suas estruturas materiais e imateriais que precisa ser “lida” e “questionada” a partir da significação/interpretação do olhar. Para tanto, existe a necessidade de uma (re)educação do olhar, algo que a princípio pode parecer simples mas, na verdade, enfrenta a complexidade de fugir da cegueira, romper com o ver sem enxergar e dar voz aos chamados lugares invisíveis da cidade. Sobre este ponto, Zita Possamai aponta que a cidade é usada, mas escapa à contemplação, fato que define justamente o desafio para quem quer ler a cidade, ou seja, aprender a olhar, realmente, a cidade; fazer perguntas, trilhar caminhos quase desconhecidos, aventurar-se por trajetórias nunca antes tentadas e ensaiar leituras de sua escrita (POSSAMAI, 2010, p. 209).

Nessa perspectiva, utilizou-se a cidade de Pedro Osório (RS) como recurso de aprendizado por meio da Educação Patrimonial. Para tanto, desenvolveram-se alguns percursos a partir de roteiros pensados e organizados em conjunto com os alunos da Rede Básica de Ensino da cidade de Pedro Osório. Nesta perspectiva, o processo de constituição destes percursos envolveu, diretamente, as etapas de identificação, registro e valorização dos bens culturais a partir do olhar desses mesmos alunos. Dessa forma, os percursos foram definidos do seguinte modo:

Quadro 1: Percursos desenvolvidos

Percursos	Turma	Turma
Complexo Ferroviário	71/2012	1C/2013
Orqueta	71/2012	-
Camping Municipal	71/2012	-
Praças	1C/2013	-

O primeiro percurso desenvolvido foi direcionado ao Complexo Ferroviário e seu entorno. Na ocasião, visitou-se a estação férrea e os alojamentos ao redor, ou seja, a Dorbrás, que fabricava os dormentes da linha férrea, a casa do arquiteto da estação férrea, as casas de trabalhadores ferroviários; os prédios em ruínas da cooperativa dos empregados da VFRGS¹⁰⁵ e a Pharmacia da mesma cooperativa. Além disso, percorreu-se um trecho da linha férrea até a estação nova, a qual se encontra em ruínas.

¹⁰⁵Viação Férrea do Rio Grande do Sul.

O envelhecimento humano como temática abordada na escola:

experiências de iniciação à docência

Por Paula Évile Cardoso¹⁰⁶, Luciana Vargas Jardim¹⁰⁷ e Fábio André Hahn¹⁰⁸

Resumo

O artigo tem por objetivo apresentar os resultados da intervenção pedagógica realizada em uma escola pública na cidade de Campo Mourão/PR com a temática envelhecimento humano. A proposta, vinculada ao Programa de Iniciação à Docência da Universidade Estadual do Paraná – Unespar, surgiu a partir do estudo da Lei 10.741 de 1º de outubro de 2003 que dispõe no artigo 22º sobre a inserção de conteúdos voltados ao processo de envelhecimento nos currículos em diversos níveis do ensino formal. Diante disso, foram planejadas e desenvolvidas atividades com os alunos sobre o tema envelhecimento para aguçar a curiosidade e o debate entre eles, como: distribuição de charges no espaço escolar; desenvolvimento de atividades sobre coordenação motora; realização de entrevistas com idosos e produção de imagens fotográficas que representasse as dificuldades e prazeres da terceira idade. Como resultado enfatizamos o trabalho interdisciplinar com o tema envelhecimento humano na escola, o que estimulou diferentes reflexões e sensações tanto nos alunos quanto nos acadêmicos do Pibid a partir das questões referentes as relações intergeracionais.

Palavras- Chave: Escola, Envelhecimento humano, Prática docente, Pibid.

Abstract

This article aims to present the results of educational intervention carried out in a public school in the city of Campo Mourao / PR with the theme human aging. The proposal, linked to the Initiation Program to Teaching at the State University of Paraná - Unespar emerged from the study of Law 10.741 of October 1, 2003 provides in Article 22 on the inclusion of content geared to the aging process in the curricula at various levels of formal education. Thus, activities were planned and developed with students on the subject of aging to whet the curiosity and debate among them as cartoons distribution at school; development activities on motor coordination; interviews with elderly and production of photographic images that represented the difficulties and pleasures of old age. As a result we emphasize interdisciplinary work with the theme of human aging at school, which stimulated different thoughts and feelings both students and academics in the Pibid from issues intergenerational relations.

Keywords: School, Human Aging, Teaching Practice, Pibid

¹⁰⁶UNESPAR/Campo Mourão, paulaevile@gmail.com

¹⁰⁷UNESPAR/Campo Mourão, luh-vargas10@hotmail.com

¹⁰⁸UNESPAR/Campo Mourão, fabioandreh@gmail.com

Introdução

O presente trabalho é resultado da atividade desenvolvida e aplicada na escola e intitulada “Envelhecimento Humano: Dificuldades e Prazeres da Terceira Idade”. Esta atividade é parte do subprojeto *Ensino de História: Práticas, Metodologias e Espaço de Formação* que faz parte do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID) na Universidade Estadual do Paraná – Campus Campo Mourão.

A proposta de estudo com o tema Envelhecimento Humano surgiu em 2014 a partir da verificação da necessidade de tratar o tema no ambiente escolar. A partir desse momento, iniciamos as atividades de leituras e debates sobre a temática de modo a avançarmos na proposição de atividades prática que pudessem ser desenvolvidas na escola e que envolvessem os alunos diretamente.

No início da investigação constatamos uma produção acadêmica limitada sobre o tema, o que nos motivou a pensar e a realizar uma discussão da importância de tratar da questão com o público jovem presente nos colégios estaduais atendidos pelo programa, aparados na Lei 10.741 de 2003 do Estatuto do Idoso, em que trata no Art. 22:

Nos currículos mínimos dos diversos níveis de ensino formal serão inseridos conteúdos voltados ao processo de envelhecimento, ao respeito e à valorização do idoso, de forma a eliminar o preconceito e a produzir conhecimentos sobre a matéria.

A lei é uma forma de impulsionar a percepção sobre a importância da temática, de modo que possa ser assimilada pelo aluno como algo recorrente ao seu cotidiano, propiciando uma reflexão sobre a valorização do idoso.

O envelhecimento da população é um fenômeno universal que gerou mudanças demográficas. Segundo Kalache (1987), o Brasil nos anos de 1950 tinha uma expectativa de vida de aproximadamente 43,2 anos. Na década de 1960 a expectativa de vida havia chegado aproximadamente 55,9 anos, atingindo nos anos 1980 os 63,5 anos segundo o IBGE. Atualmente a expectativa de vida chega aos 74 anos de idade.

Para a realização dessa investigação sobre o envelhecimento humano e o desenvolvimento de uma atividade prática na escola, dividimos os pibidianos de História em quatro grupos, tendo em vista ser constituído por 22 bolsistas. A ação foi desenvolvida em quatro colégios periféricos da cidade de Campo Mourão e com

quatro abordagens diferenciadas de intervenção na escola. Nesse momento trataremos apenas de um dos casos, apontando os resultados obtidos com esse projeto em uma turma do terceiro ano do Ensino Médio no Colégio Estadual Darcy José Costa em Campo Mourão.

O envelhecimento humano e o contexto de investigação

Uma das primeiras atividades desenvolvidas foi a observação da realidade escolar e com base no Projeto Político Pedagógico (PPP) de 2012. O Colégio Darcy Costa que está localizado em uma comunidade periférica, que abrange 16 bairros, atendendo como público principal filhos de trabalhadores assalariados, classificados como classe média baixa.

Analizando o PPP do Colégio observamos um pouco das especificidades do público com o qual trabalharíamos. Como nesse contexto trabalhar com o idoso? Com o envelhecimento humano? Conforme destaca Célia Caldas e Andrea Thomaz (2010) a imagem do idoso para o jovem representa pouca identidade social. Segundo Lodovici (2006; apud Campedelli 2009, p. 16), destaca que:

O idoso sempre existiu identificado como o avozinho querido na sua função acolhedora aos mais novos, com laços afetivos bastante sólidos entre ambos, a despeito do progressivo afrouxamento dos laços afetivos sociais e das inúmeras perdas advindas do envelhecimento. Durante algumas décadas, o idoso foi reduzido a um ser sem voz e de opinião sem muita importância, visto como um ser de ideias ultrapassadas, justamente pela precedência etária e pelo fato de estar, via de regra, fora do mercado de trabalho e dos avanços científicos e tecnológicos; reservasse, assim, um lugar triste ao idoso, despojado de sua condição de sujeito, sendo criada uma imagem negativa e equivocada de velhice.

Na sociedade hodierna o foco acaba sendo o jovem, pois representa um modelo ideal em que o corpo está em pleno vigor físico. Dessa forma, o idoso representa o envelhecimento humano associado a perdas e mudanças da vida. Entretanto, a expectativa de vida teve um aumento significativo, o que faz com que estereótipos tenham que ser repensados.

Alguns determinantes são responsáveis pelo processo de envelhecimento da população mundial e a

brasileira, tais como: a queda das taxas de fecundidade e mortalidade infantil, como condições de saneamento, avanços na tecnologia e na medicina. De modo geral, melhores condições sociais.

Nesse contexto surgem às relações intergeracionais, termo utilizado para referir-se às relações que ocorrem entre indivíduos pertencentes a diferentes grupos etários, não se restringindo ao contexto familiar, mas envolvendo todo o campo social (NERI, 2005). Nesse convívio intergeracional, os benefícios que podem ser adquiridos são as noções de cidadania, ética, respeito mútuo, afeto, valorização das histórias vida e a aquisição de conhecimentos.

A sala de aula pode ser um dos espaços para essa discussão para que os alunos do Ensino Médio, neste caso em especial, pudessem materializar um olhar por meio de uma entrevista e pela fotografia das “dificuldades e prazeres da terceira idade”.

A intervenção na escola iniciou com a discussão sobre o “Envelhecimento em Foco” com utilização de charges que foram distribuídas pelo Colégio Estadual Darcy José da Costa, momento que despertou a curiosidade e a conversa sobre o tema. Aproximadamente duas semanas depois aplicamos um questionário aos alunos para conhecer um pouco melhor o público com o qual iríamos trabalhar. Fizemos dois tipos de questionários, um no qual metade da turma usaria uma luva de borracha para ter a sensação de uma das dificuldades do idoso que é a perda da coordenação motora e outro questionário tinha as letras embaralhadas simulando a dificuldade da perda da visão com o decorrer dos anos de vida.

O segundo momento em sala de aula trouxemos dados do IBGE por meio de gráficos, mostrando a evolução da população mundial do século XVII até o século XXI, esperança de vida ao nascer no século XXI e as projeções das pirâmides etárias.

Dentro das discussões que foram estabelecidas destacamos as limitações fisiológicas que os idosos sofrem como: perda de visão, perda de audição, dificuldade de locomoção, aumento do tempo de reação e declínio da velocidade de julgamento. Assim, uma das questões abordadas na aula foi o trânsito e a falta de sinalização e acessibilidade. Também expomos os prazeres que se pode ter na terceira idade. Propomos uma atividade em dupla. A atividade era a realização de uma entrevista e coleta ou produção de fotografia, material que servirá como possibilidade de discussão em sala de aula.

O terceiro momento com os alunos se trata de uma conversa em relação às entrevistas realizadas por eles com os idosos, para discutirmos elementos dos relatos, fazendo com que tenham contato com a história oral.

No quarto momento da intervenção foram apresentados pelos educandos dados coletados pela entrevista e das fotografias, sendo representadas na produção de cartazes.

Na finalização da intervenção foi estabelecido um debate em sala de aula por meio de fotografias produzidas, desenhos e das entrevistas apresentadas pelos alunos, sendo um momento de socialização da experiência que puderam vivenciar nos últimos dias em torno de duas formas de registro de memórias que foram selecionadas, em que uma é a fotografia e outra é a fonte oral por meio da entrevista.

Conforme os dados demográficos as expectativas futuras é a de que caminhamos para nos tornarmos um país de idosos, mas será que estamos preparados para isso? Em virtude disso é que precisamos pensar propostas intergeracionais que façam com que o educando busque um contato e que possa estabelecer relações de empatia, valorizando e respeitando o idoso.

Essas perguntas serviram de discussão em sala de aula após as entrevistas com o objetivo de fazer uma reflexão sobre as várias faces da velhice, observando nos relatos dos alunos que alguns entrevistados gostaram da experiência de contar um pouco de sua vivência, enquanto alguns idosos se sentiram desconfortáveis com as indagações relacionadas à condição de envelhecer e suas dificuldades.

A fotografia foi outra fonte utilizada que permitiu um olhar diferenciado. Segundo Marli Albuquerque e Lisabel Klein (1987, p.300) coloca que a fotografia permite que haja a interpretação e está em uma ação mental permanente, em que cada um interpreta de sua forma conforme seus saberes do seu sexo, profissão, ideologia e saber. Conforme Febvre (1989, p.349) ao afirmar que:

A história faz-se com documentos escritos, sem dúvida. Quando eles existem. Mas ela pode fazer-se, ela deve fazer-se sem documentos escritos, se os não houver. Com tudo o que o engenho do historiador pode permitir-lhe utilizar para fabricar o seu mel, à falta das flores habituais. Portanto, com palavras. Com signos. Com paisagens e telhas. Com formas de cultivo e ervas daninhas. Com eclipses da lua e longas de bois. Com exames de pedras por geólogos e análises de espadas de metal por químicos. Numa palavra, com tudo aquilo que, pertencendo ao homem, depende do homem, serve o homem, depende do homem, serve o homem, exprime o homem, significa a presença, a atividade, os gostos e as maneiras de ser do homem.

A entrevista e a fotografia permitiu com que os alunos trabalhassem diferentes fontes e que os mesmos possam produzir por meio de sua consciência crítica fatos que consideram importante sobre o tema que está trabalhado em sala de aula.

Processo de elaboração das atividades práticas e seus objetivos

Durante os meses de preparação das atividades que seriam desenvolvidas por meio de intervenções no Colégio da rede estadual de ensino com a temática “Envelhecimento Humano”, foram pensadas abordagens sobre o tema de acordo com várias dimensões. Após estudos bibliográficos e observações da estrutura da instituição de ensino e das características da turma do terceiro ano em que iríamos trabalhar, formulou-se o projeto “Envelhecimento em Foco” direcionado para atividades que intercalasse teoria e prática, sendo aplicadas em quatro momentos distintos.

Como mencionado anteriormente, em nosso primeiro momento de intervenção no Colégio divulgamos a temática que seria abordada ao longo das duas semanas planejadas para aplicação do projeto. Foram escolhidas algumas charges e imagens que faziam referência ao envelhecimento humano e seus estereótipos. O objetivo da utilização desse recurso visual para expor na instituição foi promover uma reflexão sobre o envelhecimento de toda a comunidade escolar, pois ao ler as charges expressadas com um tema, em muitos casos, estranho a maioria era necessário ir além da descrição das figuras e palavras. Tanto funcionários do colégio quanto alunos, deveriam se esforçar para unir aquela linguagem com o seu conhecimento de mundo para que a compreensão pudesse ser efetivada (JUSKI, 2006).

Na primeira aula com a turma, após a apresentação do projeto e o planejamento das demais aulas, houve um momento de discussão sobre essas charges com o propósito de estabelecer uma visão geral do aluno sobre o conceito de idosos e envelhecimento, mostrando a relevância do tema em questão e mesclando humor com críticas sociais.

Fonte: PIBID, 2015



A segunda atividade desenvolveu-se a partir de uma matéria do Jornal Estadão que descreve o treinamento realizado pelo Instituto de Assistência Médica ao Servidor Público Estadual (Iamspe) de São Paulo com seus funcionários, tendo como intuito sensibilizá-los sobre as dificuldades enfrentadas na terceira idade. Dessa forma, tiveram a disponibilidade de vivenciar as sensações físicas de uma pessoa idosa por meio de um circuito que implicava andar sobre pedra brita com um pé só, usando muleta, andadores e bengalas; preencher formulário com palavras embaralhadas; receber instruções de um médico em volume baixo e escrever seu nome em uma lista de presença com luvas de borracha grossa (VEIGA, 2015).

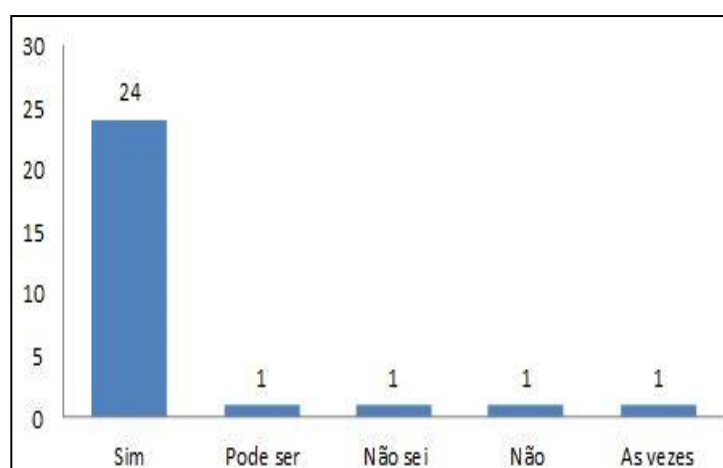
Depois de ser analisada a realidade do subprojeto de História quanto ao custeio de materiais e a estrutura do Colégio envolvido, as atividades escolhidas para serem executadas restringiram-se ao preenchimento de questionários embaralhados e a utilização de luvas para preencher os questionários padrões. Os questionários foram compostos por questões em que os educandos deveriam expressar o seu conhecimento prévio sobre a temática idoso, respondendo se havia algum tipo de convivência com pessoas idosas e que importância essa relação intergeracional tinha na vida deles. Foram ainda indagados sobre seu próprio envelhecimento e sobre os estereótipos acerca da velhice no sentido da generalização da figura do idoso.

Fonte: PIBID, 2015



Conforme podemos observar nos questionários realizados com 27 alunos do terceiro ano, alguns termos foram utilizados para designar pessoas com mais de 60 anos como: Idoso, respeito e valorização, experiente, vivido, senhor/ senhora, precisa de atenção, segundo pai e pessoa que gosta de ouvir e conversar. Nesse mesmo questionário cerca de 20 alunos responderam que tiveram convivência com o idoso e 7 alunos que não conviveram. Fizeram alguns relatos como: “Convivo com os avós e é ótimo minha vó me ensina muita coisa que só os anos de experiência ensinam” e “Meus avós, foi bom mesmo que sendo um pouco triste pois minha avó tinha Alzheimer e ela era dependente.”

Perguntados sobre se o convívio entre diferentes gerações é positivo, tivemos os seguintes resultados:



É um número considerado alto de jovens que não pensaram sobre seu próprio envelhecimento, houve algumas respostas como: “Muitas vezes eu penso em que ficar velho, vai ser uma experiência boa ou ruim ainda não sei bem”, “Vou ser chato mas todos vamos ficar velhos querendo ou não”.



No questionário houve mais uma questão pedia para os alunos assinalarem qual era imagem atribuída ao idoso e com frequência foram encontradas respostas como: alegre, doente, interessante, triste e dependente.

Nessa etapa foi possível conhecer melhor os alunos e sua ligação com o tema proposto, pois ao verificarmos as respostas produzidas pelos alunos, tanto na discussão sobre as charges quanto no preenchimento dos questionários, constatamos que o envelhecimento está presente em suas vidas por meio de pessoas próximas, porém o fato de que a população está envelhecendo e que essas relações intergeracionais tende a crescer é encarado pela maioria como algo relativo a um futuro distante. Tal ideia se deve a não abordagem de conteúdos sobre envelhecimento dentro do meio escolar o que gera descrédito na matéria e equívocos sobre seu estudo.

A terceira atividade prática foi elaborada com o intuito de estabelecer e estimular a relação intergeracional, para isso foi proposta uma entrevista em dupla por parte dos estudantes com uma pessoa idosa e que esse momento voltado a um olhar para esse grupo fosse registrado por meio de fotografia.

O roteiro da entrevista foi desenvolvido com a intenção de que os educando pudessem conhecer melhor a história do “seu velho” por meio do diálogo sobre sua naturalidade, em que trabalhou ao longo da sua vida, se já havia pensado sobre sua velhice e se sua vida atual correspondeu à expectativa, assim como suas “Dificuldades e Prazeres na Terceira Idade” nome dado a essa atividade, principalmente do que diz respeito à acessibilidade.

A atividade também possibilitou ao aluno um olhar para o passado por meio da utilização da fonte oral. Nesse tipo de método é necessário um diálogo com o entrevistado a fim de estimular lembranças e acontecimentos que transitam entre presente e passado, gerando, então a possibilidade de ir e vir no tempo de maneira que ambas as pessoas envolvidas troquem pensamentos e vivências (SANTOS, 2005). Os alunos foram orientados a procurar uma pessoa idosa que se dispusesse a relatar como é pertencer a Terceira Idade, pretendendo, assim, assimilar de que maneira esse processo de envelhecimento era confrontado por ele.

Ao lidar com alunos, expomos as dificuldades de se trabalhar com fontes vivas, evidenciamos os prováveis recortes ao longo da narração do entrevistado, a relação entre presente e passado que influencia interpretações dos acontecimentos e expomos a perspectiva de que a memória se apresenta também relacionada ao convívio com os grupos sociais, entendendo que o indivíduo em sociedade associa sempre acontecimentos com localizações espaciais e temporais, assim como de sujeitos que tiveram participação em sua vida em algum momento (SANTOS, 2005).

O uso da fotografia¹⁰⁹ na atividade possibilitou uma análise mais crítica do educando sobre o envelhecimento e a acessibilidade, pois além de registrar o momento da entrevista com o idoso foi mencionada a alternativa de realizar alguns registros fotográficos no âmbito urbano de Campo Mourão, buscando identificar as dificuldades encontradas por essa faixa etária no que diz respeito às políticas públicas. Pode-se visualizar, a partir da produção fotográfica dos alunos, que representam algumas dificuldades que os idosos podem encontrar no município de Campo Mourão como: ruas sem asfalto, calçadas de difícil acesso e distância dos degraus do ônibus que é utilizado como transporte público.

“Dificuldades da Terceira Idade
fotografias desenvolvida pelos alunos”
(Fonte: PIBID de História, 2015)



A atividade de produção de fotos também incluía a opção de registrar momentos relacionados aos “prazeres da terceira idade”. Ao longo das aulas foram discutidas implicações relacionadas ao caráter depreciativo da

¹⁰⁹ Dubois (1993, p. 27) destaca que a fotografia foi considerada a “imitação mais perfeita da realidade”. A fotografia permite a ampliação do olhar daquele que acaba por fazê-lo.

terceira idade, em que a sociedade manifesta resistência em pensar no seu próprio envelhecimento e impaciência em lidar com o processo de envelhecimento alheio, principalmente pelas implicações físicas recorrentes nessa fase.

A partir da simplificação das características dessa categoria surge a ideia de que a velhice é um fenômeno prejudicial, tornando essa fase da vida como sinônimo de fracasso (MARTINS, RODRIGUES, 2004). Entender que a compreensão do idoso e sua interação com o meio social necessita de uma análise da forma como encaramos nossa própria velhice, assim como a imagem que os indivíduos têm dos idosos, construindo então, a imagem social do idoso que está em processo de mudança constantemente (CALDAS, THOMAZ, 2010).

Buscamos então demonstrar por meio da utilização de uma abordagem sobre estereótipos que esse grupo não pode ser considerado como homogêneo e, tão pouco, que suas vivências são permeadas apenas por dificuldades. Promover uma reflexão sobre a discriminação sofrida por essa faixa etária é primordial para que os jovens se conscientizem a respeito da forma como se referem a esses indivíduos, principalmente na utilização de vícios de linguagem.

“Prazeres da Terceira Idade
fotografias que alunos tiraram”
(Fonte: PIBID de História, 2015)



Os alunos em questão tiveram que desenvolver uma percepção sobre as condições estruturais do Município de Campo Mourão- PR, de seu o bairro e de sua própria casa. A atividade resultou em fotografias que revelaram a subjetividade do fotógrafo que não é neutro no seu tempo histórico e social, e que, posteriormente, podem ser utilizadas como uma espécie de ponte entre o espaço que está registrado na imagem e o momento que se esta vivenciando (ALBUQUERQUE, 1987).

A atividade que finalizou a aplicação do projeto no Colégio Estadual Professor Darcy da Costa foi à produção de cartazes por parte dos alunos do 3º ano do Ensino Médio. Nessa aula foram utilizados os materiais produzidos pelos próprios educandos e algumas questões

levantadas nas aulas expositivas para uma melhor elaboração do cartaz.

Após a produção desses cartazes os alunos puderam apresentar para a turma de que forma a atividade “Dificuldades e Prazeres da Terceira Idade” foi conduzida por eles, demonstrando o perfil dos entrevistados, a descrição das fotografias dispostas no cartaz e, em muitos casos, entoavam frases ou reflexões sobre o envelhecimento humano gerando um debate no decorrer da aula.

Após a divulgação dos materiais produzidos, os alunos construíram um grande mural dentro da sala de aula, uma maneira de expor as atividades, ao mesmo tempo, em que preservasse as pessoas entrevistadas e as retratadas nas fotografias.

Considerações Finais

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID tem como proposta o aperfeiçoamento e o reconhecimento da formação dos licenciandos para uma maior contribuição na Educação Básica. Por meio de projetos de iniciação à docência, desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES) e aplicados nas escolas de Educação Básica da rede pública de ensino, esse programa disponibiliza bolsas aos alunos de licenciatura, o que possibilita uma interação no contexto da comunidade escolar sendo orientada por um professor da escola em questão.

Para os acadêmicos, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID permite pensar em novas práticas de ensino e a adaptação dessas práticas didático-pedagógicas a realidade escolar, contribuindo para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes.

A atuação dos acadêmicos do curso de História no contexto escolar da rede pública de educação proporciona a oportunidade de participação e aperfeiçoamento metodológico e em práticas docentes, tornado a transmissão dos conteúdos voltados para a interdisciplinaridade buscando a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem.

Diante disso, a proposta “Envelhecimento em Foco” teve como objetivo discutir as dificuldades e prazeres da Terceira Idade, o que possibilitou o contato dos acadêmicos com a sala de aula. Esse contato fez com que

vivenciassem a função docente, trabalhando como mediadores no sentido de gerar uma reflexão sobre o processo de envelhecimento por meio das atividades desenvolvidas com as fontes em questão: a entrevista e a fotografia.

As perspectivas dos alunos antes de iniciarmos a aplicação das atividades sobre o processo de envelhecimento, suas problemáticas e suas alegrias, teve uma mudança significativa, em especial nos estereótipos que envolvem essa faixa etária. Em algumas observações feitas durante as aulas e no decorrer das atividades propostas na intervenção, constatamos que houve uma reflexão sobre o olhar ao idoso por parte dos jovens participantes do projeto. Nas atividades práticas foi possível notar que os questionamentos fluíam naturalmente, mesmo que representassem certa timidez no momento da discussão sobre charges. Nas atividades práticas sobre as dificuldades físicas dos idosos, notou-se que os alunos, mesmo com implicações leves, se sentiram incomodados com a situação da utilização da luva grossa na escrita e na resposta dos questionários embaralhados. O que gerou curiosidade entre eles em experimentar a sensação do colega, já que, como mencionado anteriormente, os questionários e as dificuldades foram divididas entre a turma, então eles pediam a luva para tentar escrever e o questionário embaralhado para ler.

Já em um segundo momento na realização da entrevista, foi observado que este era o momento de ir à busca de um contato a faixa etária em estudo para ouvir dos entrevistados sobre suas experiências e seu modo de viver e enxergar a velhice. Todos afirmaram que gostaram da atividade, pois alguns, entrevistando seus familiares, tiveram a oportunidade de conhecer melhor seu “velho” e os demais puderam ter uma proximidade com esse idoso e sua vivência que até então parecia tão distante a sua realidade.

A figura do idoso ganha uma representatividade, pois os educandos comentavam fatos sobre familiares ou conhecidos nessas condições, em muitos casos, sem aspectos que poderiam ser vinculados ao preconceito e a depreciação. Faz-se notável a contraposição do antigo pensamento de um envelhecimento inerente à realidade social, evidente até mesmo nos questionários em que alguns alunos afirmam nunca ter convivido ou que não conheciam nenhum idoso na sua comunidade, o que aos poucos se modifica quando esses se mostram mais atentos à temática no próprio cotidiano mantendo uma postura crítica sobre diversas situações presenciadas que envolvem essa faixa etária.

Como participantes voltados para a iniciação e aperfeiçoamento a docência, notamos o pouco preparo no ensino público voltado para este debate e essas reflexões. Envelhecimento humano é um tema que possui grande importância, em especial devido ao grande aumento de idosos no nosso país. É indispensável que

esse processo de envelhecimento populacional e seus impactos na sociedade sejam incluídos nos conteúdos escolares.

As relações intergeracionais devem ser estimuladas a fim de formar cidadãos que respeitem os direitos dos idosos e entendam que o processo de envelhecimento está presente desde o nosso nascimento. Motivar esse tipo de interação é demonstrar que ambas podem se complementar, como por exemplo, os jovens podem se disponibilizar para atender às necessidades dos idosos quanto à suas dificuldades nas áreas de informação e, consequentemente com as tecnologias. A falta de estudo e informação é o que tem propiciado o preconceito e exclusão social da pessoa idosa na sociedade. Nessa perspectiva é papel da escola, da família e da sociedade ajudar na formação de uma sociedade intergeracional e tolerante (SENA, 2011).

Por isso, programas como PIBID se fazem necessário para pensar novas práticas metodológicas ainda enquanto acadêmicos, em que ocorra o desenvolvimento de temas importantes para a formação cidadã dos alunos. Para tanto, a interação do grupo de pibidianos com os alunos do 3º do Ensino Médio no desenvolvimento do projeto sobre envelhecimento humano foi muito importante. O que possibilitou a exposição do tema e a aplicação das atividades de acordo com as características observadas na turma. Por ser uma turma formada de indivíduos que estão concluindo o Ensino Médio e cogitando o ingresso em uma universidade, houve uma receptividade, interesse ao tema abordado e uma participação com relatos sobre questões envolvidas na temática.

A contribuição do programa PIBID também propicia uma nova visão dos estudantes da rede básica para com o meio acadêmico, possibilitando uma perspectiva mais ampla sobre os cursos de licenciatura e sobre a prática docente, incentivando assim o processo inicial de formação de futuro professor. O incentivo ao magistério foi promovido na integração entre Educação Superior e Educação Básica.

Referências Bibliográficas

ALBUQUERQUE, Marli Brito. KLEIN, Lisabel Espellet. Pensando a fotografia como fonte. Cadernos de Saúde Pública. RJ, 3 (3): 297-205. Jul/set, 1987. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csp/v3n3/v3n3a08>. Acesso em: Jul. 2015

ALVES JUNIOR, Edmundo de Drummond. Pondo em prática a intergeracionalidade. Fórum Internacional de Esporte e Lazer-FIESLA, 2006. Disponível em: http://www.lazer.eefd.ufrr.br/producoes/pondo_em_pratica_a_intergeracionalidade.pdf Acesso em: Jul. 2015.

BENJAMIN, Walter. Textos escolhidos. In: Os pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

BRASIL, Lei nº 10741/2003. Estatuto do Idoso. Brasília: DF, out. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.741.htm. Acesso em: Jun.2015.

CALDAS, Célia Pereira; THOMAZ, Andrea Fernandes. A velhice no olhar do outro: Uma perspectiva do jovem sobre o que é ser velho. Revista Kairós Gerontologia online, 13 (2), p.217, 244, SP: Brasil. Nov. 2010. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/kairos/article/view/5367>. Acesso em: Jun.2015.

DUBOIS, Philippe. O ato fotográfico. Campinas: Papirus, 1993.

FEBVRE, Lucien. Combates pela História. Lisboa: Editorial Presença, 1989.

FREITAS, Sônia. História Oral: possibilidades e procedimentos. 2 ed. São Paulo: Associações Humanitas, 2006.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Projeção da População do Brasil por Sexo e Idade 1980-2050. Revisão 2008. Disponível em: www.seriesestatisticas.ibge.gov.br>. Acesso em: 25 de Jul de 2015

JUSKI, Dayana; LINK, Deizi Cristina. A função da charge, do cartum e da tira na aquisição da língua padrão. VI Encontro do Círculo de Estudos Linguísticos do Sul - CELSUL, 2006. Disponível em: <http://www.celsul.org.br/Encontros/06/Coordenadas/02.pdf>>. Acesso: 10 de Setembro de 2015.

KALACHE, Alexandre; VERAS, Renato P.; RAMOS, Luiz Roberto. O envelhecimento da população mundial: um desafio novo. Revista Saúde Pública, São Paulo, 21(3) 200-10 1987. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S003489101987000300005>, Acesso: 08 de Julho de 2015.

MARTINS, Rosa Maria Lopes. RODRIGUES, Maria De Lurdes Martins. Estereótipos sobre idosos: uma representação social gerontofóbica. 2004. Disponível em: <http://www.ipv.pt/millennium/Millennium29/32.pdf>>. Acesso em: 11 de julho de 2015.

NERI, Anita Liberalesso. Palavras-chave em Gerontologia. Campinas, SP: Editora Alínea, 2005.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Colégio Estadual Professor Darcy José Costa. Campo Mourão. 2012.

SANTOS, Antônio Cesar de Almeida. Fontes orais: testemunhos, trajetórias de vida e história. 2005.

Disponível em:
<http://www.uel.br/cch/cdph/arqtxt/Testemuhotrajetoriasdevidaehistoria.pdf>.

Acesso em: 10 de julho de 2015.

SENA, Teresa Bezerra de. Revista portal de divulgação, n.15, Out. 2011.

Disponível em:
<http://www.portaldoenvelhecimento.org.br/revista/index.php> Acesso em: 18 de julho de 2015.

VEIGA, E. Hospital treina funcionários para atender melhor aos idosos. Jornal Estadão, São Paulo, 7 de mai. 2015. Disponível em:

<http://sao-paulo.estadao.com.br/blogs/edison-veiga/hospital-treina-funcionarios-para-atender-melhor-aos-idosos/> Acesso em: 15 julho de 2015.

O ENEM e o ensino de História:

reflexões a partir dos resultados do Colégio Estadual Farroupilha

Por Fabrício Romani Gomes¹¹⁰ e Suelen Marchetto¹¹¹

Resumo

A realização de avaliações de larga escala no nosso país já não é novidade. Elas estão presentes com diferentes objetivos, desde meados do século XX. Porém, a utilização dos resultados dessas avaliações pode ser considerada uma novidade. É isso que buscamos com o presente trabalho, uma reflexão sobre como os resultados obtidos pelos alunos e pelas alunas do Colégio Estadual Farroupilha, podem ser utilizados como indicadores na melhoria da qualidade de ensino da História do Ensino Médio Politécnico. Para isso, utilizaremos os resultados obtidos pelos alunos e alunas no ano de 2014 no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, bem como outras informações referentes aos eixos cognitivos, competências e habilidades exigidas pela mesma avaliação.

Palavras-chave: ENEM, Ensino Médio, História.

Abstract

The realization of large-scale assessments in our country is not new. They are present with different goals since the mid-twentieth century. However, the use of the results of these assessments can be considered a novelty. That is what we seek with this work, a reflection on the results achieved by the students and by the students of Colégio Estadual Farroupilha, can be used as indicators to improve the quality of teaching History at the Polytechnic High School. For this purpose, we will use the achievements of students at the National High School Exam – ENEM – in 2014, and other information related to cognitive axis, skills and abilities required by the assessment.

Keywords: ENEM, High School, History

¹¹⁰Licenciado em História pela Universidade de Caxias do Sul (UCS), Mestre em História pela Universidade do Rio dos Sinos (UNISINOS), professor de História da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul e do município de Farroupilha.

¹¹¹Licenciada em História, mestranda do PPG em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) e professora de História da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul.

A realização de avaliações sobre o sistema educacional brasileiro não são novidade. Elas estão presentes, de certa forma, desde os anos 1930, quando “os estudos em educação tornaram-se cada vez mais institucionais, científicos e acadêmicos, tendo obtido impulso a valorização da mensuração para o bom governo educacional” (FREITAS, 2007, p. 8). Dessa forma, percebe-se que a realização dessas avaliações já possuem uma longa trajetória na história da educação brasileira, trazendo diferentes indicadores, dependendo do contexto em que são aplicadas, que são utilizados por diferentes instituições governamentais, ou não, com variados objetivos, entre eles, sem dúvida, a melhoria da qualidade da educação no Brasil. No presente artigo, não será diferente, porém, os indicadores de uma dessas avaliações externas, realizadas em larga escala, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), serão utilizados para uma reflexão sobre o ensino do componente curricular História. Os indicadores utilizados para tal reflexão serão aqueles atingidos pelos alunos e pelas alunas do Colégio Estadual Farroupilha¹¹².

Tal opção se dá pelo fato de percebermos, através da nossa experiência no magistério, que os resultados dessas avaliações em larga escala não têm sido utilizados de forma sistemática para uma reflexão didático-metodológica por parte da administração das escolas e suas respectivas mantenedoras e, além disso, por parte dos grupos de professores que atuam nas escolas, tanto de Ensino Fundamental, como de Ensino Médio. Isso significa dizer que há um subaproveitamento dos indicadores fornecidos pelas diferentes avaliações externas realizadas no que diz respeito a prática cotidiana dos professores da educação básica no Brasil. Dizendo de outra maneira, os resultados obtidos, mais especificamente, pelos alunos e pelas alunas de determinada escola no ENEM só são percebidos e/ou entendidos como uma forma de classificar a escola em relação a outras, criando uma espécie de competitividade e rivalidade entre essas instituições. Essa situação de uma certa “falta de interesse” em relação a análise dos indicativos e da reflexão sobre como eles poderiam contribuir para uma prática docente mais qualificada, podem estar relacionados ao chamado “mal-estar docente”.

Essa síndrome que leva ao afastamento do profissional, tem entre suas causas um profundo desânimo diante da profissão, que por sua vez tem como principais

¹¹² O Colégio Estadual Farroupilha, situado no centro da cidade de Farroupilha/RS, atende exclusivamente alunos de Ensino Médio. Atualmente tem cerca de 1000 alunos matriculados nos turnos manhã, tarde e noite.

fatores a ausência de autonomia, a sensação de impotência e a insatisfação crônica em relação aos resultados do trabalho (CERRI, 2004, p. 217).

A não participação dos professores e das professoras no processo de construção e aperfeiçoamento dessas avaliações e de outras decisões tomadas pelos governos relacionadas a educação, podem contribuir, de certa maneira, para esse “afastamento”. Porém, aqui, percebemos a necessidade de ir além, e buscar nesses indicadores informações que contribuam para a qualidade do ensino da História e da educação como um todo.

Os impactos de uma análise dos indicadores podem ser variados dentro de uma escola. Uma das questões constantemente discutidas são os Planos de Estudo e a própria organização curricular da escola. Em relação ao ensino da História, por exemplo, a análise dos indicadores pode levar a mudanças no que diz respeito a metodologia empregada. Perceber os indicadores sobre o nível atingido pelos alunos e pelas alunas, assim como, refletir sobre os eixos cognitivos para a área das Ciências Humanas podem auxiliar para uma análise de como os conteúdos históricos devem ser abordados: seguindo um modelo “tradicional”, dividindo a História em períodos; seguindo uma opção integrada; ou, ainda, a possibilidade de se optar por uma história temática, entre outras possibilidades. Além disso, os indicadores e eixos cognitivos podem ser levados em consideração estabelecendo critérios para a seleção de conteúdos a serem abordados em cada ano, pois,

apesar da indefinição de um conteúdo e da anunciada liberdade de selecioná-los conforme o entendimento do professor, o que se apresenta é a perspectiva de o ENEM acabar fazendo a seleção de conteúdos que os PCNEM não fizeram, ou seja, de o Exame acabar ganhando um caráter de determinação dos conteúdos curriculares ao qual aparentemente os PCNEM teriam renunciado, resultando no que os “cursinhos” fazem hoje com a reserva de tempo de aula para cada assunto, conforme a frequência em que tal ou qual assunto é cobrado nos vestibulares (CERRI, 2004, p. 226-227).

Não se trata de uma defesa ou uma aceitação da ideia de que o Ensino Médio deva ser um período de estudos dedicados a preparação para aprovação em vestibulares e ENEM, mas, de ressaltar que a tal liberdade na definição de conteúdos acaba prejudicada por uma padronização, por exemplo, dos livros didáticos que em grande parte dos casos, em relação ao Ensino Médio,

trazem os conteúdos e uma série de atividades sobre eles, sendo que destacam-se as atividades que reproduzem questões aplicadas no ENEM. Com isso, o ensino de História fica “aprisionado”, no entendimento de muitos profissionais, que ficam inseguros em selecionar outros conteúdos, que não aqueles já tradicionalmente abordados e que são contemplados pelo ENEM, por temerem o fracasso de seus alunos e alunas nessa avaliação. Sendo assim, os professores e as professoras, mesmo se não analisarem essa avaliação, tornam-se, de certa forma, seus reféns, pois, os conteúdos exigidos pelo ENEM são aqueles selecionados pelas editoras para serem contemplados nos livros didáticos.

O ENEM e as avaliações em larga escala

Para compreender o ENEM no conjunto das avaliações em larga escala buscamos aporte teórico em Flávia Obino Corrêa Werle, no artigo *Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino*; em Dirce Nei Teixeira de Freitas no livro *A avaliação da educação básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa*; em Sandra Zákia Lian de Sousa e Romualdo Portela de Oliveira no artigo *Políticas de avaliação da Educação e Quase-Mercado no Brasil*; em Luis Fernando Cerri no artigo *Saberes históricos diante da avaliação do ensino: notas sobre os conteúdos de história nas provas do Exame Nacional do Ensino Médio –ENEM*; e em José Ernesto Melo no artigo “*Seu futuro passa por aqui*”: *O ENEM como política avaliativa e os conhecimentos históricos exigidos*.

Werle, Freitas, Sousa e Oliveira são pesquisadores nas áreas de políticas educacionais, avaliação e gestão educacional. Todos se relacionam com os temas em pesquisas acadêmicas. O livro de Teixeira é baseado em sua tese de doutorado, defendida no ano de 2005 na Universidade de São Paulo (USP). Cerri é professor universitário e pesquisador da área do ensino da História e Melo é professor de História da educação básica.

O ENEM faz parte do conjunto das avaliações em larga escala que atendem os princípios do Estado Gerencial que centraliza os processos avaliativos ao mesmo tempo em que descentraliza os mecanismos de gestão e

financiamento (SOUSA, OLIVEIRA, 2003, p.874). Estas avaliações criam rankings entre as escolas. Os resultados tornam-se instrumentos competitivos quando anunciam as “melhores escolas”. O ENEM, especificamente, tem um caráter de responsabilização individual dos estudantes, quando atribui aos alunos e às alunas a responsabilidade por suas competências e incompetências:

Além de atribuir ao potencial do aluno o seu sucesso pessoal e profissional, abstraindo os fatores econômicos e sociais que condicionam tal ou qual trajetória escolar e social, cabe ainda observarmos que, tal como se apresenta, o ENEM tende, no limite, a penalizar os alunos oriundos de escolas que contam com precárias condições de funcionamento, oferecidas pelo poder público, que, tradicionalmente, atendem a população pobre. (SOUSA, OLIVEIRA, 2003, p. 884).

O ENEM foi instituído no ano de 1998 como avaliação para os concluintes de Ensino Médio. As Universidades primeiramente poderiam utilizar o resultado, ou parte do resultado dos alunos e das alunas nas provas, para o seu processo de seleção. Mais tarde, no ano de 2005, o Governo Federal instituiu o Programa Universidade para Todos (ProUni), cujo critério de seleção é exclusivamente o resultado obtido no ENEM. No ano 2009 é instituído o Sistema de Seleção Unificada (Sisu) que consolida os resultados do ENEM como prova única de seleção para as instituições de Ensino Superior, que cada vez mais adotam o ENEM como processo de seleção para o ingresso em seus cursos de graduação. Flávia Obino Corrêa Werle, ao discutir o ENEM, afirma:

Este extrapola o objetivo de avaliar as aprendizagens realizadas pelos concluintes do Ensino Médio no momento que subsidia a engrenagem organizada nacionalmente para o ingresso no sistema federal de Educação Superior pública, substituindo, em muitos casos, a prática do vestibular como forma de seleção para o ingresso no Ensino Superior. (WERLE, 2011, p. 776).

Diante desta lógica concorrencial e individualizante do ENEM, os materiais didáticos e os currículos são organizados para atender e melhorar os resultados individuais dos alunos e alunas e melhorar a posição no *ranking* da escola. Também os alunos e alunas cobram de seus professores e de suas professoras que atendam em suas aulas os conteúdos de tal avaliação. Desta maneira

fica evidente a afirmação de Cerri (2004) que indica que a avaliação de larga escala objetiva a efetivação do currículo estabelecido pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Ao analisar os conteúdos do PCN, no ano 2004, Cerri constatou que o ENEM cumpria o papel de objetivar este currículo, baseado na estruturação do conteúdo por temas articulados em torno da construção de conceitos, que dão privilégio aos conteúdos relacionados a História nacional, no padrão interdisciplinar, na produção de “condutas de indagação” e na compreensão das tecnologias associadas à área, tendo as competências como metas. Cerri (2004) identifica neste currículo a intencionalidade de adotar normas fechadas para a ação e o progresso, fixando a origem e o significado dos fatos, oferecendo signos fixos e constantes que neutralizam a contradição dos fatos. Portanto defende:

O professor comprometido com a formação de sujeitos da transformação social, com um pouco mais de liberdade (por exemplo, a de cobrar a coerência com o que reza o texto oficial quando questionado sobre o que seu trabalho tem a ver com História), continuará tendo que burlar as forças que produzem os sentidos para a educação e o querem reproduzir como executor do que é pensado no ‘andar de cima’. (CERRI, 2004, p. 228-229).

José Ernesto Melo (2012) assinala que o ENEM, em decorrência dos planos de implantação do Sisu, sobre alterações a partir do ano 2009. O “Novo ENEM” teve por objetivo ampliar e consolidar o exame sem, no entanto, alterar os objetivos e a concepção do exame.

No que diz respeito à organização, a prova passou a ter um novo formato, substituindo o modelo antigo com cinco matrizes de competência e 21 habilidades para um sistema que mantinha as cinco competências, alterando o nome para eixos cognitivos e definindo uma matriz de competência para cada área de conhecimento. (MELO, 2012, p. 866).

Este novo formato de organização foi elaborado pelo Comitê de Governança criado em 17 de Abril de 2009 pelo Ministério da Educação. O Comitê contava com apoio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e da Associação Nacional dos Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES).

Ao analisar a prova de Ciências Humanas, Melo (2012) assinala que há uma predominância das questões da disciplina de História nesta prova. Demonstra também que aumentou o número das questões que exigem conhecimentos históricos específicos para sua resolução, se comparada à última prova de 2008. O “Novo ENEM”, porém, não modifica os objetivos e a concepção do exame, que busca aferir resultados a partir das competências individuais de responsabilidade de cada aluno e de cada aluna.

Entendemos, no entanto, que a escola precisa buscar elementos para formar indivíduos críticos e emancipados, capazes de compreender a sociedade para transformá-la. Que os alunos e as alunas não sejam apenas *peças* de um sistema já organizado, em um modelo que induz a adaptação.

ENEM 2014: resultados do Colégio Estadual Farroupilha

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) acontece todos os anos em nosso país. Foi criado no ano 1998, sob a responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Na página do INEP na internet consta a informação que o objetivo do exame é de avaliar o desempenho do estudante, a fim de contribuir para a melhoria da qualidade do Ensino Médio. Este exame compõe um conjunto de avaliações que medem a proficiência dos alunos e das alunas que realizam as provas. As provas são realizadas em dois dias e divididas em áreas de conhecimento: Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Linguagens e Matemática; além da redação. Os resultados de todas as escolas são disponibilizados no site do INEP, apresentados separadamente pelas médias das áreas de conhecimento, mais a média da redação. Além disso, a tabela indica a taxa de participação, o número de participantes com necessidades especiais, o indicador de permanência na escola, o indicador de nível socioeconômico, a faixa/indicador de formação docente, a taxa de aprovação, a taxa de reprovação, a taxa de abandono, a média dos trinta melhores alunos, o percentual dos alunos por níveis, que vai do nível um ao nível cinco.

Os níveis informados são calculados pela INEP a partir dos resultados atingidos nas provas. Para as Ciências

Humanas, Ciências da Natureza, Matemática e Linguagens os níveis são: (I) menor de 450; (II) de 450 a 549,99; (III) de 550 a 649,99; (IV) de 650 a 749,99; (V) igual ou maior que 750,00. Para a Redação: (I) menor de 500; (II) de 500 a 599,99; (III) de 600 a 699,99; (IV) de 700 a 799,99; (V) igual ou maior que 800.

Não nos interessa neste artigo discutir a apresentação e a composição destes resultados, que muitas vezes podem ser incompletos para que a partir deles se desenvolvam atividades de melhoria da qualidade da educação. Estes resultados, na maioria das vezes, não são discutidos e, portanto, não são trabalhados dentro das escolas. O que nos propomos a fazer aqui é olhar os resultados apresentados do Colégio Estadual Farroupilha, do ano 2014, para que, a partir das propostas do ENEM possamos trabalhar na melhoria da qualidade do ensino de História.

Não queremos propor que o ENEM seja o único indicador da discussão da qualidade da educação em nossa escola. Mas que seus resultados, junto com outras observações, possam servir de suporte para olharmos para os nossos alunos e alunas. Podemos dizer que a História como disciplina curricular contribui na formação das notas de duas das provas: a de Ciências Humanas e a da Redação. Portanto, estes são os nossos resultados de referência, apresentados na tabela abaixo:

Tabela 1: Resultados do ENEM do Colégio Estadual Farroupilha em 2014

Bloco	Média dos 30 melhores alunos da escola	Média	Percentual todos alunos NÍVEL 1	Percentual todos alunos NÍVEL 2	Percentual todos alunos NÍVEL 3	Percentual todos alunos NÍVEL 4	Percentual todos alunos NÍVEL 5
Ciências Humanas	616,61	549,31	7,62%	35,24%	52,38%	4,76%	0%
Em número de alunos			8	37	55	5	0
Redação	672,5	511,62	40,95%	28,57%	20%	9,52%	0,95%
Em número de alunos			43	30	21	10	1

A tabela nos mostra a média dos alunos e alunas em cada prova. Cento e cinco alunos realizaram as provas no ano de 2014. A média geral nas Ciências Humanas é de 549,31, enquanto a redação apresenta um resultado menor: de 511,62. Os trinta melhores alunos e alunas da escola, no entanto, atingiram média maior em redação (672,5) e menor em Ciências Humanas (616,61). Quanto ao percentual por nível podemos observar que a maior parte dos alunos e alunas (92), em Ciências Humanas, atingiram os níveis II e III, enquanto que em redação a maior parte (73) atingiram os níveis I e II, sendo que o maior percentual está no nível I (menor que 500 pontos).

A partir da leitura dos dados da tabela podemos concluir que em Ciências Humanas a maioria dos resultados obtidos fica entre os níveis II e III. Nesses dois níveis encontram-se 87,62% dos alunos e alunas concluintes do Ensino Médio na escola. Chama nossa atenção o baixo percentual no nível IV e a inexistência de resultados no nível V. Na redação existe maior irregularidade. Nesse caso temos a maioria dos resultados no nível I, chegando por volta de 70% os resultados obtidos entre o nível I e II. Porém, neste caso temos um resultado no nível V e o dobro de resultados, em relação as Ciências Humanas, no nível IV. Esses resultados, portanto, demonstram uma necessidade de reflexão, por parte dos professores e professoras em conjunto com a direção e mantenedora, com o objetivo de elevar os resultados nos níveis IV e V, tanto em Ciências Humanas como em Redação, e de diminuir as diferenças entre a média dos trinta melhores comparada à média geral obtida pelos alunos e alunas da escola. Mas, como fazer isso? Como iniciar esse processo para qualificar o processo de ensino-aprendizagem?

Analisando os eixos cognitivos indicados pelo ENEM percebemos a necessidade de um trabalho mais efetivo em relação a compreensão, análise e interpretação de imagens e textos e, ainda, em relação a produção de textos. No eixo cognitivo (I), indicado pelo ENEM, já é apresentada a necessidade de “dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens”. No eixo (II) já é apresentada a necessidade de “construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas”, deixando clara a necessidade da contextualização e da percepção de como o que é estudado está presente na sociedade e, assim, na realidade em que estamos inseridos. No eixo (III) a exigência é de, entre outras, “relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas”. No penúltimo eixo, o (IV), indica-se que os concluintes do Ensino Médio

relacionem informações para “construir argumentação consistente”, tudo isso “respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural”, conforme o eixo (V). Dessa forma, percebe-se essa necessidade de intensificar o trabalho na área das Ciências Humanas em aspectos, muitas vezes, considerados de responsabilidade das Linguagens.

Os eixos e as competências do ENEM apontam os padrões sob os quais os alunos são avaliados. Os caminhos para atingir estes padrões, ou para produzir um avanço na formação de nossos alunos e de nossas alunas, passa pela reflexão que fazemos das nossas atividades em sala aula. Além disso, precisamos buscar aportes em estudos sobre o ensino, principalmente, no ensino de História.

O ensino de História a partir da leitura dos dados do ENEM

A partir da leitura deste cenário entendemos que as contribuições feitas por Rochele Loguercio e Fernando Seffner no texto *Leitura, escrita e oralidade como estratégias de inclusão social no Ensino Médio*; por Nilton Mullet Pereira e Fernando Seffner no texto *História, leitura e escrita no Ensino Médio*, ambos do livro *Ler e Escrever: compromisso do Ensino Médio* podem servir de aporte para pensarmos o ensino da história do Colégio Estadual Farroupilha; e por Rafael Ruiz no texto *Novas formas de abordar o ensino de História*, do livro *História na sala de aula*.

Rochele Loguercio, Fernando Seffner e Nilton Mullet Pereira são professores da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Loguercio atua do Programa de Pós-Graduação de Ciências e é orientadora da linha de pesquisa Educação em Química do Programa de Pós-Graduação em Química. Seffner atua na Pós-Graduação na linha de pesquisa Educação, Sexualidade e Relações de Gênero e na graduação com disciplinas que discutem o ensino de História e a construção de aprendizagens significativas nesta área. Pereira é professor da área do ensino da história e pesquisa o papel do uso de fontes no ensino da História. Rafael Ruiz é professor adjunto de História da América da Universidade Federal de São Paulo.

Loguercio e Seffner (2008) no texto *Leitura, escrita e oralidade como estratégias de inclusão social no Ensino Médio* indicam que a leitura, a escrita e a oralidade no Ensino Médio podem ser possíveis promotoras de inclusão social. Desta maneira, trabalhar com leitura, escrita e

oralidade torna-se uma ferramenta importante, não só para alcançar a qualidade proposta pelo ENEM, mas para uma prática de educação transformadora. Uma educação transformadora e inclusiva “que reverte a lógica do normal e do normalizador para o múltiplo do mundo que nos mostra na escola”. (LOGUERCIO, SEFFNER, 2008, p. 36).

Os autores propõem a oralidade como um livre exercício de criação argumentativa, como uma forma "de ouvir as vozes dos alunos [e alunas], conhecer, através da fala, suas concepções acerca do que se ensina, suas estruturas de pensamento, seu código de valores, as marcas de seus pertencimentos de família, gênero, religião, raça, classe, comunidade, etc." (LOGUERCIO, SEFFNER, 2008, p. 37). A oralidade pode nos fazer enxergar aquele que estamos ensinando, saber qual a importância que aquele conhecimento pode ter na vida destas pessoas, além de discutir a normalidade, como afirmam os autores:

A oralidade pode ser uma importante prática de inclusão social, pois ela valoriza a cultura dos alunos [e alunas] e dos professores [e professoras] bem como evidencia que a perfeição - que parece sempre pertencer aos outros - pode ser apenas uma inversão da normalidade em busca da perfeição poética. (LOGUERCIO, SEFFNER, 2008, p. 38).

Desenvolver a oralidade, discutindo os padrões de normalidade, auxilia no desenvolvimento da cidadania e da democracia. A oralidade nas aulas de História pode ser um instrumento de ensino. Estimular a discussão de diferentes concepções de poder, de família ou de costumes em determinadas épocas, por exemplo, é uma oportunidade de ouvir suas vozes. Nessa perspectiva, existe a possibilidade de desenvolver, entre outras, a competência do ENEM que dispõe sobre a necessidade de “utilizar os conhecimentos históricos para compreender e valorizar os fundamentos da cidadania e da democracia, favorecendo uma atuação consciente do indivíduo na sociedade” (MATRIZ DE REFERÊNCIA DO ENEM – MEC).

Assim como a oralidade, a leitura também pode buscar novos espaços. Os autores falam na importância de incluir as culturas dos alunos e das alunas, culturas juvenis, na escrita e na leitura. Buscar e oferecer leituras que possam desenvolver o gosto pela leitura entre esses jovens estudantes do Ensino Médio é um desafio. Artigos, notícias, blogs, entre outras possibilidades, podem encantar esses leitores, principalmente, se essas leituras realizarem uma espécie de “conversa” com a realidade vivida. De

acordo com Loguercio e Seffner, acreditamos que é importante pensar na "possibilidade de uma escola que inclua através da leitura, mas que não se furte à cultura de seu lugar e de seu tempo". (LOGUERCIO, SEFFNER, 2008, p. 41). Portanto é preciso valorizar as escritas e leituras dos alunos e alunas. Uma das dicas que os autores trazem "é fazer o estudante exercitar a transcrição de textos de jornais, revistas, livros para a linguagem do coloquial, dos messengers ou celulares e vice-versa". (LOGUEIRO, SEFFNER, 2008, p. 43).

Na disciplina de História é possível trabalhar com a discussão de pontos de vistas, a partir da percepção que os alunos e as alunas têm das diferentes interpretações de historiadores sobre os fatos históricos. É preciso assinalar que "ler em História é ler o passado e, ao mesmo tempo, é olhar para o passado a partir de uma determinada teoria e de certo método". (PEREIRA, SEFFNER, 2008, p. 170). Neste sentido, é possível que haja diversas interpretações do mesmo fato histórico. Pereira e Seffner (2008) propõem a leitura e escrita na sala de aula a partir de documentos históricos:

Propomos, então, que a leitura de documentos, imagens, símbolos e textos escritos é uma tarefa fundamental da atividade pedagógica em História, afirmamos, ao mesmo tempo, que escrever na escola significa exercitar o processo representacional a partir de conceitos singulares, significa permitir ao estudante inserir-se em formas de escrever e ler, diferenciadas daquilo que ele tem disponível no seu senso comum. Escrever em História é permitir ao estudante desenvolver autonomia intelectual, desenredando-se do conjunto de representações que ele incorpora na sua vida diária e que lhe permite uma leitura pouco refinada do seu passado e do seu presente. Após a leitura do documento é preciso ensinar ao estudante a prática da escrita, o ensaio da pesquisa, ou seja, permitir que ele experiencie o modo como os historiadores constroem, metodologicamente, suas narrativas. Isso quer dizer que quem ensina História ensina um método, um jeito de olhar para a História e para a realidade do presente, não simplesmente um conjunto de informações. (PEREIRA, SEFFNER, 2008, p. 171).

A escola deve estimular o hábito da leitura e escrita, que segundo Logueiro e Seffner (2008), o hábito só se constitui se associado ao prazer. Por isso, precisamos garantir a manifestação da livre opinião dos alunos:

O Ensino Médio, por sua vez, implica não apenas a leitura de textos e sua resenha, mas a análise crítica dos efeitos dos textos na vida cotidiana. Nesse sentido, a preparação do aluno para a escrita é indissociável de sua preparação para a leitura, ou seja, ler e escrever, falar e argumentar têm que ser parte da rotina de vida dos adolescentes, o que pode rimar muito bem com a manifestação da livre opinião. (LOGUEIRO, SEFFNER, 2008, p.42).

Estimulando a manifestação da livre opinião é possível o desenvolvimento a competência exigida pela redação do ENEM que avalia a elaboração de uma proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos. Se estimularmos no a leitura, a escrita e a oralidade com argumentação é possível que os estudantes consigam desenvolver uma proposta de intervenção ao problema apresentado pela redação.

Para o desenvolvimento das competências, já mencionadas, é possível também uma aproximação da História com a Literatura. De acordo com Ruiz, “podemos trabalhar os diferentes modelos históricos através de um documento ou de um texto literário clássico” (2009, p. 78). A possibilidade de trabalho com obras literárias pode ser muito proveitosa. Diversas obras literárias, lidas em sua totalidade ou parcialmente, podem ser um importante recurso para discussões sobre formas de governo, organização social, sexualidade, entre outros temas de interesse dessa juventude que frequenta o Ensino Médio. Obras como *O Diário de Anne Frank*, *A Revolução dos Bixos* e *1984* de George Orwell, assim como os livros das séries *Divergente*, de Veronica Roth, e *Jogos Vorazes*, de Suzanne Collins, podem ser utilizados para o trabalho desenvolvido em História ou em outra área das Ciências Humanas na escola. Isso é possível porque “a análise desses textos literários permite relacionar e estabelecer conexões entre muitas áreas do conhecimento: política, sociedade, religião, representações sociais, aspirações [...]” (RUIZ, 2009, p. 82).

Algumas ações já são desenvolvidas na escola onde atuamos. Nós entendemos que elas precisam ser reforçadas. A partir da implementação do Ensino Médio Politécnico na escola, com a intenção de instrumentalizar os alunos e as alunas para uma verdadeira emancipação, trabalhamos com seminários de discussão de textos, fichamentos de artigos e de livros, formulação de dicionário de conceitos históricos, reescrita de textos em outras linguagens, construção de mapas conceituais, trabalho com documentos históricos, socialização de escritas de alunas e alunos no meio virtual, produção de

artigos, variedade na seleção dos estilos textuais para leituras, produção de fanzines, a construção do Grêmio Estudantil, entre outras práticas que buscam criar mecanismos para a aprendizagem histórica relacionada ao desenvolvimento da compreensão, análise e interpretação de imagens e textos e, ainda, em relação a produção de textos com a utilização de uma argumentação coerente.

Considerações

Partindo de preocupações comuns, ouvidas nos diferentes espaços escolares, como a sala dos professores e professoras, buscamos refletir sobre como poderíamos mudar algumas práticas e fortalecer outras que auxiliem para a elevação da qualidade do ensino na escola em que atuamos, o Colégio Estadual Farroupilha. Para iniciar essa reflexão, buscamos números do ENEM realizado em 2014. Percebemos através desses números que nenhum aluno ou aluna da escola atingiu o nível V, máximo, na prova de Ciências Humanas. Poucos atingiram o nível IV. Ao analisar essa situação, nos deparamos também com as médias conquistadas pelos alunos e alunas em Redação, onde a grande parcela encontra-se nos níveis I e II. Dessa forma, buscou-se, neste artigo, uma sugestão de como nossas aulas podem se transformar para que os níveis conquistados pelos alunos e alunas do Colégio Estadual Farroupilha aumentem. Acreditamos, então, na possibilidade de construir metodologias que propiciem o aperfeiçoamento de competências e habilidades que contribuam para um melhor desempenho dos concluintes do Ensino Médio nas provas do ENEM, especificamente, na prova de Ciências Humanas e na produção da Redação. Dessa forma, sugerimos uma maior aproximação da área das Ciências Humanas com as competências e habilidades relacionadas a interpretação, compreensão e análise de textos, bem como a produção dos mesmos. Isso não significa, porém, que o trabalho desenvolvido será refém ou destinado a aprovação dos alunos e alunas no ENEM, pois a qualidade do ensino vai além dos resultados nessa avaliação. Mas, significa que muitas das competências e habilidades do ENEM são entendidas por nós como importantes para o desenvolvimento de jovens comprometidos com a valorização das diversidades sociais, com o entendimento de processos históricos que possuem interferência direta em suas vidas, com o fortalecimento da democracia, entre outros. Cabe então, a nós, professores e professoras, avaliar esses resultados para a busca de uma melhoria na qualidade do ensino público, buscando melhores resultados e a diminuição das diferenças dos resultados conquistados entre os trinta

melhores alunos e alunas da escola em relação a média geral.

Referências Bibliográficas

CERRI, Luis Fernando. Saberes históricos diante da avaliação do ensino: notas sobre os conteúdos de história nas provas do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 24, n. 28, p. 213-231, 2004.

ENEM POR ESCOLA 2014. INEP. MEC. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/enem/enem-por-escola>. Acessado em 10/09/2015.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. *A avaliação da educação básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa*. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

LOGUERCIO, Rochele; SEFFNER, Fernando. Leitura, escrita e oralidade como estratégias de inclusão social no Ensino Médio. In.: PEREIRA, N.; SCHÄFFER, N.O.; BELLO, S. E. L.; TRAVERSINI, C. S.; TORRES, M. C. A.; SZEWCZYK, S.. *Ler e escrever: Compromisso no Ensino Médio*. Porto Alegre: Editora da UFRGS e NIUE/UFRGS, 2008.

MATRIZ DE REFERÊNCIA DO ENEM. MEC. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/enem/conteudo-das-provas>. Acessado em 20/09/2015.

MELO, José Ernesto. “Seu futuro passa por aqui”: O ENEM como política avaliativa e os conhecimentos históricos exigidos. *Revista Aedos*. n.11. vol. 4. Set. 2012.

PEREIRA, Nilton Mullet; SEFFNER, Fernando. História, leitura e escrita no Ensino Médio. In.: PEREIRA, N.; SCHÄFFER, N.O.; BELLO, S. E. L.; TRAVERSINI, C. S.; TORRES, M. C. A.; SZEWCZYK, S.. *Ler e escrever: Compromisso no Ensino Médio*. Porto Alegre: Editora da UFRGS e NIUE/UFRGS, 2008.

PEREIRA, N. M.; SEFFNER, F.; GIL, C.Z.; MEINERZ, C.. Docência em História: implicações das novas disposições curriculares do ensino médio. *Revista Brasileira de Estudos pedagógicos*. Brasília, v. 95, n. 239, p. 152-174, jan./abr. 2014.

RUIZ, Rafael. Novas formas de abordar o ensino de História. In: KARNAL, Leandro (org.). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

SOUSA, Sandra Zákia Lian de. OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Políticas de Avaliação da Educação e Quase Mercado no Brasil. *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, v. 24, n. 84, p. 873-895, setembro 2003.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. *Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino*. *Revista Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*. Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 769-792, out/dez. 2011.

Maquete e ensino de História

Cotidiano no Antigo Egito e a lei 10.639/2003

Por Jéssica Fernanda Arend¹, Calison Eduardo Santos Pacheco², André Luis Ramos Soares³

Resumo

Através da necessidade cada vez mais iminente de abarcar o conteúdo de História da África nas escolas, este artigo trata da construção de uma maquete que representa um momento hipotético do cotidiano do Antigo Egito e de uma atividade realizada através desta maquete, “A questão das bonecas negras e o padrão de beleza ao longo da História”, cabe ressaltar que a maquete e a atividade foram realizadas em momentos diferentes pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, curso de História da Universidade Federal de Santa Maria, numa tentativa de atender a Lei 10.639/03 e abordar o tema sobre História da África de forma transversal, refletindo juntamente com os alunos sobre a construção histórica e social do padrão de beleza ao longo da História, questionando a ocidentalização do Antigo Egito e também a quase rara existência de bonecas negras no formato *barbie* no mercado.

Palavras-chave: Egito Antigo, Gênero, História da África, Lei 10.639/03, Maquete.

Abstract

Through increasingly imminent need to cover the content of African history in the schools, this article deals with the construction of a model that represents a hypothetical time of ancient Egypt's daily life and an activity performed through this model, "The problem of the black dolls and the of beauty model along history", it is noteworthy that the model and the activity were made at different times by the Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência- PIBID, History course at the Universidade Federal de Santa Maria, in an attempt to meet Law 10,639 / 03 and address the question about African history across the transversal theme, reflecting with students about the social and historical construction of the standard of beauty along history, questioning the Westernization of Ancient Egypt and also the almost rare existence of black barbie dolls format in the market.

Keywords: Ancient Egypt, Genre, History of Africa, Law 10.639 / 03, Model.

¹ Universidade Federal de Santa Maria

² Universidade Federal de Santa Maria

³ Universidade Federal de Santa Maria

Introdução

Este artigo descreve uma maquete construída para fins didáticos pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, curso de História da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). A maquete trata de um momento hipotético na História do Antigo Egito, no qual, abrange-se o Rio Nilo, o palácio faraônico, as casas comerciais, as dos camponeses e a dos operários, envolvendo também todo o processo de construção das pirâmides egípcias, desde a pedreira até a sua formação. Também é possível observar a agricultura e ainda, a rica fauna e flora do Nilo e do deserto, inclusive a presença de mulheres no cotidiano egípcio. Além disso, a maquete possui uma caixa anexa, onde contém a representação de uma múmia e sua tumba, juntamente com a representação de três mulheres egípcias – duas rainhas e uma camponesa – fora da escala da maquete. A proposta da construção desta maquete ocorreu devido às observações realizadas em sala de aula das escolas, onde se notou que muitos alunos, do ensino médio e do fundamental, desconhecem que o Egito está localizado na África e que sua população original é negra, estando imbricado em seus conhecimentos o senso comum de que a África se constitui em um local de extrema pobreza e é um “país continental”, – não acreditando que possa haver cidades ricas cultural e economicamente, além de terem a perspectiva de que todos os africanos moram em choupanas, que todo o continente fala a mesma língua ou mesmo que a África é um enorme safári. Além de desconstruir estas ideias, contribuir em auxiliar a atender a Lei Federal 10.639/2003, que torna obrigatória o ensino da história e da cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas do ensino básico. Esta maquete também oferece a possibilidade de trabalhar com temas atuais, pois, além dela se tornar uma temática transversal, abrangendo questões como gênero, problematização dos atuais padrões de beleza, ela atende a lei citada, em que é possível problematizar a questão racial e o preconceito que envolve nossa sociedade. Com esse enfoque, foi realizada na Escola Augusto Ruschida cidade de Santa Maria, Rio Grande do Sul, com as turmas do Ensino Médio noturno e o EJA noturno a atividade “A questão das bonecas negras e o padrão de beleza ao longo História”.

A maquete como instrumento lúdico/didático

Cada vez mais os professores enfrentam o desafio de despertar a curiosidade e o interesse de seus alunos para o conteúdo escolar. Os professores licenciados em História se encontram na difícil justificação do conteúdo de História, havendo questionamentos dos alunos sobre a relevância de aprender sobre coisas que eles não vivenciaram, sobre coisas do passado que estão tão distante espacial e temporalmente, além disso, o professor precisa “mediar” o conteúdo distante no passado para momentos da atualidade e aproximar esse conhecimento do passado com a realidade do aluno, sem cometer anacronismos. “O passado deve ser interrogado a partir de questões que nos inquietam no presente (caso contrário, estuda-la [a História] fica sem sentido). Portanto, as aulas de História serão muito melhores se conseguirem estabelecer um duplo compromisso: com o passado e o presente.” (PINSKY, J.; PINSKY, C., 2013, p. 23). É fundamental que haja uma transposição didática do conteúdo, que aquilo que o professor esteja falando em sala de aula, como aponta Jaime Pinsky e Carla Pinsky (2013), faça sentido para aquele que escuta: o aluno. Nesta tentativa, desenvolvem-se cada vez mais materiais lúdicos e pedagógicos para envolver o aluno, entre estes, está a maquete, um material tridimensional que permite aos alunos visualizar uma representação sobre determinado momento histórico, como é o caso desta maquete do Antigo Egito, e desta forma, “concretizar” o abstrato. Ao repensar o ensino de história com materiais lúdicos, Soares et al. (2014) aponta que “a proposta de utilizar maquetes como mediação do diálogo estabelecido com os alunos vai ao encontro com as novas perspectivas de ensino, visto que dá materialidade ao que seria apenas uma explanação conteudista.” (SOARES, et al., 2014, p. 55). Além disso, Lopes e Soares (2009), enfatizam a interação que a maquete proporciona entre docentes e discentes e alertam que os “instrumentos lúdicos não abrangem toda a complexidade que envolve o processo educativo, mas podem contribuir para melhorar e facilitar a aprendizagem” (p. 4). Além disso, a ferramenta lúdica apenas por si só, também não produz conhecimento, há a necessidade do intermediador, no caso, o professor, onde este fará questionamentos que problematizam os elementos que a maquete possui, fazendo com que os pormenores não passem despercebidos pelos alunos e faça com que eles

pensem sobre aquilo que está representado na maquete, como apresenta Silva (2012)

Segundo Passini (2001), tanto a introdução quanto o desenvolvimento do conteúdo devem ser colocados em formas de perguntas, para que os alunos pensem. A dúvida deve ser o “carro condutor” que motiva os alunos a buscarem, eles mesmos, a resposta. O professor não precisa se colocar como o descritor do meio. Essa postura que antecede a observação mata a possibilidade do crescimento do aluno, principalmente o nascimento da atitude investigativa. De acordo com essa autora, o melhor jeito de ensinar os conceitos para os alunos é colocando-os em contato direto com o real, de modo que possam ver, sentir e tocar nos elementos que estão representados. (SILVA, 2012, p. 35-36)

Conforme Lopes, Flôres e Soares (2007, p. 4), a maquete como material lúdico proporciona “uma visualização mais concreta de acontecimentos históricos, tipologias arquitetônicas, acidentes geográficos, fenômenos climáticos e ambientais, entre outros.” Desta forma, ao representar o espaço e tornar visual aquilo que os desenhos bidimensionais não proporcionam, o uso de maquetes no ensino de História se torna um instrumento muito eficaz no momento de auxiliar “a compreensão das proporções e das diversas relações que ocorrem em determinado local”(Idem.). Logo, quando esta ferramenta é devidamente aplicada, “elevam o grau de compreensão e a apreensão de conhecimento por parte dos educandos. Estes podem também, dessa forma, aliar sua capacidade intuitiva a uma habilidade intelectual e reflexiva.” (Ibidem). Os mesmos autores chamam a atenção para o momento da construção da maquete, em que, além do cuidado de utilizar uma escala apropriada para representar o objeto, ela deve abordar certos elementos indispensáveis, entre eles,

[...] deve reproduzir o terreno, área ou região onde está ou será inserido o projeto, levando-se em consideração que esse local é formado por elementos como relevo, vegetação, áreas de circulação, acessos, limites, etc. Em relação à arquitetura, devem reproduzir de forma precisa todos os detalhes da edificação em questão, com a preocupação de representar suas fachadas e cobertura (quando se limita a mostrar detalhes externos) ou ainda os compartimentos e suas funções (quando, além do exterior, mostra os detalhes internos). Ainda, para uma correta apresentação, há preocupação com tratamento de superfícies, representação dos tipos de vegetação e de pavimentação. (Ibidem.)

Além disso, é de grande importância utilizar calungas, segundo os autores, que são os personagens que compõe a maquete, estes terão a funcionalidade de humanizar o projeto representado, além de proporcionar uma ideia de escala humana (LOPES, FLÔRES, SOARES,

2007). Além disso, ao utilizarmos as calungas nas maquetes voltadas para o ensino de História, estaremos atribuindo a estas personagens, tarefas que lembrem o cotidiano vivido pelos indivíduos de determinado contexto histórico representado, por exemplo, ao representar um homem arando a terra com um arador de madeira, iremos remeter a ideia de que ele vive no campo, num tempo distante onde o arador de ferro ainda não existia, se ele for representado como negro, como no caso desta maquete, poderemos ter uma vaga noção de que local espacial a maquete se refere, da mesma forma, se retratarmos uma mulher, negra, de cabelos longos, passeando pela cidade, iremos nos remeter a outro elemento do contexto histórico que a maquete representa, contendo traços da etnia e dos fenótipos que essas pessoas teriam. Dessa forma, ela se torna um instrumento eficaz “para a compreensão das proporções e das diversas relações que ocorrem em determinado local.” (LOPES, SOARES, 2009, p. 4). E como acrescenta Soares (2007), é através das maquetes que “pode-se observar a transformação da paisagem com o passar do tempo e passar a compreender que uma população possui uma origem, uma história, sendo que o aluno também faz parte dela.” (SOARES, 2007, p. 8). Para Ziegler, o uso de maquetes no ensino de História

[...] proporciona uma melhor visualização dos períodos que para ele [o aluno] se mostravam fora da realidade vivida, algo pertencente a um “espaço” extremamente confuso dentro do seu cotidiano, um “tempo” diferente do seu e, portanto, sem qualquer relevância para resolução de seus problemas imediatos (ZIEGLER, RODRIGUES, ROSSI, 2007, p. 640-641).

A maquete como meio à aprendizagem, como instrumento lúdico, didático e pedagógico, como intermediador entre docente e discente, proporciona uma nova possibilidade para (re)pensar o ensino de História devido ao seu apelo visual, chamando a atenção dos discentes. Com o professor como mediador, irá problematizar e questionar para que os alunos reflitam sobre o que estão vendo, proporcionando o “tocar”, logo ela irá concretizar algo longínquo espacial e temporalmente, facilitando o processo de ensino-aprendizagem, tornando um instrumento de reconhecimento, o que possibilita aos discentes uma maior familiarização com o conteúdo, ao visualizar o processo histórico que está sendo representado na maquete, se tornará mais fácil para eles reconhecer/identificar conceitos, fatos, processos, situações, contextos, relações, etc. Como aponta Pereira e Giacomoni (2013) ao tratar de reconhecimento, estaremos falando sobre a “apreensão de elementos formais”, logo, “Este reconhecimento é uma etapa importante da aula de História, necessário para o acúmulo de informações e de saberes para a compreensão

da realidade histórica.” (p. 13). Essa importância gerada com o visual e o tato faz com que o exercício de fixação seja executado, tornando uma facilidade para aqueles que escutam a aprendizagem, uma vez que o contato físico unido ao visual é importante para que elementos da memória e da mensagem passada tornem-se parte do indivíduo que aprende, ao contrário que o simples falado não tem o mesmo poder de fixação daquilo que pode ser admirável (THOMPSON, 2002).

Lei 10.639 e a maquete do Antigo Egito

A resistência e a luta negra ocorrem no Brasil desde o período colonial, em que negros escravizados resistiam ao sistema opressivo nas mais diversas formas, seja negociando, lutando, fugindo, não trabalhando, etc. Ao longo da História, o negro busca por igualdade entre as diferentes etnias que compõe a sociedade brasileira, principalmente entre ele e o branco. Conforme nos apresenta o 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 (2013), a luta para “estabelecer uma educação plural e inclusiva perpassam todo o século XX.” (p. 7). Na década de 1930, destaca-se a Frente Negra Brasileira, que buscou “a luta por uma educação que contemplasse a História da África e dos povos negros e combatesse práticas discriminatórias sofridas pelas crianças no ambiente escolar.” (p. 7). Já nos anos 1940, o Teatro Experimental do Negro “discutiu a formação global das pessoas negras, indicando políticas públicas que já se constituíam como as primeiras propostas de ação afirmativa no Brasil.” (p. 7). Em 1978, o Movimento Negro Unificado defendeu a “inserção da história da África e do negro no Brasil, no currículo escolar do país” (p. 7). Durante a década de 1980, o Movimento Social Negro e demais intelectuais e pesquisadores da área de educação “produziram um amplo debate sobre a importância de um currículo escolar que refletisse a diversidade étnico-racial da sociedade brasileira. Em 1995, a Marcha Zumbi contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida, representou uma maior “aproximação e reivindicação com propostas de políticas públicas para a população negra” (p. 7). De toda essa luta por reivindicações e por igualdade e reconhecimento resultou a Lei nº 10.639, assinada pelo então Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva em 2003, tal lei altera

a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e torna “obrigatório o ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira.” (p. 7), “uma reivindicação histórica do movimento negro brasileiro” (FIABANI, 2012, p. 1).

Esta prerrogativa é um dos motivos pelos quais objetivou-se a construção da maquete do Antigo Egito pelo PIBID, atender a Lei 10.639, pois sabe-se das dificuldades que existem para trabalhar a história da cultura africana e afro-brasileira nas salas de aula, conforme Fiabani “[...] estudos apontam que os docentes encontram dificuldades para ministrar aulas sobre esta temática. As causas são diversas, entre elas, a formação incompleta dos professores.” (FIABANI, 2012, p. 1). Além da falta de experiências dos professores, nota-se que os órgãos de formação dos professores, as universidades, não contemplam em seus currículos a História da África e Afro-brasileira, forçando muitos professores a serem reféns dos livros didáticos (LAUREANO, 2008). O PIBID se torna um meio para levar este assunto à sala de aula, proporcionando discussões sobre o racismo, a desigualdade, a (des)valorização da pluralidade étnica e cultural brasileira e também africana. Ressaltamos que é fundamental a formação continuada dos professores para atender estas atuais demandas e efetivar um ensino ético e comprometido com as diversas realidades que compõem a nação brasileira e que prepare os discentes para a prática efetiva da cidadania, tentando evitar e combater ao máximo o alastramento deste enorme câncer da sociedade brasileira que é o racismo. Além disso,

A necessidade dessa lei deve-se ao sentimento de discriminação racial que há muito tempo tem servido como um fator determinante do destino social, econômico, político e cultural dos afro-brasileiros. A necessidade de mudar tais destinos serviram de incentivo na tentativa de criar técnicas sociais para melhorar sua posição social e/ou obter mobilidade social vertical, visando superar a condição de excluídos e miseráveis (VALIM, 2012, p. 34).

A partir da Lei 10.639, há uma valorização sobre o negro, o qual luta por igualdade e respeito e se posiciona contra o racismo e a discriminação e subjugação do negro, promovendo, dessa forma “a reconquista de uma identidade positiva, aos grupos atingidos, dotada de amor e orgulho próprios, como também, pode causar a transformação de nossa sociedade, no sentido de incluir os indivíduos ao direito à cidadania.” (VALIM, 2012, p. 35-36). Laureano (2008) complementa argumentando que a lei fornece ferramentas para “integrar este povo que vive na exclusão ou das marcas de um passado ainda não revelado para seus descendentes” (p.343). Nota-se que existe um grande peso para a importância da Lei,

evidenciando uma conquista do movimento negro desde muito tempo.

Entre os motivos que justificam o ensino da história afro são os estereótipos que marcam essa sociedade conforme “Serrano e Waldman (2007) argumentam que existem visões estereotipadas cultivadas contra os povos africanos e suas regiões. Mais do que qualquer outro continente, a África terminou encoberta por um véu de preconceitos, que, ainda hoje, marcam a percepção de sua realidade.” (FELIPE; TERUYA, 2010, p. 3). Os motivos também se expandem para o contexto brasileiro, onde “Desde os primórdios da colonização marcada pela discriminação racial, os negros tiveram as suas práticas ancestrais abafadas, marginalizadas e deturpadas, comprometendo, assim, a sua inserção plena no processo social brasileiro.” (FELIPE; TERUYA, 2010, p. 8). A partir destes motivos, problematizamos, então, qual história africana deve ser ensinada em sala de aula? Felipe e Teruya (2010) nos apresentam a opinião de Cunha Júnior, onde ele

[...] entende que, em virtude da amplitude que têm a cultura e a história, há um grande debate sobre qual história africana deveria ser trabalhada na educação brasileira. A história africana que nos interessa é aquela que possibilite a compreensão do Brasil. Aquela que explique os aportes significativos dos africanos e afrodescendentes para a construção da sociedade brasileira (CUNHA JÚNIOR, 1999). (FELIPE; TERUYA, 2010, p. 2).

Contudo, observamos que no currículo escolar, a História da África aparece nas seguintes situações: 1) Na Antiguidade, onde se apresenta o Egito Antigo; 2) Na História Moderna, a partir das Grandes Navegações; 3) No Brasil Colonial, onde o negro é escravizado no Brasil para trabalhar nas lavouras, minas e charques; 4) E, por fim, na História Contemporânea, durante o imperialismo, onde se apresenta a partilha da África. O que é possível perceber no currículo? 1) Na História Antiga, o Egito é desvinculado da África, não se apresenta a localização do país e não se fala sobre a sua etnia, apenas sobre a construção das pirâmides, geralmente aludida à opção pejorativa de que estas foram construídas por alienígenas. Questionamos, ao transpassar apenas esta hipótese aos alunos, o professor não estará dando continuidade às ideias racistas e de inferioridade, afirmando que negros seriam incapazes de construir monumentos tão complexos como as pirâmides? 2) Durante as Grandes Navegações, é possível perceber o quão exótica a África é. 3) A partir do Brasil Colônia – período da escravidão – e da História Contemporânea – partilha da África –, se apresenta a submissão e fraqueza dos negros sob a hegemonia branca. Dificilmente, se apresenta outra visão sobre os negros, as

suas lutas, suas resistências, etc. Soma-se a isso a pressa em se passar o conteúdo, tornando o questionamento e o pensar sobre a história uma “perfumaria”. A partir desta breve análise é possível concluir que não se apresenta de forma coesa e patente uma valorização da cultura afro.

Defendemos que se deve trabalhar além da dominação do branco sobre o negro, onde o último em muitas situações foi branqueado e difundido para a mentalidade mundial (seja em filmes, pinturas, literatura, etc.), como é o caso que ocorre com a população do Egito Antigo. Ao branquear historicamente a pele de um negro, será que não envolve relações de poder e dominação? Qual pensamento o branco dominador quer passar? Qual memória deve ser lembrada? Por que atores e atrizes que interpretam os habitantes do Nilo são homogeneamente brancos?

Acreditamos que uma das dificuldades que se encontra, tanto nas universidades quanto nas escolas de ensino básico, em relação aos estudos africanos, é o único viés de estudar a história da África a partir da História do Brasil, ou seja, os estudos sobre África são todos voltados a partir do momento em que a África e o Brasil se inter-relacionam, por exemplo, a escravidão. Queremos dizer que não há estudos efetivos sobre a África desvinculada do contexto histórico brasileiro. Os estudos sobre a África somente ocorrem a partir da publicação e tradução para o português da coleção em oito volumes “História Geral da África” da UNESCO. Então, um dos objetivos deste trabalho, é mostrar que, além de que o Egito é africano e seus habitantes negros, a África também possui história antes do século das grandes navegações. Porém, temos consciência de que este trabalho não é suficiente para mostrar toda a história e riquezas sociais, políticas e culturais do continente, pois, há milhares de povos que constituem esse continente, logo, há uma deficiência no currículo de História, por não abarcar esta pluralidade cultural e social. Além disso, há outra deficiência, ao não levarmos em conta as influências do Oriente Médio sobre a África, o que explica a cultura muçulmana entre tantos africanos, porém, muitas vezes, esta informação é desvinculada da história da África. Temos que falar da África para além de sua importância na formação histórica e étnica do Brasil – além das contribuições que estes deram à formação do país –. Mostrar que a África vai para além da escravidão, ou seja, para além da mão-de-obra escrava, pois sua inserção no contexto histórico brasileiro somente ocorre a partir do tráfico de negros para serem escravizados no Brasil. Esfacelar dogmas e preconceitos sobre os povos africanos que estão ligados aos discursos que transmitem a ideia de uma verdade única e inquestionável, despertando a criticidade nos alunos.

Portanto, questionamos, qual é a apropriação que o homem ocidental faz/fez da admirável cultura egípcia. Por quê? Por que criaram o mito de que as pirâmides foram construídas por alienígenas? Será que esse mito não esconde uma ideologia por trás de si?

Defendemos a ideia de que ao branquear o povo do Nilo, construtores das pirâmides, afirmando que elas foram construídas por alienígenas, se expõem uma ideia de inferioridade do negro – a intensa inferiorização do negro por parte do homem europeu, está vinculada às justificativas que este impõem sobre o negro, aquele que é diferente de nós – o outro –, desta forma, ao inferiorizar um ser, você o torna subjugado a ti, logo, este ser não necessita de humanidade – liberdade, respeito, identidade, alteridade – assim, justifica-se a sua escravidão.

É possível afirmar que a história do Antigo Egito está separada da História do restante do continente africano, pois, o único momento em que o Egito é abordado em sala de aula, é nas aulas de História Antiga. E depois, não se fala mais em Egito, além de que não se fala a localização do Egito. A África é abordada novamente a partir do século XVI, quando o negro é escravizado. Com a lei, a História da África, vem abordando a origem dos africanos trazidos para o Brasil, logo, se abordam aspectos como cultura, religiosidade, economia e política. Abordam-se estes temas devido a lei defender e tornar obrigatório o ensino da cultura afro e dos africanos na escola, pois, estes, são importantes formadores da sociedade brasileira, este efetivo reconhecimento legal só ocorreu em 2003, através dos movimentos sociais que lutam pela igualdade do negro perante a sociedade brasileira, o que se concretizou realmente, com a Lei 10.639, quando o Presidente Lula sancionou a lei. Reconhecer a história de um lugar é ter na mentalidade que tais populações possuem voz e que se quer ouvir de suas lutas e tradições. Isso faz com que a mentalidade colonial brasileira, tendo em perspectiva a história de países da Europa ou América (principalmente América do Norte) como únicas ou as mais interessantes de se aprender, acrescentando-se a história da África – logicamente não cometendo o erro de trocar os centros, substituindo um eurocentrismo por um afrocentrismo, segundo Oliva (2003)¹¹³, mas sim tornando visível a história do continente africano igualmente ao europeu e o americano (os mais enfatizados em sala de aula). Como coloca Oliva:

[...] temos que reconhecer a relevância de estudar a História da África, independente de qualquer outra

¹¹³Sobre os conceitos de eurocentrismo e afrocentrismo ver mais em OLIVA, Anderson R. A História da África nos bancos. Representações e impressões na literatura didática. *Estudos Afro-Asiáticos*, nº 3, 2003, p. 421-461.

motivação. Não é assim que fazemos com a Mesopotâmia, a Grécia, a Roma ou ainda a Reforma Religiosa e as Revoluções Liberais? Muitos irão reagir à minha afirmação, dizendo que o estudo dos citados assuntos muito explica nossas realidades ou alguns momentos de nossa História. Nada a discordar. Agora, e a África, não nos explica? Não somos (brasileiros) frutos do encontro ou desencontro de diversos grupos étnicos ameríndios, europeus e africanos? Aí está a dupla responsabilidade. A História da África e a História do Brasil estão mais próximas do que alguns gostariam.(OLIVA, 2003, p.423)

Logo, concordamos que deve-se dar ênfase aos séculos XII à XVIII, devido à maior relação entre Brasil e África, porém, deve-se falar para além disso, enfatizar a totalidade do continente.

A história africana deve abarcar a dinâmica das sociedades africanas nos aspectos políticos, culturais e sociais, com destaque ao período que vai do século XII ao XVIII, por causa da sua incidência mais direta na sociedade brasileira. Dar ênfase à totalidade do continente, de uma experiência comum a todos os africanos, justifica-se porque a separação em partes desconexas do continente africano tem servido às diversas manipulações de idéias racistas sobre esses povos(FELIPE; TERUYA, 2010, p. 2).

Ressaltamos que as razões pelas quais nos motivaram a construir a maquete que representa um momento hipotético do Antigo Egito, é o desconhecimento por parte dos alunos de que a África é um continente e não um país, de que há vários grupos diferentes dentro da África, cada um com seus gostos, culturas e políticas, de que a África não é apenas um local de pobreza e fome constante, e de doenças sem curas, que a África não é um enorme safari, etc., além disso, o Egito ainda é o que está mais próximo do aluno, por meio da televisão – filmes e novelas, por meio de histórias e livros didáticos, etc., e porque, mesmo por estar mais próximo dos alunos do que qualquer outra sociedade africana, ainda é representado na maioria das vezes como uma população não negra, mas branqueada.

A presença das mulheres no Antigo Egito

Concomitantemente à construção da maquete, confeccionaram-se três bonecas que representam as mulheres do Antigo Egito: duas rainhas e uma camponesa. A confecção destas bonecas se deu pelo motivo de também

querer representar as mulheres no Antigo Egito, juntamente com as suas vestimentas e características. Como a maquete é repleta de calungas – bonequinhos que representam pessoas, mas sem rosto e sem diferenças – buscou-se representar também mulheres, para isso, foi pintado um cabelo preto em cada calunga que representasse uma mulher, para mostrar a presença das mulheres na História. Possuindo assim duas representações diferentes das mulheres na maquete, sendo que uma delas é através das calungas com cabelos pretos e a outra é a confecção de bonecas fora da escala da maquete. A confecção destas bonecas se deu da seguinte forma: primeiro foram adquiridas bonecas brancas, próximas as características das bonecas “estilo *barbie*”. Após, retirou-se os seus cabelos originais, em seguida as desmembramos e as colocamos em água sanitária para obter uma melhor fixação da tinta marrom, a qual elas foram pintadas. Após, foram remontadas e confeccionadas as suas roupas, os seus cabelos – feitos com linha e ponto de crochê – e um novo rosto fora pintado, por fim, se passou uma mão de cola para que a tinta não saia ao longo do tempo¹¹⁴.

Existem duas teorias sobre o papel da mulher no Antigo Egito, uma delas é de uma corrente feminista do século XX que busca nas origens da sociedade, uma sociedade anterior ao patriarcado, defendendo desta forma, um matriarcado e uma matrilinearidade. Estes estudos, então, estariam centrados na Pré-História e na Antiguidade. Dessa forma, no Antigo Egito se buscou “a existência de uma estrutura social matrilinear e de uma igualdade de sexos entre os antigos egípcios.” (BALTHAZAR, 2011, p. 3). Estes estudos ocorrem principalmente para evidenciar que as mulheres também são capazes de participar do campo público e comprovar também a “existência de sistemas igualitários entre os gêneros, o que corroboraria com as reivindicações do movimento feminista.” (Idem, p. 6). Esta teoria descreve as mulheres como um grupo detentor de direitos iguais aos dos homens. Entre alguns pesquisadores que defendem esta teoria está Barbara Lesko, que atribui “às egípcias um papel de destaque na sociedade” (SOUSA, 2008, p. 1). Já entre pesquisadores que duvidam desta equidade social, está Gay Robins, como nos apresenta Balthazar,

Ao constatar a existência de uma igualdade legal entre os sexos, Gay Robins (1996, p. 141), ao detalhar que as fontes são pouco numerosas e que foram preservadas por sua natureza excepcional, questionou se as mulheres realmente desempenhavam essa igualdade legal na prática. A egiptóloga britânica, em sua obra, contesta as afirmativas da existência de uma equidade entre os sexos no antigo Egito, pois para ela o papel construído para o

¹¹⁴ Agradecemos a ajuda de Tamires Dolores Pereira que confeccionou as roupas e a pintura do rosto das bonecas.

feminino, como se pode observar na figura de Ísis, é o de se tornar esposa e mãe. Assim, “a mulher poderia, em seu direito, adquirir bens, por esforço pessoal ou por herança, e em teoria elas eram iguais aos homens perante a lei, mas uma mulher sem a proteção masculina estava, provavelmente, em muitos casos, sujeita a exploração” (ROBINS, 1996: 191).” (BALTHAZAR, 2011, p. 10).

Para Pratas, “ao estudar a documentação desse período, encontramos uma estrutura hierarquizada, organizada por meio de critérios religiosos e econômicos, demonstrando que a mulher tem um estatuto próximo ao do homem.” (PRATAS, 2011, P. 161), mas que não necessariamente há existência dessa igualdade entre os sexos e nem que a matrilinearidade e o matriarcado fossem realmente concretos. Sousa explica que o masculino e o feminino eram encarados como complementares, logo, haveria uma delimitação do papel de cada um, “As mulheres caberiam as funções de gerar, curar e manter o equilíbrio e aos homens as funções de julgar, guerrear e conduzir.” (SOUSA, 2008, p. 1). Balthazar explica que “deve-se pensar as mulheres egípcias como sujeitos inseridos nessa hierarquização social e não como um grupo homogêneo, o que significa a existência de uma disparidade nas práticas cotidianas do feminino egípcio.” (BALTHAZAR, 2011, p. 7). Mesmo que haja uma hierarquização social e distinção entre os sexos, as mulheres do Antigo Egito ainda se encontram numa “situação jurídica privilegiada, se comparada a outras civilizações antigas.” (SOUSA, 2008, p. 1). Porém, ao pensar sobre o papel da mulher, devemos levar em conta, que as fontes existentes sobre elas foram feitas por uma elite masculina que possui determinada visão sobre o papel da mulher na sociedade e, além disso, o Antigo Egito possui milhares de anos e seria impossível homogeneizar o papel da mulher ao longo do período faraônico, “os monumentos e os textos no Egito antigo devem ser encarados como reflexo do ideal de uma minoria, uma elite masculina por excelência, e não como o registro de uma realidade vivida por todas as mulheres desta sociedade.” (idem, p. 5). Além disso, devemos levar em conta que o papel da mulher é algo social, cultural e historicamente construído.

A partir desta breve contextualização que norteia os debates a respeito da equidade entre os sexos no Antigo Egito, procuramos demonstrar a importância deste debate tanto para a historiografia quanto para a sociedade, pois, cada professor deve-se questionar sobre que história vai ser ensinada em sala de aula? O que vai passar aos seus alunos? E por que é importante refletir sobre o papel da mulher nas diferentes civilizações e períodos históricos? É necessário refletir sobre as diversas construções históricas e sociais que refletem até à atualidade, como é o caso do

papel da mulher e do padrão de beleza, as construções que norteiam este trabalho, como nos apresenta J.Pinsky e C. B. Pinsky (2013), o professor de história deve criar consequências que façam com que os alunos pensem a respeito, se envolvam na dinâmica, e ainda, para F. Seffner (1998), que eles questionem o que levou a ocorrência de determinados fatos, que pensem de forma ativa e crítica como ser social. Tanto para J. Pinsky e C.B Pinsky quanto para F. Seffner, é de suma importância fazer o aluno sentir-se sujeito histórico, mostrando a ele que qualquer pessoa, independente do meio a qual ela vive, ela é capaz de fazer história e participar da construção dela. E para estes autores, só se alcança este resultado se o professor transmitir ao aluno todos os “esforços que nossos antepassados fizeram para chegarmos ao estágio civilizatório no qual nos encontramos” (PINSKY, J.; PINSKY, C. B., p. 21, 2003). E nas palavras de F. Seffner, é nas “[...] narrativas da história da humanidade que pode o homem conhecer-se a si mesmo e aos outros, entendendo melhor a sociedade em que vive”(SEFFNER, p. 34, 2004). E ainda, “[...] O momento presente é sempre tecido com fios de acontecimentos do passado e fios de projetos para o futuro” (idem).

Atividade realizada na Escola Augusto Ruchi – Uma brincadeira séria: a questão das bonecas negras e o padrão de beleza ao longo da história

Através desta atividade, a maquete do Antigo Egito foi abordada de forma transversal, ou seja, não foi abordada a história do Antigo Egito em si, mas a partir da maquete foram problematizadas alguns temas e elementos que muitas vezes passam despercebidos pelo conteúdo escolar, onde, “Um modo mais construtivo (sem trocadilhos) seria adotar como postura de ensino (que se quer crítico) a estratégia de abordar a História a partir de questões, temas e conceitos.” (PINSKY, 2013, p. 25-26). Questionamos aos alunos, se eles sabiam que civilização a maquete estava representando, obtivemos respostas muito variadas desde locais como o Atacama nos Estados Unidos da América até chegando muito próximo com respostas como Mesopotâmia. Ao explicar que a maquete representava o Antigo Egito, questionamos se os alunos sabiam em qual continente o Egito se localiza e obtivemos respostas como Europa, América e Ásia principalmente, a

África foi resposta dos alunos em raríssimas situações. Em seguida, pedimos para que descrevessem o que estavam observando na maquete, auxiliando a perspectiva de observação como ver a cor das pessoas, o que as diferenciavam, em que lugar elas estavam, o que estavam fazendo, etc. Após, houve uma breve contextualização do Antigo Egito, onde apresentamos alguns aspectos fundamentais do período como as práticas comerciais, a importância da religião, o sistema político e econômico, as relações perante a fauna e flora, o processo de construção da pirâmide, as pessoas – comerciantes, operários, realeza, agricultores e pescadores –. E também sobre o cotidiano das mulheres – ênfase dada neste trabalho –, como no caso da liberdade da mulher em poder se separar, poder ter relações sexuais antes do casamento – desfazendo o estereótipo de julgar uma sociedade com a nossa moral judaico-cristã-ocidental –, o reconhecimento que a mulher teria na sociedade. Cabe ressaltar que não se apresentou esses elementos de forma saudosista e de uma retomada a um passado glorioso e utópico, mas sim elementos que poderiam ser colocados para aquela sociedade naquele período.

Continuando a atividade, apresentamos aos alunos as bonecas negras, debatendo com os discentes se eles já haviam visto bonecas negras no mercado e se há mais bonecas negras ou brancas disponíveis à venda. As respostas obtidas foram majoritariamente de que haviam mais bonecas brancas do que negras no mercado, de forma que aproveitando as respostas dos alunos questionamos a eles se eles sabiam o motivo pelo qual isso ocorria, explicando a questão mercadológica por trás disso e que existe uma questão muito maior que simplesmente a cor das bonecas que é o padrão de beleza que tais bonecas representam (magras, brancas e elementos de riqueza que acompanham tais bonecas como acessórios de beleza). Posteriormente, com auxílio de imagens apresentadas em slides do Power Point, se debateu com os alunos os diversos padrões de beleza ao longo da história até a atualidade (com início na Vênus pré-histórica, passando pelo período greco-romano, medieval, renascentista, romântico, chegando aos vários padrões do século XX, finalizando com imagens do padrão de beleza do século XXI), destinando-se à análise da beleza feminina, evidenciando que o nosso atual padrão de beleza é uma construção histórica e social que impõe à sociedade um padrão que, muitas vezes, é inalcançável à grande maioria das pessoas. É a partir desse padrão, em que não é inserida a mulher negra, que se explica a escassez de bonecas negras no mercado. Continuando, discutiu-se porque a mulher negra não é “aceita” nestes padrões, o qual o motivo está relegado, principalmente à nossa herança escravista, onde se buscou neste período, a

subjugação e inferiorização dos negros perante a sociedade. Por fim, procurou-se através desta atividade, valorizar a beleza negra e diminuir racismos e preconceitos, demonstrando que existem outras maneiras de percorrer a história das comunidades negras que não é a vitimada e apática. Buscando “[...]trabalhar e resolver tal situação de esquecimento que a História Afro sofre no Brasil.” (LOPES, SOARES, 2009, p. 3) com o “[...] pressuposto de que a realidade vivida pelo aluno deve ser problematizada.” (ZIEGLER, RODRIGUES, ROSSI, 2007, p. 638), e que deve-se levar em conta que “[...] todas as situações atuais têm uma raiz histórica, uma gênese e um determinado processo de construção.” (SEFFNER, 1998, p. 34).

Considerações finais

Enfim, buscando atender a Lei 10.639/03 através de um instrumento lúdico pedagógico como a maquete, ressaltamos a importância de trazer a História da África para a sala de aula através de temas atuais como gênero e padrão de beleza, como foi tratado ao longo deste artigo, e além disso, defendemos uma História da África para além da inter-relação África-Brasil, da África dominada e, que se mostre em sala de aula toda a riqueza cultural e étnica que este continente abriga, sendo que, parafraseando Jaime Pinsky e Carla Pinsky, buscamos uma história prazerosa e consequente, que juntamente com os alunos, que todos nós possamos refletir sobre temas atuais, pois todos possuem raízes históricas, ou até mesmo, são frutos de construções históricas e sociais e da mesma forma que Seffner, acreditamos que

Uma aprendizagem significativa, em história, começa com boas indagações sobre o tempore presente; logo, uma proposta pedagógica, que busque a construção de atividades de aprendizagem significativa em História, deve efetuar dois movimentos básicos: selecionar da realidade atual temas e questões relevantes e buscar na história elementos para melhor compreendê-los no acervo de experiências da história da humanidade. (SEFFNER, 2013, IN.: PEREIRA, p. 30)

Desta maneira, este trabalho tenta abrir possibilidades para que se destruam conceitos e preconceitos sobre o continente africano e a homogeneização e subjugação de sua história. Ao “devolvermos a cor” para os agentes históricos, mostramos

para os alunos quem são aqueles que fazem a história no seu tempo e que a perspectiva que possuímos sobre eles – ainda branqueada pelas mídias – seja desconstruída e apresentando uma nova visão sobre o assunto. Nossa intenção não é apresentar uma receita pronta para o ensino, de forma que seria a salvação de temas tão complexos como gênero e cultura afro. Mas é por serem temas tão complexos que devem ser trabalhados em sala de aula etambém por estarem imbuídos em nossa sociedade, realidade e mentalidade, obtendo desta forma, opções para que o educador compartilhe e formule estes conhecimentos com os seus educandos. Isso perpassa todo o enfoque conteúdista do ensino, tornando o ensino de História muito mais humano.

Anexos



Figura 1: Maquete do Antigo Egito construído pelo PIBID



Figura 2: Camponeses trabalhando na plantação de trigo



Figura 3: Mulheres no comércio 1



Figura 4: Mulheres no comércio 2



Figura 5: mulher livre pesseando pelas ruas de comércio



Figura 6: Processo de construção das Pirâmides I
Homens na Pedreira



Figura 7: Processo de construção das pirâmides II

Transporte dos blocos (navegação)



Figura 8: Processo de construção das pirâmides III:
Transporte dos blocos



Figura 9: Processo de construção das pirâmides IV:
Pirâmide sendo construída



Figura 10: Navegação no rio Nilo

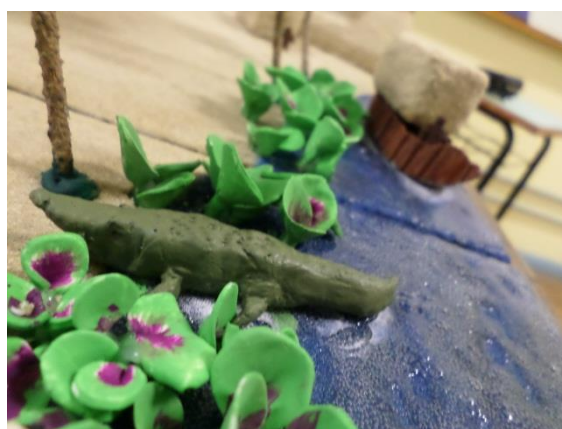


Figura 11: Fauna e Flora, crocodilo do Nilo

Figura 12: Fauna e Flora 2
Abutres e Chacais disputando carniça



Figura 13: Palácio do Faraó e ao lado celeiro real



Figura 14: Sala interna do palácio real

Figura 15: Escriba no palácio real



Figura 16: Processor de confecção das bonecas egípcias



Referências Bibliográficas

BALTHAZAR, Gregory da S. O Feminismo e a Igualdade de Gênero no Antigo Egito: Uma Utopia da Emancipação Feminina. *Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH*, São Paulo, julho 2011.

BARBOSA, Maria; MATOS, Paula; COSTA, Maria. Um olhar sobre o corpo: o corpo ontem e hoje. *Psicologia & Sociedade*, p. 24-34, 2011.

CASSIMIRO, Érica; GALDINO, Francisco. SÁ, Geraldo. As concepções de corpo construídas ao longo da História Ocidental: da Grécia Antiga à Contemporaneidade. *Revista Eletrônica Metávoia*, Mg, n.14, p. 61-79, 2012.

FELIPE, Delton A.; TERUYA, Teresa K. Ensino da história e cultura africana em salas de aula brasileira. *Seminário de Pesquisa do PPE*, Maringá, p. 1-15, 2010.

FERNANDES, José R. O. Ensino de História e diversidade cultural: desafios e possibilidades. *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 378-388, 2005. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

FIABANI, Adelmir. A África na sala de aula: formação de professores através da extensão. In: *Anais 5º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária*. DEUS, Sandra de (Org.). Porto Alegre, EDIPUCRS, p. 1-5, 2012.

LAUREANO, Marisa A. O ensino de História da África. *Ciências e Letras*, Porto Alegre, n. 44, p. 333-349, 2008.

LOPES, William M.; FLÔRES, Caroline S.; SOARES, André L. R. Preto no branco? Resgate histórico em maquete de um navio negreiro. *X Cidade Revelada – Encontro sobre Educação Patrimônio Cultural*, 2007.

LOPES, William M.; SOARES, André L. R. A cultura negra através da educação patrimonial: maquetes como ferramenta para o ensino de valores humanos. *Ágora*, Santa Cruz do Sul, v. 15, n. 2, p. 179-186, 2009.

OLIVA, Anderson R. A História da África nos bancos. Representações e impressões na literatura didática. *Estudos Afro-Asiáticos*, nº 3, p. 421-461, 2003.

PEREIRA, Nilton M.; GIACOMONI, Marcello P. Flertando com o Caos: os jogos no Ensino de História. In: *Jogos e Ensino de História*. PEREIRA, Nilton M.; GIACOMONI, Marcello P. (Orgs.). Porto Alegre: Evangraf, 2013, p. 9-24.

PINSKY, Jaime. PINSKY, Carla B. Por uma história prazerosa e consequente. In: *História na sala de aula*. Conceitos, práticas e propostas. KARNAL, Leandro (org.). São Paulo: Contexto, 2013, p. 17-36.

PLANO Nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: MEC, SECADI, 2013.

PRATAS, Glória M. D. L. Trabalho e religião: o papel da mulher na sociedade faraônica. *Mandrágora*, v.17. n. 17, p. 157-173, 2011.

SCHUBERT, Claudio. A construção do conceito estético Ocidental e sua implicação na formação valorativa e no processo educacional. *Anais X Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sul*, SC, p. 1-13, 2009.

SEFFNER, Fernando. Aprender e ensinar história: como jogar com isso? In.: *Jogos e Ensino de História*. PEREIRA, Nilton M.; GIACOMONI, Marcello P. (Orgs.). Porto Alegre: Evangraf, 2013, p. 25-45.

. Aprendizagens em História. In: *Teoria & Fazeres – Caminhos da Educação Popular*. SILVA, Valter L. A. da (Org.). Gravataí: Secretaria Municipal de Educação e Cultura, v.1, p. 34-37, 1998.

SILVA, Edina Maria da. Maquete como recurso didático no ensino de geografia. *Monografia em Geografia*, Instituto Federal de Minas Gerais, 2012.

SOARES, André L. R. Educação Patrimonial na Universidade Federal de Santa Maria: O Núcleo de Estudos do Patrimônio e Memória e sua inserção na comunidade. *X Cidade Revelada – Encontro sobre Educação Patrimônio Cultural*, 2007.

SOARES, André L. R.; et. al. Dinamicidade no ensino de História formal: resgate histórico através de maquetes. História e Diversidade/ Revista do Departamento de História. Cáceres: UNEMAT Editora. v. 5, nº. 2, p. 63-69, 2014.

SOUSA, Aline F. de. O papel das mulheres na sociedade faraônica: a igualdade em discussão. In: *Seminário Internacional Fazendo Gênero 8 - Corpo, Violência e Poder*, Florianópolis, p. 1-6, 2008.

THOMPSON, John B. *Ideología y cultura moderna – Teoría Crítica social en la era de la comunicación de masas*. México: Casa abierta al tiempo – Universidad Autónoma Metropolitana, 2002.

VALIM, Kátia. A África na sala de aula: seus objetivos, perspectivas e desafios. *História em Curso*, Belo Horizonte, v. 2, n. 2, p. 33-50, 2012.

ZIEGLER, Vanessa; RODRIGUES, Lucas L. C.; ROSSI, Andréa L. Elaboração de material didático para o ensino de História Antiga: fontes textuais e cultura material. In: *Pró-Reitoria de Graduação - UNESP. (Org.). Livro Eletrônico Núcleos de Ensino - Artigos de 2005*. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, v. 1, p. 637-645, 2007.

Práticas e dinâmicas históricas em sala de aula

Por Mathias Mathias¹, Renan Monteiro Dreyer², Marisa Lima da Silva³

Resumo

Por meio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), a asserção deste artigo é explanar as ações realizadas em sala de aula, que busca o envolvimento dos alunos nas atividades propostas, uma vez que estes apresentam dificuldade (conforme constatação) ou desinteresse pela disciplina de História. Considerando o quadro constatado, foram buscadas alternativas para que o discente pudesse *manusear* o conteúdo pré-determinado. As constatações para esta mudança foram colhidas ao longo de observações e diálogos com os educandos nos primeiros encontros, o que nos levou aos seguintes questionamentos: *O que fazer? Como fazer? O que usar? Será que vai dar certo?* A partir daí, então, foi possível desenvolver com eficiência, práticas e dinâmicas que resultaram no total envolvimento dos alunos na temática “As Relações Étnico-Raciais”.

Palavras-chave: dificuldade, desinteresse, alternativas, manusear, envolvimento.

Abstract

Through the Institutional Program Initiation Grant to Teaching (PIBID), the assertion of this article is to explain the actions carried out in the classroom, which seeks the involvement of students in proposed activities, since they have difficulty (as finding) or lack of interest in the discipline of History. Considering the observed frame, alternatives were sought so that the student could *handle* the predetermined content. The findings for this change were taken over observations and dialogues with students in the first meetings, which led us to the following questions: *What to do? How to? What to use? Will it work?* From there, then it was possible to develop with efficiency, practices and dynamics that resulted in the full involvement of the students on the theme "The Racial-Ethnic Relations".

Keywords: difficulty, involvement, lack of interest, alternatives, handle.

¹ Faculdades Integradas de Taquara

² Faculdades Integradas de Taquara

³ Faculdades Integradas de Taquara

Considerações Iniciais

Conforme a Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394/96), um dos princípios que asseguram o ensino, é “*liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber*”. Observando este trecho, compreendemos que no ensinar das múltiplas culturas que compõem a nação brasileira, é fomentada a liberdade de sentir e criar vínculos, não passando uma impressão de obrigatoriedade para uma única expressão cultural.

Tal qual sabemos, não foram apenas portugueses que estiveram em solo tupiniquim em um espaço temporal, iniciado em 1500 com a vinda de Pedro Álvares Cabral. Cada região, não importando qual seja, possui um traço cultural mais forte em virtude das colônias que se estabeleceram, usando como exemplo a Região Sul, onde vigoram com força a Cultura Italiana e Alemã, trazida por imigrantes durante o século XIX.

Seguindo os parâmetros estabelecidos pela Lei nº 10.639/03, é obrigatório o ensino e a pesquisa a valorização de atividades que abordem as formas de preconceito, racismo e discriminação racial, com o objetivo de instruir os discentes a promover de forma absoluta os direitos iguais entre as pessoas, fomentando o ideal de uma sociedade justa.

Aos dias atuais, a Lei de Diretrizes e Bases fora alterada pela Lei nº 12.796/13, assegura a “*consideração com a diversidade étnico-racial*”, utilizando-se do conceito de miscigenação dos povos e culturas, que em um âmbito único, podemos observar que uma possível identificação nacional, a diversidade cultural que é encontrada no Brasil. A pluralidade, porém, não se limitam apenas nas diferentes culturas, mas sim no que a junção destas, possibilitou criar novas formas de manifestações culturais, como na música, o uso de instrumentos em gêneros musicais distintos, assim como a mescla de gêneros.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), através do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), participa deste processo oportunizando bolsas a acadêmicos, atuarem na instrução e na conscientização dos que hoje são estudantes dos ensinos fundamental e médio, criando novas formas de ensino, assim como atividades que promovam a elevação da qualidade do ensino básico.

A partir destas visões, torna-se possível realizar elaborar atividades de assimilação da cultura nos seus diversos prospectos, procurando agir em um todo nos vários significados das relações étnico-raciais.

Metodologia prática e dinâmica

Aos termos de Minicucci (1987, p. 15), “a dinâmica de grupo constitui um campo de pesquisa voltado ao estudo da natureza do grupo, às leis que regem o seu desenvolvimento e às relações indivíduo-grupo, grupo-grupo e grupo-instituições”, procuramos formalizar harmonicamente grupos de pesquisa e aprendizado para desempenhar as propostas de trabalho do PIBID.

Minicucci (1987) ao apresentar as principais teorias sobre dinâmicas de grupo, afirma que a *teoria cognitiva* (formulada por Jean Piaget), preocupa-se com o processo de assimilação de informações pertinentes ao ambiente pertence, como o papel desempenhado e o comportamento tido.

Através disso, Minicucci (1987) comenta que Hans Aebli publicou em 1958, estudos (especialmente na formação de grupos) com base na obra de Piaget, na operação e cooperação de alunos, observando que estes estão interligados pela *cooperação social e formação intelectual*. Estes termos compreendem a necessidade de um trabalho conjunto entre os alunos para a realização de uma respectiva atividade, seja lógica ou aprimorativa intelectual.

É evidente que a realização, diz, da livre cooperação indica que os participantes reúnem certas condições intelectuais, e que tais formas de trabalho em comum exigem, como consequência, influxo favorável ao desenvolvimento intelectual da criança. Neste caso, não só se deverá exigir o trabalho em comum, por motivos de educação social e moral, mas também para se obterem melhores condições para formação intelectual (MINICUCCI, 1987, p. 56).

Portanto, ao observarmos este parâmetro, criar atividades que promovam a interação e a participação dos discentes, é estritamente necessária.

Ao que afirma Minicucci (1987, p. 57) explica, “O valor e a dificuldade do intercâmbio cultural num grupo se baseiam, com efeito, na colocação do indivíduo diante de pontos de vista diferentes dos seus. Para que a discussão seja possível, é preciso que cada participante compreenda o ponto de vista alheio.” Ou seja, qualquer assunto de uma plausível discussão, haverá debates entre as partes opinativas sobre seus conceitos, tal qual esta situação é objetivada pelo grupo docente, que busca o debate entre os educandos para uma formulação intelectual sobre a cultura e a herança africana, tão pouco trabalhada. Porém, os mesmos necessitam reconhecer as causas e efeitos e vice-

versa (Minicucci, 1987), em que possam elaborar um pensamento coletivo, facilitando a assimilação do fato.

Seguindo estes conceitos, o grupo docente traçou atividades que promovessem a assimilação e o estudo da cultura afro-brasileira, divididas em caráter histórico e representatividade cultural, sendo obrigatoriamente a efetivação destas em equipe, na busca por novos aspectos em diferentes ângulos de pensamento.

Por motivos profissionais, o grupo bolsista escolheu o turno noturno para a efetivação dos trabalhos, sendo este disponível no Colégio Estadual João Mosmann, no município de Parobé/RS, tendo como o dia de trabalho as segundas-feiras, um dos horários disponibilizado pelo professor orientador e titular da turma, Mauro Porto Ercole¹¹⁵.

O perfil do aluno deste turno é de alguém empregado na indústria calçadista ou no comércio geral, tendo a faixa etária correspondente dos 17 aos 23 anos, tendo alguns destes já terem constituído família.

Nos primeiros contatos com a Turma 304, foi bastante perceptível o grande desconhecimento dos alunos sobre a *africanidade*¹¹⁶, além de possuírem uma visão bastante equivocada sobre o continente africano, e pouca/nenhuma informação sobre a participação do negro na historiografia da região onde vivem.

Ao iniciarmos de forma teórica os estudos (com algum embasamento pronto), surgiram impasses na aplicação destas tarefas, em função da rejeição dos alunos à teoria, constatando o motivo de desinteresse na disciplina. Após uma conversa com estes, ambos afirmaram possuir dificuldades na realização das atividades da matéria, por não existir algo que os permita participar, ao contrário de apenas assistir o conteúdo.

Partindo deste pressuposto, surgiram indagações para a aplicação do conteúdo (*O que fazer? Como fazer? O que usar?*), que permitiu criar alternativas para a efetivação do conteúdo.

Juntamente com a coordenadora, professora Dalva Reinheimer¹¹⁷, foi concebida uma didática (seguindo os modelos elaborados por Jean Piaget (*Teoria Construtivista*) e Lev Vygotsky (*Teoria Sociointeracionista*)) que permite o aluno manusear o respectivo assunto, relacionando o meio e a cultura com sua existência.

Inicialmente, o grupo bolsista desenvolveu um texto retratando a conjuntura atual da cultura africana, abordando políticas de valorização, leis de reconhecimento e visões existentes para a “primeira aula”. Além do aspecto

¹¹⁵ Professor licenciado em História – orientador do Subprojeto PIBID/História FACCAT, no Colégio Estadual João Mosmann.

¹¹⁶ Africanidade é o termo que designa a herança africana, em sua amplitude e valorização em diversos contextos.

¹¹⁷ Professora Doutora em História – Coordenadora do Subprojeto PIBID/História FACCAT.

contemporâneo, abordaram-se apropriações culturais, heranças e costumes da cultura, enfatizadas de maneira histórico-cultural, que puderam ser debatidas em aula, com a exposição de ideias dos discentes. Ao finalizar o encontro, houve alguns questionamentos que partiram dos próprios educandos, em que indagaram as Cotas Raciais, se esta seria um agravamento ou a reversão do racismo, assim como institucionalização do mesmo ou uma forma de inclusão social.

Para a segunda aula, foi utilizado o documentário *Viajando pela África com IbnBattuta*¹¹⁸ (criado pelo professor José Rivair Macedo), como forma de desconstruir a imagem de sofrimento atribuída ao continente. Ao encerrar o vídeo, os aprendizes iniciaram o debate um tanto surpresos sobre o assunto: grande parte dos presentes desconhecia a informação que a África compreendia em um continente, sempre tendo a imagem de um único país. Além disto, os mesmos questionaram o porquê de uma imagem *vendida* de sofrimento e miséria, observando também o pouco estudo do passado africano e a baixa divulgação dos já existentes.

Ao terceiro encontro, idealizaram-se os slides *A Cultura da Senzala*, procurando retratar a figura do negro e a cultura africana no Brasil, em especial na região onde residem. Nesta didática, foi remontado costumes, memórias, termos e dialetos, peculiaridades e fatos. Ao decorrer do tema, relacionamos as adaptações de costumes que ainda vigoram, observando a capoeira como exemplo, de uma luta de resistência, passa a ser uma mescla de dança, música e esporte. Fazendo um recorte historiográfico (Vale do Rio dos Sinos e Vale do Paranhana), os estudantes não tinham conhecimento da presença do negro escravizado, contrariando a afirmação popular de que na antiga Província do Rio Grande do Sul não havia escravidão. Os jovens, que cresceram com esta interpretação, questionaram o porquê de ser um assunto pouco falado ou até mesmo conhecido. Em resposta, comentamos que especialmente na região dos dois vales citados (Rio dos Sinos e Paranhana), por serem palcos da imigração alemã, era quase inexistente o escravo, em virtude de uma restrição que permitia apenas aos brasileiros e portugueses terem a propriedade de negros escravizados. Muitos também desconheciam a existência do quilombo na localidade de Paredão Baixo, assim como a existência de uma senzala que pertenceu a Franz Koch¹¹⁹, ainda mantendo a sua edificação original. Ao final do encontro, alguns alunos comentaram que jamais pensaram

¹¹⁸ Material integrante do Programa de Educação Antirracista no Cotidiano Escolar, UFRGS.

¹¹⁹ Franz Koch foi um dos primeiros alemães a residir na Colônia de Santa Maria do Mundo Novo, um dos poucos imigrantes a ter propriedade de escravos (ENGELMANN, 2005, p. 607).

na possibilidade de ser descendente de escravos¹²⁰, tão pouco imaginando a vivência do escravo nestas terras.

Para a aula seguinte, foi comunicado à turma que o próximo tema a ser estudado seria as religiões de matriz africana, através de uma palestra com uma representante de uma religião afro-brasileira. Neste momento, um pequeno número de alunos divergiu desta proposta, fazendo críticas depreciativas, em termos de repúdio ao possível debate. Para decidir a realização ou não da vinda da palestrante, o grupo bolsista propôs uma votação em que os alunos deveriam escolher entre a realização e a não-realização da palestra. De um número total de vinte e oito alunos, vinte e cinco se posicionaram a favor da conferência.

Cristine Campello, através de nosso convite, promoveu um diálogo de aproximadamente 1h 30min com os alunos, onde fez assimilações históricas e coercitivas sofridas ainda hoje pelas religiões afro-brasileiras, assim como explicou aos presentes as entidades, os ramos da religião (com suas semelhanças e diferenças), filosofias, apropriações, cultos e singularidades, como a representatividade contemporânea, assim como explicou algumas polêmicas (como o sacrifício de animais aos ritos) e desconstruiu a imagem *diabólica* que é atribuída ao Batuque. No início do bate-papo, alguns alunos questionaram o uso de figuras cristãs nos cultos umbandistas. Cristine explicou que o uso das imagens cristãs (santos, Jesus Cristo, Virgem Maria...) acontece pela representatividade da mesma (ex.: o mais forte, a mãe de todos os santos, protetor das crianças...). Ao fazer um questionamento, uma aluna comentou que *“a religião africana é vítima da ignorância, tanto intelectual como religiosa, pois quem não estuda, não reconhece a pluralidade, e quem se fecha religiosamente, não prega o amor e a paz”*. No final da palestra, os alunos agradeceram a vinda de Cristine, elogiando a clareza e simplicidade da fala.

Dando segmento ao estudo da Africanidade, a atividade preparada teve seu foco direcionado na simbologia das tribos africanas. Com o auxílio da professora coordenadora, idealizou-se uma atividade em que as cores, os símbolos e a união estivessem em pauta. O aluno bolsista, Renan, procurou selecionar símbolos que carregassem significados positivos (esperança, felicidade, harmonia...) para os alunos escolherem qual os mais agradassem, em seguida os retratando em um cartaz (de papel pardo) com o auxílio da arte de rua *grafite*, e para aplicá-los, foram utilizadas quatro latas de tinta *spray* (marrom, azul, verde e amarelo), socializando os cartazes no final do encontro com os demais colegas. Antes de

¹²⁰ Observação: metade dos alunos afirmou possuir descendência indígena.

iniciarmos, a turma foi dividida em três grupos, cada um com um respectivo cartaz e alguns moldes escolhidos. Em função de estarmos com apenas quatro latas, o primeiro grupo optou por desenhar os traços antes de aplicar a tinta; o segundo grupo reproduziu os moldes em folhas de jornal, ficando por fim o grafite; o terceiro grupo acabou optando por reproduzir diretamente as imagens com as tintas, sem o uso de moldes. Mesmo usando formas diferentes, os três grupos participaram ativamente, desempenhando a atividade de maneira bastante harmônica. No término da aula, os alunos apresentaram seus cartazes, cada um explicando a razão de escolher um respectivo símbolo.

Para a sexta aula, o grupo bolsista optou por trabalhar a boneca *abayomi*, em dois momentos distintos: no primeiro, conceituar a sua história e representatividade cultural, na figura da mulher africana; no segundo, a confecção da boneca, seguido da socialização. Para que realizássemos a tarefa, pedimos uma elucidação à professora Elaine Smaniotto, para a apresentação da historiografia da boneca, enquanto que para a elaboração, utilizamos retalhos de tecidos coloridos, cedidos pela professora coordenadora. No primeiro momento, foi explanado aos alunos que a boneca, de origem ioruba, foi criada pelas negras aprisionadas nos navios traficantes de escravos, era constituída por pedaços de tecidos dos vestidos que usavam, enquanto que o papel correspondido por ela (a boneca) era de resistência e perseverança, diferente do que hoje se a utiliza (presente, *souvenires...*). No segundo momento, após o intervalo, os alunos se reuniram em pequenos grupos para a confecção das bonecas. Cada passo explicado por um dos bolsistas, os alunos deveriam desejar algo para si (esperança, felicidade, sabedoria...), terminando a atividade em um tempo estimado de 20min, socializando a tarefa em seguida, enquanto um pequeno grupo pediu para confeccionar mais bonecas, para presentear algumas pessoas próximas, com a respectiva permissão dos bolsistas.

Para o segundo semestre do ano letivo, foi sugerido aos alunos da Turma 304, a realização de um sarau nas dependências do Colégio, em que apresentariam para a comunidade escolar, os trabalhos e os estudos direcionados a temas da cultura africana, sendo aceito na mesma aula e atualmente está em desenvolvimento, com realização prevista para o dia 01 de dezembro.

Divididos por temáticas (música, dança, literatura e cultura), os grupos estão estudando as diversas expressões da cultura nestes eixos, seu contexto histórico, influências, mudanças ocorridas ao longo do tempo, atualidade, raízes e significado.

Considerações finais

Ao final deste ano letivo, os trabalhos realizados com os alunos da Turma 304 foram bastante proveitosos e intensos.

Embora o início fora um pouco tumultuado, a relação bastante saudável e positiva, criando um vínculo de amizade entre os alunos e os bolsistas. A cada passo desta jornada, carregamos em si uma pequena lembrança de cada aluno, um costume, um gesto.

Os saldos das tarefas tiveram uma resposta bastante positiva, superando as expectativas iniciais, uma a uma, nos mostrando que todos são capazes de obter sucesso naquilo que pretendem ao seu futuro. Não sabemos, porém, se correspondemos à altura as expectativas que eram depositadas em nós, mesmo dando o nosso máximo empenho nas atividades e nas explicações pedidas.

No que caminhamos ao fim do que corresponde um capítulo particular de cada ser humano, não queremos ser um agente transformador em suas vidas, mas sim, alguém que ajudou a criar um, pois todos somos na qualidade de pessoas, agentes de uma constante mudança.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases. Decreto – lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm >
Acesso em 1 out. 2015.

Decreto – lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm > Acesso em 1 out. 2015.

Decreto – lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1 > Acesso em 1 out. 2015.

ENGELMANN, Erni Guilherme. *A Saga dos Alemães: Do Hunsrück para Santa Maria do Mundo Novo*. V. 2. Igrejinha: Comunicação Impressa, 2005.

FERNANDES, Dóris Rejane. Povoamento pioneiro das Terras do Mundo Novo. In: SOBRINHO, Paulo Gilberto Mossmann; BARROSO, Vera Lucia Maciel (Orgs.). *Raízes de Taquara*. V. 1. Porto Alegre: EST, 2008.

MINICUCCI, Agostinho. *Dinâmica de Grupo: Teorias e Sistemas*. 2 ed. São Paulo: Atlas, 1987.

REINHEIMER, Dalva Neraciet *al.* *Caminhando pela Cidade: Apropriações históricas de Taquara em seus 125 anos*. Evangraf, 2011.

Terra, Gente e Fé: aspectos históricos de Taquara do Mundo Novo. Taquara: FACCAT, 2005.

Viajando pela África com IbnBattuta (filme). Jacy Lage, José Rivair Macedo, Roberto Nagano. Porto Alegre, MEC. 2010. 28 min. son. color. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=gidBURFVAmU>> Acesso em 4 maio 2015.

A produção de recursos didáticos e a utilização de recursos paradidáticos no ensino de História

O caso do PIBID/História 2014 na UFSM*

Por Luciano Nunes Viçosa de Souza¹, Taís Giacomini Tomazi², André Haiske³

Resumo

Neste trabalho pretende-se refletir sobre a produção de materiais didáticos e a utilização de recursos paradidáticos no Projeto PIBID História 2014/UFSM, trazendo estudos de caso de atividades realizadas pelo referido projeto pelos bolsistas de iniciação à docência. Cada atividade com seus referenciais próprios, um processo de pesquisa e elaboração de propostas que culminaram nos trabalhos que serão apresentados posteriormente. Tudo isso traz à tona a pertinência de projetos como o programa PIBID e de como este auxilia o(a) graduando(a) na construção de sua identidade como professor(a) e para além disto, o desenvolvimento de novas metodologias e da pesquisa para o Ensino de História e a Educação.

Palavras-chave: Materiais didáticos; recursos paradidáticos; ensino de história; novas metodologias; PIBID História.

Abstract

This work intends to reflect on the production of didactic material and the utilization of paradidactic resources in the Projeto PIBID História 2014/UFSM, introducing case studies of the activities realized by the aforementioned project by the scholarship students of teaching initiation. Each activity had its own references, a process of research and elaboration of proposals which culminated in the works that will be introduced in the following paper. All this brings to light the pertinence of projects like the PIBID program and how it helps the undergraduate student in the construction of his/her own identity as teacher and, beyond that, the development of new methodologies and research for the Teaching of History and Education.

Keywords: Didactic materials; paradidactic resources; history teaching, new methodologies; PIBID História.

* Texto construído a partir de experiências pedagógicas com o projeto PIBID História UFSM/2014, sob a Supervisão da Professora Bianca Alves Madruga e orientação da Coordenadora de Área Professora Doutora Roselene Moreira Gomes Pommer. Financiada pela CAPES.

¹ Universidade Federal de Santa Maria

luciano_souza94@hotmail.com

² Universidade Federal de Santa Maria

gttais@hotmail.com

³ Universidade Federal de Santa Maria

andrehaiske@gmail.com

Introdução

O presente trabalho pretende-se a fazer uma recuperação da produção de parte do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID subprojeto História da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, proposta esta financiada pela Coordenação de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

Nosso projeto encontra-se estruturado em dois subgrupos, cada um sobre a orientação de um coordenador de área, com três supervisores e vinte e dois bolsistas de iniciação à docência, trabalhando com alunos do Ensino Fundamental, Médio¹²¹ e da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Foram construídos trabalhos com imagens, música, filmes, jogos, maquetes, mapas, literatura, entre outros, auxiliados pelos professores supervisores da rede pública de ensino, ou seja, buscaram-se diferentes metodologias de trabalho a partir do uso de documentos escritos e/ou não escritos e seus diferentes usos e abordagens.

Trabalharemos aqui com cinco atividades com enfoques e aplicabilidades diferentes, sendo elas: A literatura distópica na ficção e no presente; Atividade lúdica em sala de aula: o caso da linha de montagem e o Fordismo; História da alimentação na sala de aula; Espaços de produção no Rio Grande de São Pedro na primeira metade do século XIX: um estudo de caso com maquetes; Osmanlis: um jogo para entender o Oriente Médio.

As várias possibilidades de atividades citadas é apenas uma fração de ideias que não trabalham somente com o universo da História, mas também de outras disciplinas, ocorrendo assim a tão almejada interdisciplinaridade.

Da escola

O subgrupo em que trabalhamos, encontra-se atuante na Escola de Educação Básica Dr. Paulo Devanier Lauda, que possui um IDEB de 5.1 para os anos iniciais e de 3.5 para os anos finais, com 1360 alunos dos quais 70 estão participando do projeto, neste ano de 2014, localiza-

¹²¹ Sobre a discussão do Ensino Médio Politécnico ver: SOUZA; HAIKE; SCHIO; CANTARELLI; SOARES, 2014, p.26-30.

se no bairro Tancredo Neves, periferia da cidade de Santa Maria no estado do Rio Grande do Sul.

Quando da nossa inserção na escola, não tivemos grandes dificuldades em relação à participação, interação e aceitação por parte dos alunos de nossas intervenções em sala de aula, ocorrendo situações em que alunos que são conhecidos por serem pouco participativos e não realizar praticamente nenhuma das atividades das disciplinas foram os primeiros a colaborar com nossas atividades, até mesmo por estarmos trazendo propostas que fariam uso de outras ferramentas de ensino que não fossem o livro didático, em função por já se encontrarem muito mecanizados nesse tipo de prática. Sabemos da importância do livro didático para o ensino, e que este pode ser uma boa ferramenta para uma conversa inicial, mas

[...] podemos perceber que o professor faz do livro a figura central do processo de ensino-aprendizagem da história na sala de aula e as discussões e os conteúdos que os alunos anotarão partem do conhecimento e das características discutidas pelo livro didático. A partir dele, se estrutura a aula e a organização da discussão dos conhecimentos históricos acerca das sociedades estudadas. (CAINELLI, 2011, p. 134).

O livro didático é uma ferramenta tão comum e em certas palavras, “fácil” de se usar que predomina como única e exclusiva ferramenta de ensino em muitas escolas brasileiras.

O método é seguir os capítulos dos livros sem refletir sobre o ponto de vista do autor e o que o período histórico estudado representa para as pessoas enquanto sujeitos históricos. Passa-se da leitura diretamente para a realização das atividades propostas no final do capítulo. Consideramos que esta é uma forma de ensino defasada e tão repetitiva nas escolas, que quando são mostradas outras possibilidades de práticas, estas são pouco aceitas por alunos e professores.

Com o PIBID temos a possibilidade de realizarmos atividades diferenciadas a partir de materiais produzidos no próprio projeto, como jogos lúdicos, oficinas de cerâmica, oficina de maquetes, e uso de vídeos e outras ferramentas digitais, para oferecer maiores possibilidades de práticas de ensino na sala de aula, ou seja,

A organização da sala de aula numa escola que visa contribuir para o desenvolvimento dos indivíduos deve ser muito flexível, possibilitando a realização de diversos tipos de atividades. Deve ser, entre outras coisas, um laboratório e uma oficina a partir da qual seja possível explorar o mundo (DELVAL, 1998, p. 173).

Por ainda estarmos cercados por uma escola conservadora, não no sentido político, mas sim fazendo referência àquelas escolas que surgiram no século XVIII e vem até os dias atuais sem acompanharem as mudanças da sociedade, onde a indisciplina dos alunos é algo malvisto, por isso deve ser algo fortemente repreendido e controlado, tendo em vista a escola como um lugar que se deve manter a ordem e seguir as regras, e

a disciplina é ainda tida como algo indispensável para a manutenção do *status quo* e mesmo da burocracia institucional, sendo inaceitável que as normas sejam perdidas e/ou burladas, funcionando como algo controlador da moral e dos bons costumes. (MOREIRA, 2013, p. 49).

Sendo assim, há uma idealização de aluno modelo, onde se constrói um estereótipo de um tipo de aluno adequado, e somente esse tipo é o que se encaixaria na sociedade e se tornaria um bom cidadão.

Apropriando-nos dessa construção foucaultiana, parece enriquecedor pensar as *indisciplinas* como acontecimentos. Elas são novidades porque fogem do que é esperado para um comportamento nas escolas, ou, pelo menos, para algo que foi construído e assumido como comportamento ideal de alunos e alunas. (FERRARI; ALMEIDA, 2012, p. 868).

Apesar dos esforços, surgiram esses alunos ditos indisciplinados e a incidência deles é cada vez maior, o que segundo a nossa visão, é sintomático de um sistema educacional defasado. Pensamos que esta circunstância pode servir como ponto de partida, desde que observada com um olhar diferente, para que fuçamos desse arquétipo de aluno modelo e tenhamos “aliados” na mudança dessa educação conservadora. Sabemos que esta proposta não acarretará uma grande revolução, mas pequenas mudanças num longo processo que farão com que o aluno seja protagonista, fazendo com que as decisões não aconteçam mais de forma verticalizada, mas que sejam construídas no todo, com todos. Buscando assim, terminar ou reduzir o máximo possível essas repreensões e punições, pois estas não levaram a nada se não a mais rebeldias, pois

A punição, na disciplina, não passa de um elemento de um sistema duplo: gratificação-sanção. E é esse sistema que se torna operante no processo de treinamento e de coerção. O professor deve evitar, tanto quanto possível, usar castigos; ao contrário, deve procurar tornar as recompensas mais frequentes que as penas, sendo os preguiçosos mais incitados pelo desejo de ser recompensados como os diligentes que pelo receio dos castigos; por isso será muito proveitoso, quando o mestre for obrigado a usar de castigo, que ele ganhe, se puder, o coração da criança, antes de aplicar-lhe o castigo (FOUCAULT, 2007, P. 150).

Das atividades

As atividades a seguir surgiram das necessidades identificadas pelos pibidianos por parte dos educandos no processo ensino aprendizagem, assim como de um dos eixos norteadores do projeto, de caráter inovador que visa o desenvolvimento de novas metodologias de ensino.

Neste processo de produção de materiais didáticos e utilização de recursos paradidáticos nota-se como é importante a atuação do docente, assim como do discente, neste processo, pois este material que está sendo utilizado ou produzido requer todo um cuidado por parte do docente no momento de realizar essa transposição didática¹²² do que se produz no âmbito acadêmico para o espaço escolar, que foi o que ocorreu em muitas de nossas propostas, pois

Esse processo de transposição requer do docente [em formação], no mínimo, sensibilidade para: recortar do conhecimento disponível o que é pertinente para a situação de ensino; contextualizar esse recorte conforme o tempo/espaço de produção e segundo os objetivos do ensino; organizar/sistematizar esse recorte – valendo-se, para isso, de diferentes linguagens e do uso adequado delas à situação enunciativa pressuposta pelo processo de ensino e aprendizagem e planejar formas de tornar acessível ao aluno esse recorte, avaliando essa acessibilidade. (SANTOS et al. 2004, p.21 *apud* LIA; COSTA; MONTEIRO, 2013, p.42).

Ainda sobre a produção e utilização de materiais como recursos de aprendizagem destacamos que

A produção de material didático é uma atividade que promove a integração entre o professor, os alunos e o conteúdo trabalho. Sua função deve ser integradora, utilizada como mecanismo de construção do conhecimento e não como ilustração de temas trabalhados. Quanto maior for a integração do aluno com os recursos de produção do conhecimento mais ampla será sua aprendizagem. Um dos ganhos da prática de produção do material didático é retirar o professor do papel de transmissor e possibilitar que, junto ao aluno, ele seja um produtor de conhecimento histórico.

[...]

Mais que sugestões de estratégias e abordagens temáticas a confecção de materiais didáticos ajuda o próprio educar a perceber a importância do ato de criar, ou seja, perceber como o processo criativo e cognitivo que

¹²² Sobre a discussão de transposição didática ver BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Editora Cortez, 2004.

envolve a elaboração e confecção do material didático é também um processo de aprendizado, no qual desenvolvemos habilidades para a compreensão de situações históricas. (LIA; COSTA; MONTEIRO, 2013, p. 51).

A literatura distópica na ficção e no presente

O século XX foi um século de mudanças. Desintegração de velhas ordens hegemônicas, a ascensão e queda de regimes que prometiam sanar antigos problemas, a corrida tecnológica e armamentista. As mudanças que ocorreram nesse século mexeram com o imaginário popular. Inúmeras obras ousavam imaginar uma realidade diferente.

Diferentemente da utopia que sonha com a possibilidade de um mundo perfeito, onde guerras, doenças a fome e a desesperança não existem mais, a distopia ousa pensar o contrário. Um mundo repressor, onde muitas vezes os próprios cidadãos não percebem a opressão, lugares onde a censura, a guerra e valores como amizade, família e religião são inexistentes.

Autores como George Orwell, Aldous Huxley, Anthony Burgess e Ray Bradbury imaginaram mundos terríveis, que por mais que escritos em suas épocas no século XX, continuam para nós membros do século XXI muito pertinentes e atuais.

Por isso, uma das atividades foi usar a literatura distópica para explicar alguns temas pertinentes na atualidade e no século XX. A censura, a eugenia, a cultura de violência e vigilância, as mudanças de concepções de temas como família, religião, sexualidade e drogas, que são temas polêmicos e atuais, eram já prioridade nas escritas dos autores já citados.

O uso da literatura na história é uma atividade crescente no meio acadêmico. Pode-se usar ela para explicar elementos que aconteceram no nosso mundo a partir de um paralelo com o mundo ficcional. Como escreveria Sandra Pesavento:

A literatura é, no caso, um discurso privilegiado de acesso ao imaginário das diferentes épocas.[...] Mas o que vemos hoje, nesta nossa contemporaneidade, são historiadores que trabalham com o imaginário e que discutem não só o uso da literatura como acesso privilegiado ao passado — logo, tomando o não-acontecido para recuperar o que aconteceu! [...] (PESAVENTO, 2006, p. 14).

Com isso a atividade baseou-se em leituras de trechos dos livros e fazendo conexões com a história do século XX e na atualidade. A atividade com esse sistema funcionou para com os alunos que se interessaram pelo tema proposta e pelas discussões sobre os temas. Um dos temas que mais chamou a atenção dos alunos foi sobre drogas e sobre a concepção de família.

A droga na maioria dos mundos distópicos é usada amplamente no cotidiano, servido como uma válvula de escape da monótona e/ou brutal realidade. A discussão sobre drogas envolveu desde a questão de drogas sintéticas, produzidas em laboratório, mas não somente as entorpecentes, mas que são de uso do cotidiano como antidepressivos, cafeína e nicotina. O debate trazido em virtude do tema deixou a turma dividida.

A família na distopia é quase inexistente. As antigas relações de hierarquia e de cumplicidade entre pai, mãe e filhos é totalmente desconhecida. Em alguns livros as pessoas nascem geralmente em grandes laboratórios, em outros, a família é sua televisão e no caso famoso de 1984, a família é o Estado, é o Grande Irmão.

Em tempos onde um congresso conservador discute qual o conceito de família seria contemplada num Estatuto da Família. O projeto de lei 6583/13 não contempla as novas formas familiares que saíram do esquecimento e das sombras do preconceito sofrem novamente com o avanço do conservadorismo.

Na discussão em sala de aula, todos os alunos se mostraram contrários ao Estatuto. Um dos comentários mais importantes foi realizado por um aluno que não tem o costume de participar em sala de aula. Para ele, família é “quem nos dá e quem recebe nosso amor”.

A discussão de temas pertinentes no século XX e nos nossos tempos com o uso da literatura nos possibilita uma nova forma de abordar temas que são amplamente discutidos na história, mas que para o aluno estão longe ou tão presentes em sua realidade que estes não o percebem. Estudar a história a partir da literatura nos permite ir além da discussão da produção da história e nos permite ler e perceber conflitos, possibilidades e indagações deixadas por homens e mulheres da sua época, testemunhas de um tempo. Um bilhete do passado para o futuro.

Atividade lúdica em sala de aula: o caso da linha de montagem e o fordismo

A educação no Rio Grande do Sul durante o governo de Tarso Genro (2010-2014) ocorreu mudanças significativas. Uma dessas mudanças foi a introdução de um Ensino Politécnico e a colocação de uma nova disciplina dentro do currículo que articularia entre as ciências humanas e exatas: Seminário Integrado.

Na disciplina do Seminário Integrado alunos devem desenvolver atividades de pesquisa, colocando em prática os conhecimentos teóricos aprendidos em sala de aula, buscando assim uma melhor preparação para os jovens e para a sua futura inserção no mercado do trabalho ou para seus estudos no nível superior.

Essa atividade que ocorreu na vigência dessa nova forma de enxergar a educação no Rio Grande do Sul foi de encontro a disciplina do Seminário Integrado. A turma do segundo ano do ensino médio tinha como eixo norteador nessa disciplina o grande tema de “*Os Mundos do Trabalho*”.

O período histórico que foi trabalhado com a turma foi a partir da revolução industrial, passando pelas primeiras fases desta e chegando até o começo do século XXI. A atividade foi dividida em três partes: Explicação conceitual do período; Exibição de trechos do filme Tempos Modernos, de Charlie Chaplin e por último a atividade da linha de montagem. As primeiras aulas foram de revisão desse grande período histórico, com apresentações em slide e pequenos vídeos sobre a revolução industrial.

Ao chegar no começo do século XX, a parte teórica foi interrompida para a exibição de Tempos Modernos, onde cenas sobre o trabalho, a linha de produção e o cotidiano do trabalhador foram privilegiados. A terceira e última parte da atividade foi a construção da linha de montagem, seguindo a ideia de Henry Ford.

Sabe-se a importância do ensino que atinja o aluno e o faça sujeito de sua realidade. Uma das formas que foi encontrada dentro do projeto PIBID foram às atividades lúdicas, que envolvessem o aluno, não somente como ouvinte, mas participativo e de importância central em todas as etapas.

Nessa etapa de atividades lúdicas, o aprender e a brincadeira podem facilitar o ensino e envolver o educando dentro do processo de ensino-aprendizagem. Sobre a

incorporação de brincadeiras dentro da prática pedagógica, Juliana Oliveira diz o seguinte:

A incorporação de brincadeiras na prática pedagógica desenvolve diferentes atividades que contribuem para inúmeras aprendizagens e para a ampliação da rede de significados construtivos tanto para a criança quanto para jovens e adultos. As brincadeiras funcionam como exercícios vinculados ao prazer de viver e aprender de forma natural e agradável.(OLIVEIRA, 2011, p.10)

Com isso o objetivo central da atividade foi colocar os alunos com o papel de protagonistas numa atividade que como numa brincadeira, misturasse uma realidade fictícia de uma linha de produção de canetas, onde cada aluno fosse uma parte do grande processo da linha de montagem.

Um aluno era encarregado por uma parte da montagem da caneca. Entre esses um dos educandos foi escolhido para simular o chefe da linha de montagem, onde este poderia ditar a velocidade de montagem ou para que seus comandados trocassem de posição dentro da linha de montagem.

Ao realizar tal atividade, os alunos demonstraram entender com maior facilidade o conteúdo exposto devido a dinamização como tal foi realizada. Constatamos isso pela participação efetiva e entusiasmada da turma perante a linha de produção fictícia em que se manifestaram como sujeitos ativos.

A atividade foi desafiadora em alguns sentidos. Quando o aluno deveria trocar de posição dentro da linha de montagem, a produção não poderia ser parada sob nenhum aspecto. Sobre esta, uma aluna ao término da atividade comentasse que agora, *“sabia o que sua mãe queria dizer sobre o seu trabalho num frigorífico”*.

A história da alimentação na sala de aula

Ao pensarmos sobre os recursos didáticos e/ou paradidáticos no Ensino, neste caso de História, devemos ampliar nossos campos de análise. Uma das práticas realizadas pelo Projeto PIBID História-UFSM foi relacionado à alimentação e suas relações com os diversos períodos históricos trabalhados na Escola parceira. Primeiramente há que se pensar um pouco sobre a questão do hábito alimentar, já que é ato cotidiano, necessário e imprescindível para a continuidade da vida. Se é algo assim tão comum, qual o motivo que leva a esquecermos de tal ação? Talvez seja pelo fato de haver uma hegemônica percepção de que não precisamos nos dias de

hoje caçar para obter alimentos, morrer em função de experimentar uma fruta ou folha venenosa e sim de se ter um acesso mais rápido e fácil dos alimentos.

Relacionando a isso temos duas propostas de atividade efetivadas e que levam em consideração a questão alimentar. A primeira delas foi relacionada aos hábitos alimentares dos Gregos, a qual iniciou com uma contextualização e apresentação de alguns elementos da cultura trabalhada em questão. E na elaboração e aplicação da referida aula *“foram utilizados alimentos e receitas culinárias que lembrassem esta cultura na antiguidade, visando explorar os cinco sentidos, enfatizando o paladar e o olfato, usando assim os sentidos que menos são explorados para o desenvolvimento cognitivo”* (SCHMIDT, TOMAZI, 2014. p. 2). Pois como se pode perceber uma das ideias que permeiam a funcionalidade e alcance dos recursos utilizados em sala de aula é a questão dos sentidos, geralmente os mais usuais em ambientes escolares: visão, audição e tato. Quando há a proposição em trabalhar de forma diferenciada é importante também se cercar de noções a respeito do tema, Ackerman é um dos autores que contribuíram diretamente na elaboração e aplicação, demonstrando como os sentidos não usuais nas aulas são essenciais e devem também ser explorados, *“os cheiros estimulam o aprendizado e a retenção”* (ACKERMAN, 1992, p. 32) e o paladar envolvendo os cinco sentidos estimulam a memória e a forma como o aluno se relaciona com o que está lhe sendo apresentado como possibilidade. E além disso,

quando realizamos esta atividade, usando alimentos e receitas referentes à cultura grega, desejávamos que os alunos pudessem compreender a história antiga de uma forma diferenciada, buscando através do uso dos cinco sentidos, proporcionar uma experiência sensorial, para que os mesmos pudessem compreender melhor o que lhes foi apresentado teoricamente sobre o conteúdo.(ACKERMAN, 1992, p. 6)

E como a questão da História da Alimentação como recurso didático e paradidático no Ensino de História é múltipla e denota diversas possibilidades, houveram ainda uma série de atividades que tinham como objetivo, não a utilização direta ou inicial de alimentos, e sim uma retomada histórica dos hábitos atrelados ao hábito alimentar, trabalhando temas diversos e que possuíam como plano de fundo uma transformação de longa duração de tais costumes.

De forma mais detalhada, na primeira atividade a qual denominamos *“A transformação dos Hábitos e Costumes alimentares na História”* em que levamos imagens de diversos tipos de pratos, vestimentas e louçarias, as distribuímos entre os alunos com o objetivo

de proporcionar um momento de construção de uma noção de transformação histórica e cotidiana. A partir das imagens distribuídas entre os educandos, procuramos compará-las e demonstrar as diferenças entre eles e os períodos a que compreendiam. Este primeiro momento foi importante para que se criasse a ideia de todo histórico e que eles pudessem se sentir parte do processo de construção da aula e mesmo de sua própria história.

“*Por que nos alimentamos*” foi a segunda atividade, na qual procuramos historicizar o porquê da nossa relação com a alimentação, fazendo uma retrospectiva desde a pré-história aos dias atuais e as mudanças ocorridas neste longo período de tempo. Questionando os alunos a partir de suas realidades a relação estabelecida com a comida. Como resultado percebeu-se que eles colocaram-se mais perto de nossas proposições a partir do momento em que foram pesquisar imagens e frases para a construção de um cartaz tendo como tema geral o porquê do ato de comer. Destacamos também o papel importante que a mulher teve na pré-história, pois eram elas que colhiam os alimentos e posteriormente cultivavam, sendo que os frutos, verduras, legumes e raízes por elas coletados eram a maior parte da alimentação dos grupos pré-históricos, pois a caça era rara, difícil de concretizar e representava sempre o perigo de morte dos caçadores.

“*Na prática*”, foi considerada a terceira atividade realizada, o objetivo principal foi mostrar de forma real a transformação desde uma mesa medieval europeia até uma mesa atual, conforme os elementos de transformação detalhados por Norbert Elias, os quais ele nos apresenta utilizando obras de época sobre etiquetas para príncipes, boas maneiras para crianças e toda sorte de transformações à mesa, desde o garfo até o guardanapo. Os educandos tendo acesso a esta linha do tempo de forma real pode ser uma tática transformadora da realidade e da percepção deles a respeito do tema e para além, do conhecimento histórico de forma geral.

Na quarta atividade, o foco foi trabalhar a nova alimentação, intitulada “*A era do fast-food e da comida fora de casa*” como muito bem demonstra Carneiro, procurou-se demonstrar quais são as preferências alimentares dos jovens e trabalhadores, tendo como enfoque os *fast-foods*, como “*Xis (hambúrguer)*”, pizza, salgadinhos e refrigerantes, além de uma grande dissociação da preparação dos alimentos, pela alimentação em restaurantes ou por entregas em casa.

“*As novas propostas e possibilidades para a alimentação do futuro*” foi nossa última atividade, a qual teve como proposta principal levar até os estudantes ideias sobre o que podemos fazer para melhorar nossa saúde e estar em contato com a história do momento presente. Tivemos como base para a atividade o *slowfood*,

conceito novo, porém que define diversos aspectos da compreensão sobre o que é alimento, sua função social, econômica e cultural para cada sociedade. Entendendo que o alimento e a forma como nos relacionamos com eles, os costumes são parte do processo complexo que constrói o que podemos chamar de cultura ou culturas, regionais ou nacionais.

Foi possível perceber que a proposta não se deteve em um campo específico abrindo oportunidades para como neste caso, um *hall* de atividades. O que pode ser definido ou utilizado como recurso em sala de aula está diretamente relacionado ao que o professor desenvolve ao longo do ano. Outra possibilidade que seria possível se dá pelo trabalho com alimentação no Rio Grande do Sul durante a primeira metade do século XIX, mas neste caso o recurso principal poderia se dar a partir da utilização de Maquetes. O PIBID História UFSM possui um longo trabalho com produção e utilização de maquetes relacionadas à História do Brasil e Internacional, a saber, Cortiço, Casa Grande e Senzala, Quilombo, Charqueada e outros espaços de produção no Rio Grande de São Pedro, as quais foram utilizadas mais efetivamente.

Todas as maquetes acima citadas e as demais que estão à disposição dos pibidianos e pibidianas podem ser trabalhadas juntamente com a questão da alimentação, como também as relações de gênero, trabalho, vestuário e costumes, modos de morar, hierarquias e poder, escravidão, trabalho livre, posse de terras, entre outras diversas possibilidades que não se esgotam senão na falta de criatividade.

Espaços de produção no Rio Grande de São Pedro na primeira metade do século XIX: um estudo de caso com maquetes

Uma das principais atividades realizadas em 2015 foi a criação de maquetes, para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem. Sobre maquetes, temos a noção dela como um recurso que vai muito além da exposição:

Ao passar a mão, o dedo em uma maquete o aluno percebe algo diferente e que lhe desperta certa curiosidade em aprender, além do conteúdo a ser explicado e até mesmo qual a metodologia usada para se confeccionar uma maquete. Com isso a partir do momento em que as aulas expositivas ficam somente em

explicações abstratas, mediante a falta de inovação e aplicação, de outras metodologias, percebe-se a necessidade, de aplicarem-se vários recursos didáticos diferenciados, na tentativa de sanar algumas deficiências observadas (...), e em facilitar a aprendizagem na área (...), as maquetes são uma boa alternativa a ser aplicada (GALLO; CASARIN; COMPIANI, 2002*apud* ANDUJAR; FONSECA, 2009, p.393).

Ou seja, com esse recurso visual e materializado, além de chamar muito mais a atenção dos educandos, atiga a curiosidade dos mesmos, além de tornar mais concretos os conteúdos que muitas vezes são abstratos aos mesmos.

As maquetes construídas e utilizadas para a atividade foram: A estância, charqueadas e uma maquete de uma colônia alemã. Esses três espaços, explicam grande parte da ocupação do território e das continuidades dos modos de produções e das relações entre eles em grande parte do século XIX. Um caso especial é a da maquete da colônia alemã, embora até a década de 1870, uma nação alemã não existe, foi utilizado o contexto de colônia alemã para facilitar a compreensão dos educandos.

Dentro da escola, a atividade se estruturou em um encontro com intervenção em aula, trabalhando-se um período em cada turma, de aproximadamente 45 minutos, tendo sido realizada em seis turmas diferentes.

A atividade tinha como objetivos a serem alcançados por parte dos educandos:

- Compreender os diferentes espaços de produção na primeira metade do século XIX no Rio Grande do Sul;
- Contextualizar a vida na estância e as relações existentes neste meio, quebrando com a ideia tradicional de que a estância era de base somente escravista;
- Demonstrar como se dá a vinda dos alemães para o Brasil e a instalação das colônias e das relações existentes nestas;
- Compreender as Charqueadas não somente por elas, mas envoltas num sistema bem mais complexo, que auxilia a quebrar com a ideia tradicional que no sul só se produz gado, havendo outras relações existentes neste meio.

Para fins didáticos foi dividida em três partes:

1º Foi feita uma linha do tempo no quadro para realizar uma contextualização do século XIX, focando-se mais na primeira metade do século e assim do Brasil Monárquico, fazendo-se também uso de três mapas: América Político, Brasil Político e Rio Grande do Sul Político.

2º Realizou-se uma exposição/apresentação das próprias maquetes, identificando seus espaços a partir dos mapas;

Nesse segundo ponto, é importante deixar que os alunos olhem atentamente os detalhes das construções, das paisagens e de representações presentes dentro dos espaços das maquetes, pois esse momento de observação é importante para a construção do saber do estudante.

3º Focou-se exclusivamente no conteúdo das próprias maquetes, relacionando com o contexto mundial, o contexto do Império e as próprias relações desses espaços e as relações que esses espaços mantinham com outros espaços da América Latina, principalmente no que se refere ao espaço do Rio da Prata.

As mudanças de relevo, as construções, a forma de trabalho, o papel da mulher nesses espaços, o contexto socioeconômico de uma época. As maquetes trouxeram muitas dúvidas para os alunos que para muitos deles, era a primeira vez que enxergavam um material concreto servindo para contextualizar e ajudar na compreensão dos mesmos.

Uma das percepções vistas em sala de aula, é que o uso das maquetes foi uma boa forma de visualizar o conteúdo que é abstrato e teórico. Ao observar as maquetes, os alunos perceberam formas arquitetônicas das construções, perceberam as diferenças de relevo, vegetação e meios de produção em cada maquete, conseguindo perceber a partir do mapa político do Rio Grande do Sul como esse período ainda se faz visível quando da visualização desses espaços e a formação das atuais cidades.

As maquetes ajudaram muito a abrir caminho com os alunos, “*quebrar o gelo*”, pois foi algo diferente exposto em sala de aula. A aula tradicional virou um momento de experiência que para nós, foi muito válido.

Osmanlis: Um jogo para entender o Oriente Médio

A partir de questões atuais, resolvemos desenvolver uma atividade que visasse a saída do senso comum das questões relativas ao Oriente Médio, no que se refere a questão do conflito entre Israel e a Palestina, tentando trabalhar também a questão da identidade com os alunos, ficando denominada *Identities e Territorialidades no Oriente Médio, durante os séculos XIX e XX*; também visando a compreensão da situação geopolítica atual da região, mostrando assim como se deu a configuração/formação dos Estados após o período de fragmentação do Império Otomano e do período colonial, não se tratando apenas de problemas políticos, como geralmente é divulgado pela imprensa, com Estados de certa forma ainda não secularizados ou laicizados, onde há

uma mistura muito forte entre o político e o religioso, assim como outras instâncias.

A atividade se estruturou em oito encontros com intervenção em aula, cada um com duração de 45 minutos, com uma turma de terceiro ano do ensino médio, com uma média de 25 alunos, sendo desenvolvida da seguinte maneira:

1º - será realizada uma sondagem na turma, com uma breve retomada da periodização clássica europeia e após será realizada uma atividade aos moldes do jogo Imagem e Ação, onde os alunos deveriam elencar de quatro a cinco palavras, a partir do entendimento deles sobre a História, para ver o que eles realmente sabiam ou lembravam a cerca dos períodos, fazendo uma retomada da periodização clássica europeia de história;

2º - realizar-se-á uma atividade mais teórica, onde se trabalhará desde o início da formação do islamismo a partir do século VII, seus preceitos, leis e práticas; o mais importante dos califados, com o Império Otomano, da sua origem, passando pela política dos Haréns, até sua decadência e desintegração após a Primeira Guerra Mundial; a formação da Liga das Nações e a criação do Estado de Israel; chegando até a atualidade, levantando também a questão da Guerra ao terror e como se deu a construção da imagem de muçulmanos como terroristas;

3º - com essa atividade tratar um pouco sobre a história do Judaísmo e do Cristianismo, suas aproximações e afastamentos, a atividade têm o intuito de fazer um paralelo com o eixo principal e também para os alunos passarem a visualizar que a história não é estática e que várias coisas estão ocorrendo concomitantemente, e ver que houve períodos de tolerâncias entre as religiões;

4º - a partir do conhecimento dos alunos, e após a exibição de dois vídeos, *This Land is Mine* e *Uma breve história dos EUA*, e uma breve explanação da teoria do *Choque de Civilizações* de Samuel P. Huntington, promover um debate com os alunos, a partir do que eles conseguirem identificar nos vídeos, tentando trabalhar temas também como violência identidade, conflito, diferenças ideológicas e paz;

5º - realizar com os alunos um “Muralismo” através da confecção de cartazes, onde os alunos deverão se manifestar a partir de questões que iremos suscitar com eles como *que os torna/identifica um sujeito único, o que me identifica como um indivíduo, espaços onde eles podem se expressar livremente e se a escola é um desses espaços, o que os identifica como um grupo/coletivo*, trabalhando também a ideia de sujeitos históricos, e que todos estão envolvido no processo histórico, quebrando um pouco com a história dos grandes heróis, trazendo alguns conceitos para se trabalhar com eles;

6º - desenvolver com os alunos um texto crítico, onde eles devem escrever sobre a religião, através de questões como *o que é*, sobre as *áreas de ação ou influência que deve ter*, *o que entendem por monoteísmo*, a partir disso, eles desenvolverem um resumo e uma análise das atividades desenvolvidas pelo PIBID;

7º e 8º - será aplicado um jogo desenvolvido no projeto, denominado *Osmanlis*, em função da primeira e única dinastia otomana, assim denominada, aos moldes de jogos de trilha, com momentos onde haverá questões com múltipla escolha e outras somente informativas, sendo o jogo dividido em três grupos, cristãos, judeus e muçulmanos, tendo como ponto de partida Constantinopla (atual Istambul) e de chegada à cidade de Jerusalém.

Concluimos com as atividades com os alunos à grande dificuldade de se pensar a história como um longo processo e não como fatos isolados, como por exemplo, quando da primeira atividade, para realizar uma sondagem da turma e de seus conhecimentos, quando solicitamos uma palavra que retratasse a Idade Média, muitos colocaram um castelo, mas não tinham ideia de que esses castelos vem de um longo processo a partir das fortificações romanas, fora a dificuldade em compreender em qual período e em que época, os fatos e eventos ocorreram.

Outra dificuldade encontrada foi no entendimento dos alunos sobre a história do oriente, como é abstrato para eles entender como se deu os processos por lá, mesmo que hoje já se tem começando a se dar um enfoque maior nos livros didáticos para esta temática, mas nota-se também um grande interesse por parte dos alunos em aprender sobre a história do oriente. Ao abordamos o complexo sistema de sucessão do Império Otomano e a prática dos haréns junto com a subjugação da mulher, vários se indagaram sobre como esse sistema era útil e como ele era tão atrelado à vida do imperador.

O jogo era o ponto alto de toda essa série de atividades. Os alunos foram divididos em três equipes, as três divididas em Católicos, Judeus e Islâmicos, saíram de Constantinopla para chegar a Jerusalém. No caminho alguns alunos nos surpreenderam por acertar algumas questões rapidamente que nós tínhamos consideradas um pouco difíceis, assim como em algumas básicas eles responderem incorretamente. No final, não importou quem ganhou o jogo, pois quando a equipe vencedora chegou a Jerusalém e leu carta que traz a Resolução 181 da ONU, onde foi criado o Estado de Israel e da Palestina e ocorreu à internacionalização da cidade de Jerusalém, que ficou no papel, não havendo um vencedor, alguns demoraram um pouco para compreender, mas no fim compreenderam a ideia do jogo.

Concluindo, o jogo para nós foi mais que uma criação para servir unicamente para esta atividade esse jogo além de permitir varia outras intervenções em outras escolas, abriu caminho para realizar a criação de vários outros jogos para servir em sala de aula.

Considerações finais

Notamos com as atividades que com o envolvimento de nós pibianos, assim como dos educandos, no processo de produção de materiais didáticos e utilização de recursos paradidáticos, há uma maior significação maior por parte dos alunos e uma apreensão maior por parte dos alunos nas atividades.

Uma das conclusões obtidas com essas atividades, e que já expomos ao decorrer do artigo são as possibilidades de desenvolvimento de materiais, oficinas e atividades lúdicas variadas que contemplem conteúdos e/ou realidades específicas. Muitos foram os exemplos demonstrados e problematizados, como o Jogo Osmanlis, o uso das maquetes (Charqueada, Colônia Alemã e Estância), Alimentação em sala de aula entre outros. Todos estes exemplos são de grande multiplicidade e abrem as portas para a dinamização do Ensino de História.

Aliados a pesquisa sobre novas possibilidades de atividades dentro da sala de aula, o processo de ensino aprendizagem é aprimorado com novos materiais criados e compartilhado pelos pibidianos para a comunidade escolar. Mesmo quando as dificuldades cotidianas do trabalho do professor de História se fazem presentes nas atividades dos pibidianos é tomada como possibilidade de aprendizado, construção do educador.

Foram feitas várias apostas sobre as atividades que disponibilizamos em sala de aula. Para nossa sorte as atividades foram bem recebidas pelos alunos que se mostraram bem dispostos e abertos para as atividades. A direção da escola e o apoio da coordenadora e de nossa supervisora na escola foram também elementos essenciais no processo de realização das atividades realizadas pro Projeto PIBID. O que fica de percepção final é a necessidade de se consolidarem e ampliarem propostas como esta que foi apresentada, dando a oportunidade dos licenciandos estarem dinamizando as aulas de história e contribuindo na melhoria da educação básica.

Para finalizar destacamos como o projeto além de proporcionar uma experiência docente antes mesmo do estágio, vai para além da experiência, acaba por influenciar

na formação da identidade do educador além de uma renovação docente tanto em âmbito institucional quanto escolar, destacando também este trabalho em conjunto que o programa nos propicia, e claro como colocamos logo ao início em seu viés de caráter inovador proporcionar o desenvolvimento de novas metodologias para o Ensino de História.

Referências Bibliográficas

SOUZA, L. N. V.; HAIKE, A.; SCHIO, L. G.; CANTARELLI, R. S.; SOARES, A. L. R. Da resistência docente e discente para com Projetos como o PIBID: Um estudo do caso através de Atividade com Maquetes. *História e Diversidade*, v. 4, p. 23-38, 2014. Disponível em:

<http://periodicos.unemat.br/index.php/historiaediversidade/article/view/23/3>. Acessado em 05/07/2015.

ACKERMAN, Diane. *Uma história natural dos sentidos*. Rio de Janeiro: BertrandBrasil, 1992.

ANDUJAR, Patricia Viviane; FONSECA, Ricardo Lopes. A utilização de maquetes como instrumento metodológicos nas aulas de geografia. *I Simpósio Nacional de Recursos Tecnológicos Aplicados à Cartografia e XVIII Semana de Geografia*. 2009. <<http://www.dge.uem.br/gavich/rectec/5.3.pdf>> Acesso em 05/07/2015.

CAINELLI, M. R. Entre continuidades e rupturas: uma investigação sobre o ensino e aprendizagem da História na transição do quinto para o sexto ano do Ensino Fundamental. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 42, p. 127-139, out./dez, 2011. Editora UFPR.

DELVAL, Juan. *Crescer e pensar: a construção do conhecimento na escola*. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

ELIAS, Norbert. *O processo civilizador. Volume 1: Uma história dos costumes*. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

FERRARI, A.; ALMEIDA, M. A. Corpo, Gênero e Sexualidade nos Registros de Indisciplina. *Educ. Real*, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 865-885, set./dez. 2012. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acesso em: 23.06.2013.

FLANDRIN, Jean Louis. A distinção pelo gosto. In: ARIES, P.; CHARTIER, R. *História da vida privada: da Renascença ao Século das Luzes*. São Paulo: Cia. das Letras, 1991.

FLANDRIN, Jean-Louis; MONTANARI, Massimo. *História da Alimentação*. São Paulo: Estação Liberdade, 1998, 2ª edição.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Trad. Raquel Ramalhete. 34 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

LIA, Cristine Fortes; COSTA, Jéssica Pereira da; MONTEIRO, Katani Maria Nascimento. A produção de material didático para o ensino de história. *Revista Latino-Americana de História*. Vol. 2, nº. 6, Edição Especial, Agosto de 2013. Disponível em <http://projeto.unisinos.br/rla/index.php/rla/article/viewFile/175/133>. Acessado em 20 de outubro de 2015.

MOREIRA, D. F. R. S. Da “indisciplina” à participação. Experiência no ensino-aprendizagem de história. *Anais do III encontro do PIBID/UNIR: Diálogos sobre a iniciação à docência*. Porto Velho, p. 46-59, 2013. Editora UNIR.

OLIVEIRA, Juliana Ribeiro de. *O prazer de aprender brincando*. Curso de Especialização em Psicopedagogia. Universidade Cândido Mendes. Niterói, 2010.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. História & Literatura: uma velha-nova história. In: COSTA, C. Botelho da; MACHADO, M.C. Tomas (orgs.). *História e Literatura, Identidades e Fronteiras*. Uberlândia: EDUFU, 2006.

A Fotografia como uma nova estratégia para o ensino de História

Por Tatiane Gasperin de Chaves Guerra¹, Jaqueline Benvenuti

Resumo

O presente artigo é fruto da experiência de estágio com alunas de magistério, onde várias temáticas foram utilizadas, ressaltando a diversidade e as possibilidades no ensino; neste texto daremos destaque a fotografia. Percebemos a necessidade de salientar a importância das imagens como leitura de elementos que compreendem a cultura, a sociedade e a imersão de uma história, de modo a formar fontes que expressam estes valores sociais que venham a agregar conhecimento por meio da análise crítica e de reflexões onde não sejam expostas como “verdades absolutas”, mas sim como leituras que nos aproximam de um contexto, problematizando por meio de sua representatividade o seu papel. Tomamos como aporte os trabalhos de Kossoy, Kubrusly e Mauad, conseguimos então ver a fotografia como estratégia para reconstrução da História, abrindo diferentes vertentes para o ensino e a aprendizagem.

Palavras-chave: Fotografia, Linguagens, Estratégia de Ensino, História, Articulação do saber

Abstract

This article is the result of the internship experience with teaching students, where several themes were used, emphasizing diversity and possibilities in education; in this text we will emphasize the photography. We realize the need to point the importance of images as reading elements comprising the culture, society and the immersion of a history, to form sources that express these social values which may add knowledge through critical analysis and reflections which are not exposed as "absolute truths", but readings that bring us closer to a context, questioning through their representative your role. We take input the work of Kossoy, Kubrusly and Mauad, we can then see the picture as a strategy for reconstruction of history, opening different aspects for teaching and learning.

Keywords: Photography, Languages, Teaching Strategy, History, Articulation of Knowledge

¹ Universidade de Caxias do Sul. Contato: tgchaves@ucs.br

² Universidade de Caxias do Sul. Contato: jbenvenuti@ucs.br

Introdução

O ensino de História, como outras áreas do saber, tem o papel fundamental de propiciar condições favoráveis de ensino e aprendizagem ao aluno. Sendo através deste contexto que trazemos presente a fotografia como temática a ser trabalhada neste artigo, tendo como objetivo geral a análise metodológica da fotografia como uma nova estratégia no ensino de História; sabemos que diversas tem sido as metodologias que podem ser abordadas em sala de aula, cada professor tende a adaptar a metodologia a turma/conteúdo, somado assim as suas características e predileções, temos por experiência vivida enquanto docentes neste curto período a utilização do cinema, rádio e internet; cada qual trazendo seus benefícios e dificuldades, as possibilidades encontradas são inúmeras, é impossível mensurar as possibilidades que um mestre do conhecimento tem ao adentrar no mundo das ideias, entretanto cabe ao professor escolher e adaptar a estratégia ao momento de ensino. Visualizamos a fotografia como recurso pedagógico viável, em que a imagem vem como um reforço à escrita propriamente dita, é realmente uma ferramenta de interpretação de determinado contexto, época ou até mesmo período específico, capaz de despertar a curiosidade do aluno por usufruir-se de uma estratégia diferenciada no ambiente escolar. Podemos citar como exemplo a monotonia que observamos nos estágios anteriores, onde o professor sempre se mantém em um lugar confortável, utilizando sempre o mesmo método, os quais ouvimos diferentes depoimentos, sendo um deles, que os professores sentem-se familiarizados com a utilização dos mesmos métodos e recursos, onde a interação não foge ao uso de livros e vídeos, apenas em raras situações percebemos que o uso de outras estratégias é empregado. Tendo assim, nestes poucos exemplos, uma experiência variada, propiciando ao aluno uma vivência nova, ele passa a ser o agente construtor de uma história onde pode se inserir”. Tendo em vista tais palavras, obtivemos tal experiência vivenciada com os alunos do magistério do Colégio Cristóvão de Mendonza, em um curso oferecido sobre “As múltiplas linguagens do Ensino de História” que vai ao encontro da disciplina de Estágio em História III da UCS tendo como professora orientadora Dra. Eliana Rela. Ministrado no primeiro semestre de 2015, onde 20 alunos de diferentes idades participaram das atividades desenvolvidas em dias diferentes dos de suas obrigações usuais enquanto estudantes, com o objetivo que no futuro pudessem usufruir destes recursos em seu ambiente profissional; todos se mostraram muito

responsivos aos conteúdos abordados, nos mostrando que o que não é usual pode sim ser tomado como modelo e através destes recursos uma nova forma de conduzir/construir a aula pode surgir, favorecendo o companheirismo, amizade e a troca de experiências entre os participantes. Analisaremos, por meio do presente artigo, as experiências, perspectivas e os depoimentos da parte do “educador” e do “educando” do uso da fotografia como recurso que permeia de modo favorável o ambiente escolar.

Tendo em conta o ditado popular “a imagem vale mais que mil palavras” podemos analisar que o grande desafio dos docentes atualmente é de como mostrar a valorização que a fotografia possui, começando pela desmistificação do “mau uso” que se faz das imagens, ou seja; o papel só pelo papel, mostrando assim o desenvolvimento de uma linguagem necessária ao aluno de modo que eles possam ser capacitados para compreender o que a fotografia retrata e o que ela nos “fala”, que vai além de sua fisionomia mostrando seu valor simbólico que nos ensina a interpretar seu “código visual” embutido em um tempo e espaço histórico, sendo uma fonte no processo do saber. Vale ressaltar que a imagem em si não se dá somente através da fotografia, outros suportes podem ser utilizados para transmitir as imagens tendo o mesmo impacto no público receptor, salienta-se que os métodos podem ser diferentes, mas o objetivo é o mesmo; imagens que tenham certo significado podem provir até mesmo de vitrais, desenhos em postais entre outros, cabe ao profissional da educação a capacidade de refletir sobre esta representação, tornando mais compreensível ao aluno o ponto em que se quer chegar.

Podemos utilizar assim uma metodologia integrada e firmada na observação de artigos científicos, livros sobre o uso e a história da fotografia (suas iconografias) que vem ressaltar a grandiosidade da representatividade que esta ferramenta vem proporcionar e agregar para o conhecimento em sala de aula e sua efetiva eficiência, abrindo fronteiras como uma grande vertente para um saber renovado que desperte “o ser aluno” vivenciando uma nova forma de transmitir e propiciar novos conhecimentos de modo a formar uma engrenagem que edifique um novo rumo para a educação, ou seja, à construção de seu conhecimento, pois a fotografia faz com que o aluno interaja com esta “ferramenta didática” levando a reflexão, de modo a buscar conceitos e significados à imagem que está analisando, pois diferente de outros recursos que já “entregam” o conhecimento “pronto” ao aluno não fazendo com que eles se sintam sujeitos de seu próprio conhecimento. Segundo SONTAG a fotografia tornou-se um dos principais meios de acesso à experiência, a uma ilusão de participação onde por meio

dela mudamos a nossa forma de ver, fazendo assim um redirecionamento ao que vale apenas ser olhado, ou não. Por meio do resultado e da experiência vivenciada, este artigo vem a contribuir e agregar novas “vertentes” de conhecimento para o professor e o aluno, criando assim uma nova possibilidade de ensino e aprendizagem em nossos ambientes escolares viabilizando assim uma alternativa renovadora para o Ensino de História. Esperamos que nossos alunos possam ao menos levar um pouco do conhecimento adquirido a sua vivência, influenciando seus alunos e colegas...

A importância da fotografia como estratégia metodológica e sua abordagem teórica

A fotografia remete ao século XIX, onde desde cedo foi possível resgatar a representação dada pelos olhos de quem vê, não há uma única representação correta, temos toda uma lista de fatores que influenciam isto, começando pelo principal, o fotógrafo, ele nos quer mostrar algo, é através de seus olhos que pode ser vista a imagem o mais fidedigna do que ele propõe, entretanto este não dispõe dos meios para explicar a imagem, somente através da representação pode demonstrar o que sente, ou deseja que as pessoas sintam. Temos o personagem, seja o homem, animal, natureza ou situação, vemos que esta figura é a mais emblemática, que pode ser construída ao bel prazer do fotógrafo. Temos também as fotos construídas com algum objetivo, através do desejo que algo fosse retratado desta maneira. E por último, os olhos de quem vê, quem deve julgar o produto, é impossível ter uma mesma representatividade, é inconsciente.

Ao mesmo tempo em que nos remete pensar através da fotografia as diferentes estratégias de ensino e aprendizagem, é relevante salientar a importância das imagens como uma leitura de elementos que compreendem a cultura, a sociedade e a imersão de uma história, de modo a formar fontes que expressam estes valores sociais que venham a agregar conhecimento por meio da análise crítica e de reflexões onde não sejam vistas como “verdades absolutas”, mas sim como diferentes leituras que nos aproximam de um determinado contexto, problematizando por meio de sua representatividade o seu papel como elemento cultural da história.

Segundo Adorno e Horkheimer imersos aos ideais da Escola de Frankfurt analisam a representatividade

da imagem como uma função ideológica norteadora capaz de produzir sentidos, não sendo vista em sua neutralidade, mas sim na sua representatividade da realidade capaz de dar significados e sentidos aos fatos que as constituem. Atualmente vivenciamos a grande problematização do uso de imagens vinculadas ao ensino de história, onde grande parte dos professores possuem uma defasagem referente à utilização da imagem por meio da iconografia como recurso didático, por não apreçoar as leituras necessárias a sua representatividade iconográfica não podendo assim aproximar-se desse meio como fonte de aprendizagem ao seu aluno ou quando a utiliza lhe emprega inadequadamente. Isso se deve ao fato que o próprio professor não foi instruído ou não se deu ao trabalho de aprender como utilizar este maravilhoso recurso, estamos acostumados a reproduzir o que foi-nos passado e cremos que esta pratica permanece inalterada; através de uma tradição sem precedentes este recurso vem sofrendo depreciação se comparado a textos e vídeos. Quando em nossa formação que o trabalho com imagens foi preferido a o de um texto? Claro que não queremos questionar a utilização deles e séculos de formação, mas gostaríamos de propor uma nova forma de ensino, fazendo daquela imagem exposta uma fonte histórica de “comprovação e veracidade absoluta da história” não proporcionando ao seu aluno um debate e reflexões necessárias delimitando a aproximação da leitura do contexto histórico o qual a imagem está inserida, o significado transmitido por meio dela e os ideais que aquela imagem representa, qual foi o seu reflexo no tempo histórico em questão e como podemos analisa-la atualmente de modo a compreender o visual e o verbal como elementos de produção do conhecimento por meio da análise historiográfica como explica Certeau:

“Encarar a história como uma operação será tentar, de maneira necessariamente limitada, compreendê-la como uma relação entre um lugar (um recrutamento, um meio, uma profissão, etc.), procedimentos de análise (uma disciplina) e a construção de um texto (uma literatura)”. CENTEAU, Michel, 2000, p.66

Por meio desse viés, percebemos a fotografia como uma invenção que surgiu junto da Revolução Industrial, e como diria a autora Boris Kossoy em seu livro “Fotografia e História”, a fotografia assume o papel fundamental enquanto possibilidade inovadora de informação e conhecimento capaz de promover o apoio à pesquisa nos diferentes campos da ciência e também como forma de expressão artística, no qual podemos usufruí-la como uma possível abordagem teórica e metodológica para o ensino de História. Segundo Kossoy, a grande problematização ocorre devido ao fato de muitos recorrerem à fotografia como um recurso de “expressão da verdade” considerando-

a uma arma temível àqueles que não sabem usufruí-la adequadamente ou por “manipulá-la” a seu favor, mas se utilizar de sua “imparcialidade” a história, contudo ganha um novo documento, ou seja; uma verdadeira revolução estava a caminho, por meio da preservação da memória visual, de seus fragmentos, acontecimentos, são verazes reflexos da existência conservada e congelada pelo registro fotográfico, tornando-se “memórias preservadas” por ser reconhecidas como documento: uma fonte para História onde a fotografia representa o reflexo da realidade. A partir da década de 80 o historiador passa a perceber a fotografia com outros olhos, com o acréscimo de novas fontes, novas estratégias passam a surgir e também novas indagações, nem tudo o que conhecemos permanece e a fotografia pode ser uma forma de transpor uma memória através do tempo, cabe ao profissional estabelecer seus objetivos, se dedicar a conhecer a fundo a fotografia e o que está representado, sempre lembrando que não existe uma única verdade.

Contudo, podemos nos perguntar afinal “O que é fotografia”, qual é o seu significado teórico relacionado ao ensino de História. Segundo Kubrusly (1991), *“Diante da pergunta, o menino hesitou um instante e lascou: fotografia? É quando a televisão para de mexer, fica tudo paradinho e a gente pode olhar as coisas devagar. É o maior barato”*(1991p.7). Através desta citação analisamos o fato do não questionamento referente à existência de imagens, para o “menino” não há questionamento, ele não se impressiona com a possibilidade de obtê-la ou reproduzi-la, de modo que o “mundo da imagem” existe e pronto, fato o qual talvez não tenha “alimentado” dentro de si a referência e a importância da fotografia como recurso pedagógico visto apenas como um objeto em que não produz significados, não podendo usufruí-lo de tal forma. A fotografia teoricamente, segundo o autor, é a possibilidade de parar no tempo, retendo para sempre uma imagem que jamais se repetirá, um processo de gravar e reproduzir tudo que nos cerca onde a fotografia é “tudo isso e mais um monte de coisa também”. Podemos brincar com esta noção, fotografia nos diz tudo como também faz o oposto, nos questiona, nos coloca a prova, é real? É uma construção? As dúvidas referentes a uma imagem retratada são muitas vezes maiores que suas constatações.

De acordo com a escrita acima, é necessário alimentar em nossos alunos e professores o “gosto” por esta estratégia de ensino de modo que a fotografia possa ser vista como uma ferramenta que venha a contribuir para o “ser aluno”, interligado na satisfação do professor de poder ensinar usufruindo de novas didáticas de ensino e aprendizagem. Através dos diferentes vieses podemos compreender o processo de ensino e aprendizagem, como

exemplo, Dewey diz que a construção do saber consiste em que a educação é o processo de crescimento para obtenção de possibilidades de novas experiências como qual o próprio processo de “aprender a aprender”. Em outra instância temos Paulo Freire que visualiza a educação através da instauração de uma “pedagogia do diálogo”, que deveria ter por regra a horizontalidade entre educador e educando que persiste no encontro de homens que se amam e desejam transformar o mundo. Este diálogo consiste em perceber as situações vivenciadas pelo educador e o educando e na comunidade deste aluno, aprofundando-se através da problematização colocando assim o educando na condição de alcançar uma visão crítica de sua realidade.

O debate e os estudos sobre o uso da fotografia como fonte para pesquisa em História é algo que vem sendo questionado há tempo, principalmente quando nos debruçamos às técnicas e metodologias de trabalho a serem desenvolvidas em relação à fotografia como imagem, decorrente ao conhecimento que nos remete ao passado. Boris Kossoy atesta que:

“As fontes fotográficas são uma possibilidade de investigação e descoberta que promete frutos na medida que se tentar sistematizar suas informações, estabelecer metodologias adequadas de pesquisa e análise para decifração de seus conteúdos, e por consequência, da realidade que os originou”. (KOSSOY, 2001p.32)

Para tanto, a observação e análise em reconhecer o significado da fotografia como fonte histórica e como estratégia de ensino e aprendizagem, se faz eficaz quando tanto o educador quanto o educando tenham em mente a fotografia como imagens ou iconografias que retratam o fragmento da realidade, um resgate da “memória” que tem como fundamentação teórica e metodológica uma interpretação do testemunho material e visual dos fatos históricos. Segundo Mauad (1995) a fotografia encontrou seu lugar como “fonte histórica” incluindo toda sua produção material e espiritual, tendo toda uma transformação da perspectiva “tradicional” da história, deixando de ser narrada uma história individual, passando assim a sintetizar as narrativas dos grandes fatos e dos grandes vultos. Para isso tornar-se de tal forma, é necessário nos debruçarmos ao tempo e espaço ao qual a mesma está inserida dentro de um contexto histórico em questão que venham a dar significado e sentidos a fotografia como uma nova estratégia de ensino para História. Se valendo da facilidade que os recursos nos proporcionam, já que os meios nos são dados de forma tão fácil, a qualquer momento podemos gravar uma imagem, não importando a motivação, pode ser algo banal como fotografar o texto escrito pelo professor no quadro negro,

uma situação inesperada como o encontro com amigos de longa data a muito por se encontrar, uma visão fantástica que nos chama a atenção como um por do sol vermelho; algo que seria bom guardar, que não passe sem a chance de receber um novo olhar e significado, pode ser que aquele momento seja importante e a fotografia é a prova que ele existiu.

“A educação é um processo social, é desenvolvimento. Não é a preparação para vida, é a própria vida” (Dewey, John).

A fotografia na visão pedagógica e historiográfica dentro de um tempo e espaço

A fotografia segundo Roger Chartier, compreende o modo de ver a sociedade dentro de um tempo e espaço (imagens, pinturas, documentos, objetos etc.). Tendo por base o pensamento de Chartier, ao nos remetermos as diferentes formas de ensino e aprendizagem é importante estabelecermos um recorte histórico, de modo a compreendê-lo dentro de sua época em questão, conforme a mentalidade, os fatos e acontecidos daquele período, para assim, poder traçar um paralelo entre o passado e o presente sendo hodierno ao ambiente escolar. Como diz Harvey (2004) *“As ordens simbólicas do espaço e do tempo fornecem uma estrutura para experiência, mediante a qual aprendemos quem ou o que somos na sociedade”* (p 198). Através desta citação podemos vivenciar as categorias de tempo e espaço como um modelo comum da percepção de realidade, e a importância de trabalharmos esta concepção com nosso aluno, de modo que ele não veja a fotografia como uma imagem “estagnada”, “congelada” no tempo, mas sim o reflexo e a sua produção referente ao passado, criando condições para que o educando saiba usufruir desta ferramenta, decifrando sua utilidade, incorporado assim a historiografia dentro de seu contexto. Ao nos remetermos ao termo “tempo histórico” é importante lembrar a sua clareza e objetividade, pois muitas vezes este viés de tempo está longe da realidade do aluno. Como nos diz José Saramago, *“Fisicamente, habitamos um espaço, mas sentimentalmente, somos habitados por uma memória”*. De certa forma, a grande problematização ocorre ao analisar dentro do campo pedagógico escolar, se os educadores possuem suporte necessário para usar de novos mecanismos e estratégias (como a fotografia) em sala de aula de modo que o mesmo

esteja incluso dentro do PPP (projeto político pedagógico) da escola remetido ao olhar da História dentro de um tempo e espaço.

“Executando alguns problemas especiais, fazer fotografia é muito fácil e não exige conhecimentos profundos de nenhuma ciência. Talvez a maior exigência seja exatamente um conhecimento o mais diversificado possível.” (KUBRUSLY, 1991, P.12)

A escola, hoje, nos permite uma visualização além do “olhar articular”, ou seja, a uma única ferramenta didática de ensino e aprendizagem, pois os alunos de hoje são muito mais ativos e “avançados”. Segundo BENCINI as crianças de hoje são mais participantes, ouvem rádio, veem novelas, noticiários e programas de auditório e sabem operar computadores melhores que muitos adultos, na sala de aula, participam mais, se agitam, conversam, dão palpite, tudo porque tem opinião, resultado da facilidade de acesso à informação. Dentro desta perspectiva, nos permite analisar se a escola está preparada para lidar com esta nova realidade e o que os professores estão fazendo para se aproximar do contexto de nosso aluno atual, de modo a contribuir para uma educação diferenciada e eficaz, sendo este um dos objetivos a serem abordados neste artigo como uma nova estratégia para o ensino de História. BENCINI também remete sua fala em dizer que, *“as histórias e as notícias deixaram de ser privilégios de poucos e o que vale não é apenas possuí-las, mas interpretá-las, em outras palavras, transformar informação em conhecimento”* (2002, p16). Baseado na fala da autora, vivenciamos diferentes recursos pedagógicos que, se trabalhados adequadamente, vem a suprir a realidade de nossos alunos e a satisfação de nossos professores, como exemplo em questão, a fotografia, que é considerada como “uma nova era de civilização”, onde a imagem tem, sem dúvida, um dos papéis principais, já mencionados anteriormente por Kubrusly.

Por base à historiografia, nos permite trabalhar a imagem fotográfica em sala de aula como recurso pedagógico desde que realizarmos os questionamentos necessários ao nosso aluno, identificando o contexto social, econômico, político e cultural do tempo e espaço, classificando o assunto registrado, o período o qual compreende, se possível, detectando o local de origem, o fotógrafo (a), os assuntos registrados (se mencionados) e os fatos que permeavam sobre aquela conjuntura. Com base a estes “questionamentos” o educando tem que ter como objetivo, o que quero desta estratégia pedagógica (fotografia) e onde pretendo chegar tomando como base este recurso.

Boris Kossoy, em seu contexto trabalha bastante a história e a fotografia como primórdio de desenvolvimento

da pesquisa histórica. Utiliza como método a iconografia, se debruçando a um olhar “além do que determinada imagem significa”, mas sim o que outras fontes históricas podem nos dizer sobre ela. A historiadora Miriam Moreira Leite vem ao encontro do pensamento de Kossouy, ao se referir que:

“As fotografias devem ser consideradas pelos historiadores da mesma forma que outra prova qualquer, avaliando mensagens que podem ser simples e óbvias ou complexas e pouco claras. Nunca contém toda verdade e muitas vezes se limitam a registrar aspectos visíveis, de matéria prima a ser elaborada.”

Deste modo, podemos tomar como base para constatação da fotografia como articuladora das vias pedagógicas e historiográficas, o pensamento do ilustríssimo historiador Peter Burke ao se referir que “as câmaras fotográficas não mentem”, ou seja, a objetividade alcançada por meio dela. Burke remete-nos a pensar que imagem representada por meio da fotografia, além de ampliar nosso conhecimento, pode sim ser considerada uma fonte histórica que pode ser utilizada como estratégia pedagógica de ensino para “compreensão do passado”, traçando um paralelo com a história presente e as “técnicas” que venham a analisar e refletir tal ferramenta em sala de aula como registro da memória retratada por meio da História.

Relatos da experiência do estágio (professor/aluno)

Em nossa experiência de estágio, ofertamos o curso Múltiplas Linguagens no Ensino de História a vinte alunos do magistério da Escola Cristovão de Mendonça em maio de 2015, este foi oferecido em quatro sábados, tendo a carga horária total de 40 horas; nossos alunos a princípio compareceram para sanar a necessidade de suas horas complementares, já que precisam cumprir 400h, conforme dados da Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul. As temáticas abordadas foram rádio, fotografia, cinema e internet, através destes temas acreditamos que o básico foi passado a nossos alunos, dando-lhes um pontapé inicial a uma nova forma de ver e exercer a docência.

Começamos nossa reflexão tendo como base a citação da antropóloga Elisabeth Edward:

“A fotografia se tornou sedutora por sua capacidade de ser direta e por sua realidade aparente. O problema é, na sua essência, mais histórico e ideológico

do que fotográfico ou foto-histórico, pois as fotografias nunca são simplesmente evidências. Elas são históricas em si mesmas e a complexidade dos contextos de percepção da realidade, enquanto manifestada na criação de imagens, cruza-se com a complexidade da natureza da fotografia em si, de várias formas”. (EDWARD, 1996. P15)



¹²³Fonte: Mapele News

Ao relatar sobre as experiências vivenciadas no estágio, podemos nos debruçar justamente à citação acima. A fotografia em primeiro momento foi observada pelos alunos, justamente como uma “imagem como qualquer outra”. Ao persistir em criar uma “possível estratégia de ensino” mencionada anteriormente nas entrelinhas do artigo, começamos a perceber a “sedução” por meio dos alunos, mencionado por Edward anteriormente. Percebemos a “carência” estampada em alguns alunos, de fato que os mesmos vieram buscar este curso por sentir a necessidade de se aperfeiçoar e “beber” de novas estratégias de ensino, tendo ciente a necessidade de um ensino renovado, o qual os métodos “tradicionais” por si só já não suprem mais a realidade de nosso aluno atual. Sentimos em primeiro momento a vontade deles em acreditar em uma “educação renovadora” e também detectamos a “defasagem” de conhecimento explícito em alguns deles. Por mais que a grande maioria sejam alunos de magistério, diversos ainda não tinham um contato direto com a “fotografia como estratégia pedagógica” ao ponto que, em primeira instância, não conseguiam fazer uma “leitura” do que estava à sua frente se debruçando ao ensino da História.

¹²³ Disponível em: <https://br.noticias.yahoo.com/menina-s%C3%ADria-confunde-c%C3%A2mera-com-arma-e-comove-o-mundo-122152206.html>. Acesso em Novembro 2015.

Ao fazer os devidos questionamentos da importância da fotografia como estratégia para o ensino de História, recordamos que esta foi uma das aulas onde mais houveram debates, pois cada um visualizava a imagem apresentada com diferentes perspectivas mas que levavam a um único viés. Podemos tomar como exemplo a fotografia da criança síria ao confundir a câmera fotográfica com o cano de uma arma. Por meio desta imagem, passamos a interiorizar todo contexto histórico que estava explícito naquela imagem e também a análise do que não enxergávamos visualmente, mas historicamente tinha toda uma abordagem e significação a ser trabalhada, o qual a turma conseguiu detectar. Neste momento eles conseguiram perceber que a fotografia é um instrumento simples e de fácil acesso para ser usado em sala de aula (diferente de outros recursos que requerem maior investimento financeiro, deslocamento etc.) e que muitas vezes passava despercebido, justamente por não saberem usufruir adequadamente deste instrumento pedagogicamente. Temos em mente um questionamento feito por um aluno, que muitas vezes o magistério se preocupada em exigir a produção de matérias que requeiram tempo e trabalho e se esquecem de mostrar outros recursos, como exemplo a fotografia, que tem inúmeros fatores a serem explorados e, se usados adequadamente, fornecem muito “pano pra manga” podendo assim, realizar um “trabalho” totalmente diferenciado, que desperte o interesse em nossos alunos e que os faça obter um conhecimento eficaz que muitas vezes vai além de nossas expectativas. Como é forte perceber que uma “imagem fala mais que mil palavras”, literalmente e historicamente.

O que se mostrou mais gratificante, foi perceber que grande parte dos alunos veio em busca do curso com o objetivo de suprir as “horas complementares” e já na primeira aula começaram a “desmistificar” o conceito que tinham. Compreendemos através de seus depoimentos que já estavam cansados de “ouvir sempre a mesma coisa”, já estavam habituados a algo monótono e repetitivo. Foi gratificante vê-los ligando para seus colegas e falando que este curso era diferente e tomando vantagem em relação aos outros que não estavam presentes, não tem sentimento maior passível de explicação. cremos que o significado maior o qual o curso proporcionou é justamente este, se eles estão cansados de vivenciar sempre a mesma coisa, serviu de incentivo para mudar, será que é isso mesmo que queremos que nossos futuros alunos também vivenciem? Ou, a partir de nossas experiências, tomar a tona o que já vivenciamos de bom e colocar como exemplo o que vivenciamos de “mal” como uma “lição” e, a partir dela, fazer algo diferente, em outras palavras o que é bom levar a vida profissional descartando o que não queremos levar

daqui para frente dando o melhor de nós para não cair nos mesmos erros já vivenciados anteriormente.

Ouvimos muito aquela “velha frase” que temos uma escola do século XIX, com professores do século XX e alunos do século XXI e podemos dizer que com as poucas experiências que tivemos em sala de aula, é possível sim fazer algo diferente que venha despertar o “gosto” do saber ao nosso aluno, claro que não será sempre e em todos os momentos que isto vai acontecer, mas se cada um der o melhor de si e fizer a sua parte preenchendo as lacunas que estão abertas em nossa realidade educacional, já agregaria um diferencial na educação. O grande problema que visualizamos é que grande parte dos alunos carregam a bagagem que vem desde nosso tempo de escola, a distribuição de conteúdos, sem estabelecer ligações da temática com a realidade do aluno, onde, nas suas próprias falas, detectamos o motivo pelo qual preciso saber isso, talvez porque em algum momento faltou expor ao aluno a necessidade de determinados conteúdos, de uma estratégia diferenciada, da questão de interdisciplinaridade do ensino, os quais, muitas vezes, estão longe de sua realidade e de suas perspectivas, ao qual cremos que seja nossa missão “preparar um terreno fértil e lançar sementes” para que depois possam colher os frutos do conhecimento que buscaram ao longo da vida.

Não nos cabe generalizar, mas acreditamos que seja através dessa nova geração de professores que apostam em uma “educação renovadora”, claro que para isso depende da força de vontade e dos ideais que cada educador carrega profissionalmente e onde pretende chegar. Para termos “aulas mais interessantes” com novas estratégias de ensino, precisamos sair do comodismo, sempre buscando estar “atualizados” (pois nossa área está sempre renovando, para não pararmos no tempo) e isso equivale tempo, dedicação, determinação, levando em conta que temos várias turmas a atender e que ao longo do percurso encontramos também dificuldades, ou seja; alunos que querem aprender e muitos que estão ali apenas por obrigação, alguns não possuem uma “estrutura familiar” capaz de fornecer o suporte necessário a esta fase tão importante da vida de uma criança, onde os pais acham que o “dever” é dos educadores de ensiná-los os princípios básicos que vem de casa, não sendo fácil lidar e conciliar tudo isso, mas mesmo assim isso não justifica o fato de não apostarmos em nossos alunos ou muitas vezes deixar alguns de lado e “taxá-los”. O estágio nos faz “enxergar com uma nova visão”, perceber e vivenciar momentos que só a prática propicia e no fim do dia o mais gratificante foi saber que o que importa não é se a aula “deu certo”, ou se ocorreu conforme o planejado, mas sim que foi tentado e que esta tentativa de um jeito ou de outro produziu frutos; ou seja contribuiu para novas vertentes do saber, fez de

nossos alunos sujeito de seu próprio conhecimento, aprendemos que o estágio não é para “dar certo” mas sim para se tentar e de um jeito ou de outro deixar nossa marca estagnada como um diferencial para educação.

A teoria e a prática estão interligadas dentro de um conjunto que torna o aluno como sujeito neste processo de agregar o saber, em que, nas controversas da sociedade, “a educação é um direito de todos”, mas apenas alguns fazem jus aos pilares básicos de uma verdadeira educação. Como diz Paulo Freire: a teoria sem a prática vira “verbalismo”, assim como a prática sem a teoria, vira ativismo, no entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade.

Considerações finais

A experiência de estágio, de ministrar um curso como um todo, foi muito válida para nós. Além da identificação com a forma de trabalhar o conteúdo, nos propiciou uma nova possibilidade de ensino e aprendizagem, aperfeiçoando nosso campo de atuação docente, sendo que estudamos por um período de tempo toda parte “teórica” e agora usufruímos da disciplina de estágio para pôr em prática nossas aprendizagens e automaticamente “apreender a aprender” por meio da prática docente também, usufruindo assim de trocas de conhecimento agregando novo saber ao currículo acadêmico e profissional que certamente levaremos por toda vida. A educação é um caminho de mão dupla, é uma vivência do conhecimento mútuo e cremos que este seja o desafio do professor a cada dia, não parar no tempo, mas sim ser construtor de pontes que possam levar e trazer o conhecimento com diferentes olhares e percepções.

Ao nos depararmos com a visão crítica de Boris Kossoy, Cláudia Kubrusly e Ana Maria Mauad, procuramos mostrar a fotografia como uma possível estratégia para reconstrução da História e da memória nela embutida, abrindo diferentes vertentes para o ensino e a aprendizagem. Podemos concluir assim, que o grande desafio dos educadores em nossos dias atuais é criar estratégias para que nossos alunos apreciem o “gosto pelo saber” em suas diferentes vertentes. Conteúdo só por conteúdo, não forma um ser pensante, capaz de traçar paralelos, relações e proporcionando reflexões, entendendo assim a importância de novas estratégias e ferramentas que

venham a propiciar um ensino de História renovador, capaz de analisarmos, antes de nos remetermos em “Como Ensinar”, persiste pensarmos; “Por que ensinar” e “Para que ensinar” de que forma estas ferramentas de ensino vem agregar e acrescentar novos rumores ao meio educacional. Como diz Paulo Freire *“Não há saber mais ou saber menos: há saberes diferentes.”*

Referências Bibliográficas

EDWARDS, Elisabeth. Antropologia e fotografia. In: **Caderno de antropologia e imagem**. Vol.2, A cidade em imagens. Rio de Janeiro: NAI/UERJ, 1996.

GEJÃO G. Natália: Fotografia e ensino de História: mediadores culturais na construção do conhecimento histórico.

GHIRALDELLI JR. Paulo. Didática e teorias educacionais. Rio de Janeiro: Dp&aeditora, 2000.

HARVEY, D. (2004) Condições pós – modernas (A. V. Sobral & M. Stela, Trad) São Paulo: edições Loyola.

KOSSOY, Boris. **Fotografia e História**, São Paulo: Ática, 1998.

SILVA, O. Edlene. Relação entre imagens e textos no ensino de História.

KUBRUSLY, A. Cláudio: **O que é fotografia**, editora brasiliense, 1991 4ª edição.

LEITE, Miriam Moreira. **Retratos de Família: leitura da fotografia histórica**. São Paulo: EDUSP, 2001.

TAMBARA A. C. Eloar: A imagem fotográfica como fonte para a pesquisa em História da Educação.

O Programa Nacional Biblioteca na Escola e o cotidiano escolar

Tecendo caminhos para a implementação da lei nº 10.639/2003

Por Lúeci da Silva Silveira¹

Resumo

Reflete sobre conteúdos abordados na disciplina História, Ensino e Educação das Relações Étnico-Raciais no Brasil. Aborda como as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 influenciam no Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE). Destaca a importância do livro didático e de literatura na implementação das Leis. Coloca em discussão os conteúdos abordados, a descolonização do currículo, as visões estereotipadas e negativas que se tem dos povos africanos, de seus descendentes e dos povos indígenas nos currículos escolares e materiais didáticos. Concluiu-se que as Leis vieram como uma ação afirmativa para que a versão real das histórias destes grupos étnicos fosse contada, exaltada e valorizada socioculturalmente, fazendo do espaço escolar um ambiente plural e de respeito à diversidade.

Palavras-chave: Educação das relações étnico-raciais. Lei nºs 10.639/2003 e 11.645/2008. Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE).

Abstract

Reflects on content covered in the discipline History, Teaching and Education of Racial-Ethnic Relations in Brazil. Discusses how the Law 10.639/2003 and 11.645/2008 influence the National School Library Program (NSLP). Detach the importance of textbooks and literature in the implementation of Laws. Puts in discussion addressed the contents of the curriculum to decolonization, stereotypical and negative views that people have of African peoples, their descendants and indigenous peoples in school curricula and teaching materials. It concludes that the Laws came as an affirmative action so that the real version of the stories of these ethnic groups were counted, exalted and socio-culturally valued, making the school environment a plural environment and respect for diversity.

Keywords: Education of ethnic-racial relations. Laws 10.639/2003 and 11.645/2008. National School Library Program (NSLP).

¹Graduanda do Curso de Licenciatura em História. Áreas de interesse: Ensino de História, Educação das Relações Étnico-Raciais, Memória e História Oral e História da Educação.

Introdução

Nesse sentido, a literatura, em sintonia com o mundo, não está fora dos conflitos, das hierarquias de poder e das tensões sociais e raciais nas quais o trato à diversidade se realiza. (Nilma Lino Gomes, 2011)

Este artigo se propõe a refletir sobre conteúdos abordados na disciplina História, Ensino e Educação das Relações Étnico-Raciais no Brasil, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Esta disciplina também foi oferecida por meio do Programa de Educação Continuada (PEC), possibilitando a interessados conhecer, através de matrícula especial, a linha de pesquisa e área de interesse. A disciplina agregou entre matriculados vários colegas de diversas áreas da educação, com experiência na temática, coordenação e atuação no movimento negro e cursos de aperfeiçoamento, além de já atuarem na docência. Por já atuar no campo profissional da Biblioteconomia e ter como áreas de interesse o ensino de História e da educação das relações étnico-raciais, estas foram as motivações que me levaram a desenvolver este artigo, procurando logo ao fim, refletir sobre tudo o que foi abordado.

Nas páginas seguintes procurar-se-á fazer uma reflexão sobre como as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 influenciam no Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), já que este surge na década de 1990 como uma espécie de tentativa de responder à crescente demanda escolar por formação e ampliação do aparelhamento das bibliotecas escolares das escolas públicas, promovendo a leitura e o conhecimento de obras literárias entre professores e alunos. Com isso, se verá aqui, de forma sucinta, o que vem tratando o PNBE com relação às Leis. Digo, de forma sucinta, pois se pretende dar um maior aprofundamento em pesquisas e trabalhos a serem realizados posteriormente, focando mais numa relação de títulos da literatura negra e indígena e de outros materiais de apoio que compõem o acervo básico das bibliotecas escolares das escolas públicas.

A obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial da rede de ensino é um avanço que veio para quebrar o silêncio da cultura, literatura e história afro-brasileiras nas escolas e propor o reconhecimento dos diferentes grupos étnico-raciais dos cidadãos brasileiros; resgaste este, proposto pela Lei 10.639/2003, onde se agrega a Lei 11.645/2008, trazendo a cultura indígena. Por sua vez, estas matrizes devem ser incluídas nos currículos escolares e o livro e demais

materiais de apoio devem acompanhar este movimento de diversidade.

E com este movimento de mudanças, é necessário que esteja disponível a educadores e educandos um acervo básico na biblioteca escolar que venha acompanhando este processo, em que as diferenças destes grupos étnicos sejam visualizadas e respeitadas, mediante o reconhecimento e valorização de suas identidades culturais e de suas memórias.

Um pouco do contexto das leis 10.639/2003 e 11.645/2008: símbolo dos tempos de mudança

De acordo com o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana¹²⁴, a Lei 10639, que estabelece o ensino da História da África e da Cultura Afro-brasileira nos sistemas de ensino, foi uma das primeiras leis assinadas pelo Presidente Luís Inácio Lula da Silva. Isto significa o reconhecimento da importância da questão do combate ao preconceito, ao racismo e à discriminação na agenda brasileira de redução das desigualdades. A Lei 10.639¹²⁵ é datada de 9 de janeiro de 2003, e a mesma veio alterando a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial das redes de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dar outras providências.

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 Brasileiras.

¹²⁴ Para mais informações, ver em: <portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=...>.

¹²⁵ Para acessar a Lei: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>.

Como complementa Oliveira (2008, p. 40-41):

Ela torna obrigatório, entre outras proposições, nos currículos escolares 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 brasileira. Penso que, à luz de uma história de 500 anos de Brasil, é um convite para repensar configurações naturalizadas pelo espírito cultural ocidental, que delineou a tônica do modo pelo qual fomos constituídos como civilização.

Dessa forma, a Lei 10.639/03 é fruto de uma luta da sociedade, pois exalta uma conquista histórica, de militantes do movimento negro e ativistas, que há muito estiveram trabalhando para efetivação de políticas afirmativas.

Em outubro de 2004 teve destaque a publicação das Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana¹²⁶. Já cinco anos depois, a Lei 10.639/2003 foi modificada pela Lei 11.645¹²⁷, de 10 de março de 2008, que incluiu a obrigatoriedade do ensino de *História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena* no currículo escolar.

A edição da lei 10.639/03 ocorreu na esteira do complexo processo de democratização do país, marcado por reflexões a respeito de desigualdades históricas que contribuíram para negação de direitos a populações e a pessoas afrodescendentes. Seu conteúdo e transformações que dela decorrem vêm produzindo tensões entre a ampliação dos direitos de cidadania do país e a crescente compreensão da necessidade do enfrentamento do racismo, em suas diversas faces e diferentes esferas da vida social, sobretudo, no que toca a esta análise, no âmbito da escola. No bojo deste processo, foi também fundamental o debate social provocado por ocasião da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96 em que se afirmaram modificações educacionais como a flexibilização curricular, as pautas relativas à inclusão e a reafirmação da autonomia docente (PEREIRA, 2011, p. 148).

Também é bom lembrar que a publicação da Lei 10.639/2003 surgiu dentro de um contexto social e educacional de busca pela valorização das culturas afrodescendentes, em um cenário da história marcada pela invisibilidade destas culturas, com forte atuação do movimento negro no Brasil. Segundo Pereira (2011, p. 148):

¹²⁶ Acesso em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>>.

¹²⁷ Para acessar a Lei: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>.

Atendeu, também, à sua maneira, ao enfrentamento de antiga crítica a um ensino de história centrado em narrativas etnocêntricas, em que registros de história afro-brasileira foram ignorados ou silenciados ou compareceram, via de regra, de forma estereotipada.

A Lei 10639 e, posteriormente, a Lei 11645, que dá a mesma orientação quanto à temática indígena, não são apenas instrumentos de orientação para o combate à discriminação, são também Leis afirmativas, no sentido de que reconhecem a escola como lugar da formação de cidadãos e afirmam a relevância de a escola promover a necessária valorização das matrizes culturais que fizeram do Brasil o país rico, múltiplo e plural que somos.

Como afirma Pereira (2011, p. 149), o texto das *Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* correlatas à Lei 10.639/03 é um dos documentos mais pesquisados pelos professores, pois nelas estão as orientações normativas curriculares “relativamente flexíveis”, com sugestão, aos docentes e à escola, de formas de abordagem, fontes de consulta e elenco de conteúdos para a prática educativa, em consonância com o pressuposto formativo e educativo da “[...] valorização da pluralidade cultural brasileira – mote, aliás, já presente nos Temas Transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais”.

É sempre bom ter em vista que o propósito desta Lei é, sem dúvida, a valorização da história e da cultura africana, afro-brasileira e indígena nos currículos escolares do ensino básico, complementando a isso, o crescente reconhecimento do legado cultural dos africanos e seus descendentes, que por muito tempo, ficaram invisíveis nos conteúdos abordados no espaço escolar. Ressalta-se que o reconhecimento da produção cultural dos grupos étnico-raciais que compõem a sociedade brasileira poderá ser um caminho para a construção de um país verdadeiramente multicultural.

A prática de efetivação¹²⁸ desta legislação nos faz pensar nos desafios de natureza variada para implementação da mesma e para que se garanta o ensino de conteúdos históricos que estão em sua essência.

Portanto, as alterações da Lei de Diretrizes e Bases, por meio das Leis nºs 10.639/03 e 11.645/08, têm provocado mudanças substanciais no campo da educação e entre estas mudanças destaca-se àquelas relacionadas ao acesso à cultura e leitura sobre os conteúdos inerentes às temáticas africana e cultura afro-brasileira e indígena, no referente ao livro didático e à literatura negra brasileira. Então, a seguir se entrará em alguns aspectos do Programa

¹²⁸ Destaca-se o curso de capacitação de professores oferecido pela UFRGS, através do Departamento de Educação e Desenvolvimento Social (DEDS), em parceria com as Secretarias Municipais da Educação de alguns municípios da região metropolitana.

Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) e no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), importantes instrumentos de ampliação de conhecimentos nas práticas educativas e auxiliares para a implementação desta legislação.

Diálogos entre as leis 10.639/2003 e 11.645/2008 com o PNBE: os passos para a efetivação da lei através dos livros didáticos e da literatura

O Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE)¹²⁹ é datado de 1997 e tem como objetivo a promoção do acesso à cultura e o incentivo à leitura nos alunos e professores por meio da distribuição de acervos de obras de literatura. Segundo o Portal do Ministério da Educação, o atendimento é feito em anos alternados: em um ano são contempladas as escolas de educação infantil, de ensino fundamental (anos iniciais) e de educação de jovens e adultos. Já no ano seguinte são atendidas as escolas de ensino fundamental (anos finais) e de ensino médio. Hoje o Programa se destaca como de forma universal, garantindo o atendimento e gratuidade a todas as escolas públicas de educação básica cadastradas no Censo Escolar.

Ainda é destacado que são distribuídos às escolas por meio do PNBE¹³⁰; PNBE do Professor; PNBE Periódicos e PNBE Temático acervos compostos por obras de literatura, de referência, de pesquisa e de outros materiais relativos ao currículo nas áreas de conhecimento da educação básica, com vista à democratização do acesso às fontes de informação, ao fomento à leitura e à formação de alunos e professores leitores e ao apoio à atualização e ao desenvolvimento profissional do professor. No Rio Grande do Sul, a supervisão do PNBE é de responsabilidade da Secretaria Estadual da Educação (KAERCHER, 2006).

Entre os eixos fundamentais do *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana* está o eixo 2 e 3 da Política de formação inicial e continuada e da Política de materiais didáticos e paradidáticos, respectivamente, que constituem as

¹²⁹Parte das informações extraídas do Portal do Ministério da Educação, em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12368:programa-nacional-biblioteca-da-escola&catid=309:programa-nacional-biblioteca-da-escola&Itemid=574>.

¹³⁰Informações extraídas da página do Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE), em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/biblioteca-da-escola/biblioteca-da-escola-apresentacao>>.

principais ações operacionais do Plano, devidamente articulados à revisão da política curricular, para garantir qualidade e continuidade no processo de implementação.

Tal revisão deve assumir como um dos seus pilares as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações Etnicorraciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Todo o esforço de elaboração do Plano foi no sentido de que o MEC possa estimular e induzir a implementação das Leis 10639/03 e 11645/08 por meio da Política Nacional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação, instituída pelo Decreto 6755/2009, e de programas como o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM) e o **Programa Nacional de Bibliotecas Escolares** (PNBE) (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2004, p. 29, grifo nosso).

Neste documento consta que a formação deve habilitar à compreensão da dinâmica sociocultural da sociedade brasileira,

[...] visando a construção de representações sociais positivas que encarem as diferentes origens culturais de nossa população como um valor e, ao mesmo tempo, a criação de um ambiente escolar que permita que nossa diversidade se manifeste de forma criativa e transformadora na superação dos preconceitos e discriminações Etnicorraciais. (2004, p. 29).

Já referente aos princípios e critérios estabelecidos pelo PNLD, ficam definidos que, quanto à construção de uma sociedade democrática, os livros didáticos deverão promover de forma positiva a imagem de afrodescendentes, e também a cultura afro-brasileira, tendo em vista dar uma visibilidade aos seus valores, tradições, organizações e saberes sociocientíficos. O documento ainda ressalta que os livros destinados a professores e alunos devem abranger a temática das relações étnico-raciais, do preconceito, da discriminação racial e violência relacionadas, visando construir uma sociedade antirracista, justa e igualitária, descrito como exemplo em um dos editais do PNLD.

Pensando ainda nos desafios de implementação da legislação e na avaliação das ações já realizadas advindas da recepção da obrigatoriedade do ensino de História e cultura africana, afro-brasileira e indígena; além do oferecimento de seminários e cursos de formação, há uma preocupação com a oferta de livros didáticos e de literatura que contemplem a abordagem das Leis 10.639/03 e 11.645/08. Vale lembrar que esta oferta:

[...] não está sempre acompanhada de revisões contemporâneas para supressão de abordagens racistas ou estereotipadas das culturas; conforme constatam pesquisadores do campo, em alguma medida ainda permanece a invisibilidade do negro, a branquidade normativa, a subalternização/subrepresentação de pessoas e populações negras e/ou a distorção representativa das culturas e identidades negras, além de silenciamentos quanto à contribuição negra na história do Brasil (PEREIRA, 2011, p. 153).

Oliva (2003, p. 431) faz uma importante reflexão a respeito ao analisar as representações e imprecisões na literatura didática. Segundo o mesmo:

Reproduzimos em nossas idéias as notícias que circulam pela mídia, e que revelam um Continente marcado pelas misérias, guerras étnicas, instabilidade política, AIDS, fome e falência econômica. Às imagens e informações que dominam os meios de comunicação, os livros didáticos incorporam a tradição racista e preconceituosa de estudos sobre o Continente e a discriminação à qual são submetidos os afrodescendentes aqui dentro.

O mesmo autor ainda afirma que para além “da educação escolar falha” (2003, p. 431), as interpretações racistas e discriminatórias elaboradas sobre a África e incorporadas pelos brasileiros são um resultado do casamento de ações e pensamentos do passado e do presente. Ou seja, na literatura didática permanece, apesar das mudanças oriundas das Leis afirmativas, representações deturpadas sobre o continente africano. Somam-se a isso, as generalizações, distorções e simplificações de sua história e de suas populações. Vale ressaltar aqui também que a produção de material didático com a abordagem das referidas Leis também faz parte de um processo chamado de descolonização do currículo. “Esse processo resulta na construção de projetos educativos emancipatórios” (GOMES, 2012, p. 107).

Dessa forma, a descolonização do currículo implica confronto, conflito, negociações e contribui para a produção de algo novo.

Ela se insere em outros processos de descolonização maiores e mais profundos, ou seja, do poder e do saber. Estamos diante de confrontos entre distintas experiências históricas, econômicas e visões de mundo. Nesse processo, a superação da perspectiva eurocêntrica de conhecimento e do mundo torna-se um desafio para a escola, os educadores e as educadoras, o currículo e a formação docente. (GOMES, 2012, p. 107).

É preciso compreender a naturalização das diferenças culturais entre grupos humanos por meio de sua codificação com a ideia de raça. Como afirma Quijano (2005 apud GOMES, 2012, p. 108), devemos “[...] entender a distorcida realocação temporal das diferenças, de modo que tudo aquilo que é não-europeu é percebido como passado”, como também “[...] compreender a ressignificação e politização do conceito de raça social no contexto brasileiro” (MUNANGA; GOMES, 2006 apud GOMES, 2012, p. 108). Segundo estes autores,

é assim, por meio desse processo, que poderemos descolonizar os nossos currículos, não só na educação básica, mas também nos cursos superiores.

A literatura em Sintonia com as relações étnico-raciais

Dentre as atribuições do PNLD e do Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) estão a publicação de Editais, que têm por objetivo a convocação de editores para o processo de aquisição de obras de literatura destinadas às escolas públicas que oferecem os anos finais do ensino fundamental e ensino médio e que integram os sistemas de educação federal, estadual, municipal e do Distrito Federal, no âmbito do PNBE. Verificando a página do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), no que remete para o PNBE, foi constatado dois editais que trazem entre seus critérios de seleção a abordagem das Leis 10.639/03 e 11.645/08, denominados:

a) **Edital PNBE temático 2013**¹³¹: Este edital tem por objeto a convocação de editores para o processo de inscrição e seleção de obras de referência, elaboradas com base no reconhecimento e na valorização da diversidade humana, considerando diferentes temáticas e as especificidades de populações que compõem a sociedade brasileira, no âmbito do PNBE;

b) **Edital PNBE Indígena 2015**¹³²: Este edital tem por objeto a convocação de editores para o processo de inscrição e seleção de obras de literatura sobre a temática indígena que, por meio das artes verbais, divulguem e valorizem a diversidade sociocultural dos povos indígenas brasileiros, bem como suas diversas e amplas contribuições no processo histórico de formação da sociedade nacional, no âmbito do PNBE.

No *Edital 01/2012-CGPLI, PNBE Temático 2013*, podemos ver entre os objetos de seleção temas que tratam da diversidade humana. Entre às temáticas que referem-se à legislação estão: a *Indígena* (referenciais para a compreensão da história e cultura indígena...), *Quilombola* (referenciais sobre as comunidades remanescentes de quilombos, história, cultura e tradição oral...), *Direitos Humanos* (referenciais para a educação em direitos humanos, convivência com a diversidade de gênero,

¹³¹ Edital de Convocação para Inscrição e Seleção de Obras de Referência para o Programa Nacional Biblioteca da Escola PNBE Temático 2013, com acesso em: < <http://www.fnde.gov.br/programas/biblioteca-da-escola/biblioteca-da-escola-consultas/item/3981-edital-pnbe-tem%C3%A1tico-2013>>.

¹³² Edital de Convocação para Inscrição e Seleção de Obras de Literatura para o Programa Nacional Biblioteca na Escola PNBE Indígena, com acesso em: < <http://www.fnde.gov.br/programas/biblioteca-da-escola/biblioteca-da-escola-consultas/item/5205-edital-pnbe-ind%C3%ADgena-2015>>.

sexual, étnico-racial e religiosa...), *Relações Étnico-Raciais* (referenciais para a educação das relações étnico-raciais, história e diversidade cultural afro-brasileira e africana...) e, por último, destaca o tema *Juventude* (referenciais que abordem as diferentes participações da juventude, cultura juvenil afro-brasileira, hip-hop e capoeira...).

Já no *Edital 01/2014-CGPLI, PNBE Indígena 2015*, traz como critérios de seleção obras que destaquem a divulgação e valorização da diversidade sociocultural dos povos indígenas brasileiros, bem como sua ampla contribuição no processo histórico, bem como sua linguagem, privilegiando suas dimensões estética, social e cultural.

A literatura negra brasileira está inserida no cotidiano da sociedade brasileira pois,

[...] temperada pela poética da africanidade, constitui-se em um fazer poético transpassado pelas situações do dia-a-dia, entretanto, incomum quanto à representação das tensões e vivências dos acontecimentos corriqueiros. A poética do cotidiano temperada pela africanidade vale-se de vozes, silêncios e sabores, com o objetivo de aguçar sentidos. Uma poética do diálogo com o fazer e o ser negro. A ascendência institui-se como locus de produção e tema, aspectos objetivos e subjetivos se interpõem, e assim afirmasua particularidade formal e estética, posturas fundamentais, pois o fato de usar como matéria artística, criação e transformação, a língua portuguesa, a mesma utilizada por outras literaturas, como a própria literatura brasileira o faz, sem, entretanto, perder sua especificidade poética. (SILVA, 2014, p. 41).

Dito isso acima, como maneira de refletir, sente-se que a literatura negra brasileira traz uma mescla de elementos significativos de uma mesma língua escrita, com tensões culturais e políticas. Portanto, a educação das relações étnico-raciais, como uma das estratégias de combate à discriminação e ao racismo e o investimento nos estudos culturais têm contribuído para a identificação do desmonte dos processos e mecanismos de produção literária. Mas claro, que ainda está longe de uma completa efetivação. Como as próprias Leis em questão, a produção literária ainda está em seguimento, buscando a abrangência e estar em harmonia com o que está exposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

Como forma de apresentar algumas obras que estão de acordo com os Editais do PNBE, segue àquelas

destinadas às séries iniciais, onde foi possível notar a baixa representatividade negra, quando comparada à branca. Segundo Arena e Lopes (2013, p. 1153), “[...] entre cem livros, apenas oito tinham personagens negros como protagonistas”, como pode ser observado no quadro abaixo:

Quadro 1 – Livros com personagens negros como protagonistas recomendados pelo PNBE de 2010

Livros com personagens negros recomendados pelo PNBE de 2010	Editora
1- Contos ao Redor da Fogueira	AGIR
2- Azur&Asmar	Edições SM 3
3- Histórias de Ananse	Edições SM 4
4- Nina África	Elementar
5- Valentina	Global
6- Betina	Mazza
7- O Casamento da Princesa	Prumo
8- A Caixa de Lápis de Cor	Prumo

Fonte: Arena e Lopes (2013, p. 1153).

É importante entender que as identidades, que são construídas na relação com o outro, apontam diferenças,

[...] mas longe estão essas diferenças de serem marcas de inferioridades; pelo contrário, são as discussões das relações étnico-raciais no cotidiano as indicadoras dos traços de igualdade. Muito cedo, ainda na Educação

Infantil, as crianças negras aprendem a negação da identidade pela condição de inferioridade das diferenças físicas, sociais, culturais; nos programas televisivos, nos livros, nos filmes, nos brinquedos, sua presença é negligenciada, e poucas são as representações positivas que dão subsídio a construção positiva da identidade, ao orgulho do pertencimento étnico-racial. (ARENA; LOPES, 2013, p. 1157).

As diferenciações étnicas são, desta forma, fundamentais para a formação plural humana, mas ao ser disseminado estereótipos negativos por uma étnica em relação às demais promove a desumanização, tanto para quem os dissemina, quanto para quem sofre as feridas da discriminação.

Quanto à temática indígena, há por parte da SECAD, ligada ao Ministério da Educação, ainda um grande desafio, pois há a dificuldade de se colocar em prática a questão da inclusão da temática indígena na escola. São desafios que se ampliam como prática extensiva a toda a sociedade, já que esses povos indígenas fazem parte de nossa constituição histórica, cultural, econômica e social.

A quantidade de povos indígenas existente no Brasil é uma situação que pode dificultar a abordagem da temática na escola, pois desperta questionamentos para os quais nem sempre as respostas estão ao nosso alcance ou são satisfatórias. Dentre os questionamentos, merecem destaque os seguintes: Quais culturas ou etnias abordar? Como deve ser tratado o tema na escola? Quem indica os textos? Que critérios podem ser levados em consideração? Antes de obter possíveis respostas, precisamos atentar para o fato de que os alunos devem refletir sobre a formação do povo brasileiro que por ser complexa e mista, não podendo jamais ser simplificada, centrada apenas no tripé racial brancos-negros-índios. É necessário explicar que há uma mistura bem mais significativa e que dentre os povos indígenas existem culturas nunca mencionadas ou consideradas anteriormente pelos registros da história oficial. (BRASILEIRO; SILVEIRA, 2014, p. 221).

Isso nos remete para a tarefa de sensibilizar os alunos com essa reflexão, pois há de despertar neles o interesse para a pesquisa e para a busca de informações acerca da memória cultural e identidade dos povos indígenas.

Em meio a tanta informação, é preciso desenvolver senso crítico de seleção de conteúdo por meio de critérios de valores. Não havendo tais critérios, o preconceito ganha força e torna-se ferramenta de

desconstrução social. Ter acesso à informação e ter acesso à educação de qualidade são coisas distintas. Ao propiciar uma formação cidadã, que faça com que o estudante perceba a complexidade multifacetada, às vezes paradoxal, da realidade brasileira, sua participação social será de inclusão. A intenção do professor que do material didático se utiliza é examinar e, tanto quanto possível, colaborar para o desenvolvimento crítico a esses materiais. (BRASILEIRO; SILVEIRA, 2014, p. 221).

Então, a quantidade de materiais, textos e informações disponibilizados pelo MEC e instituições de ensino constituem instrumentos fundamentais para auxiliar a escola neste processo de inclusão da temática indígena na cultura brasileira. E o papel do professor continua a ser de vital importância para o cumprimento da legislação nesse sentido. De acordo com Brasileiro e Silveira (2014), um exemplo da inserção indígena no cenário cultural brasileiro é a obra e trabalho de autores indígenas, tais como Daniel Munduruku, Yguarê Yamã. Essas iniciativas precisam ser acolhidas pelas escolas de maneira positiva para a formação educacional dos alunos com o objetivo de conferir autoria a escritores que “[...] apresentem sua visão, vivências e experiências no contexto cultural brasileiro” (BRASILEIRO; SILVEIRA, 2014, p. 227).

Quadro 2 – Algumas obras de temática indígena selecionada no acervo de 2012 pelo PNBE

Telefone sem fio – de autoria de Ilan Brenman e Renato Moriconi
Abaré – de Graça Lima
Mitos e lendas do Brasil em cordel – de autoria de Nireuda Longobardi
A turma do Pererê: 365 dias na Mata do Fundão – de autoria de Ziraldo

Fonte: Silveira e Bonin (2012, p. 332).

As autoras colocam que as obras acima mais do que representar os povos indígenas, em sua pluralidade e atualidade, suas narrativas referendam certo sentido de nacionalidade e de identificação com as raízes nacionais. Em outras palavras, se restabelece a ordem hierárquica, na qual cada étnica ocupa um lugar dado e é narrada pelas supostas contribuições à cultura nacional.

Então, é sempre mais que necessária a consulta aos critérios já adotados pelo PNBE, e cabe uma atenção especial das escolas, dos educadores e sistemas de ensino

quanto ao tratamento dado à presença dos estereótipos raciais na literatura, bem como estar a par do que está orientado nas Diretrizes Curriculares Nacionais... quanto ao material didático, literário e de apoio pedagógico, para que estes se coadunem com as políticas públicas para uma educação antirracista.

Vale destacar que muitas destas obras que contemplam a legislação são enviadas às escolas através do FNDE/MEC, tendo em vista e buscando contribuir para a efetivação da legislação, pois ainda é um processo que vem sendo implementado aos poucos. Os livros de literatura e materiais didáticos também estão nesse processo de ambientação, pois fazem parte do acesso e ampliação do conhecimento, bem como trazem uma enorme contribuição para o desenvolvimento dessa temática em sala de aula.

Considerações finais

Ao instituir a obrigatoriedade da inclusão de conteúdos pedagógicos relativos à cultura africana e afro-brasileira e indígena, nos currículos na educação formal, no Brasil, as Leis mostram uma reflexão crítica sobre as tensões culturais e políticas. Entre estas tensões e distorções da história estão as imagens e representações de índios e negros em livros didáticos. É só nos fazermos aqueles questionamentos: o que tivemos de conteúdos sobre a África quando estávamos no ambiente escolar? Quantos de nós tivemos a disciplina História da África nos cursos de História? Ou, relacionados aos livros didáticos: quantos livros, ou textos lemos sobre a História da África e até mesmo dos povos indígenas do Brasil? Será que a questão indígena pode ser abordada apenas com desenhos e pinturas nos rostos de crianças, tal qual acontece no Dia do Índio? O que tivemos, na realidade, foi um recebimento de imagens e notícias, divulgados por programas de TV, de um continente africano em agonia, com fome, miséria e alastrado pela Aids.

É evidente a constatação de que a boa parte dos livros didáticos de História utilizados na educação formal não reserva um espaço para o continente africano e pouco atentando para a produção historiográfica sobre o continente. Os alunos passam, dessa forma, apenas a construir estereótipos sobre a África e suas populações. Com a promulgação da lei, passou-se a referenciar as modificações em currículos e a reescrita em livros didáticos. Com a reescrita procurou-se ir de encontro às

visões distorcidas, condições negativas e estereotipadas alimentadas no ambiente escolar, procurando destacar a riqueza e valorização da diversidade sociocultural destes grupos étnicos.

Pois é a partir daí que surge essa preocupação do PNBE, através do FNDE, de procurar difundir nos livros didáticos e de literatura uma visão que contemple a afirmação sociocultural e o respeito às diferenças étnico-raciais, repudiando o preconceito e o racismo, para que tenhamos uma escola verdadeiramente pluriétnica e pluricultural e pautada numa educação direcionada à justiça e à igualdade, garantido o reconhecimento da história e a cultura destes grupos étnicos.

Referências Bibliográficas

ARENA, Dagoberto Buim; LOPES, Naiane Rufino. PNBE 2010: personagens negros como protagonistas. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 38, n. 4, p. 1147-1173, out./dez. 2013.

BRASILEIRO, Osmando J.; SILVEIRA, Regina da Costa da. Representações indígenas nos livros didáticos: inserção da temática indígena em sala de aula. In: SILVEIRA, Regina da Costa da; COSTA, Rosilene Silva da (Org.). *Literatura, História e Cultura Africana e Afro-brasileira nas Escolas: redes de possibilidades para o cumprimento da legislação. Lei 10.639/2003 e Lei 11.645/2008*. Porto Alegre: Editora UniRitter, 2014. p. 213-239.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012.

KAERCHER, Gládis Elise Pereira da Silva. *O mundo na caixa: gênero e raça no Programa Nacional Biblioteca na Escola - 1999*. 2006. 225 f. Tese (Doutorado em Educação)-Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. *Parecer nº CNE/CP 003, de 10 de março de 2004*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de

História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>>. Acesso em: 22 ago. 2015.

OLIVA, Anderson Ribeiro. A história africana nas salas de aula: diálogos e silêncios entre a Lei nº 10.639/03 e os especialistas. In: MACEDO, José Rivair (Org.). *Desvendando a história da África*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008. p. 195-210.

OLIVA, Anderson Ribeiro. A história africana nos bancos escolares. Representações e imprecisões na literatura didática. *Estudos Afro-Asiáticos*, Ano 25, n. 3, p. 421-461, 2003.

OLIVEIRA, Ronaldo Jorge R. de. Tecendo um olhar descolonizante: a Lei nº 10.639/2003 e suas possibilidades de pensar a diversidade. In: SANTOS, José Antônio dos; CAMISOLÃO, Rita de Cássia; LOPES, Vera Neusa (Org.). *Tramando falas e olhares, compartilhando saberes: contribuição para uma educação anti-racista no cotidiano escolar*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008. p. 39-46.

PEREIRA, Junia Sales. Diálogos sobre o exercício da docência: recepção das Leis 10.639/03 e 11.645/08. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 147-172, 2011.

SILVA, Selma Maria da. Literatura negra brasileira: leitura e escrita. In: GONÇALVES, Maria Alice Rezende; RIBEIRO, Ana Paula Alves (Org.). *História e a cultura africana e afro-brasileira na escola*. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora da UERJ; Outras Letras, 2014. p. 38-50. (A Lei 10.639/03 e a Formação de Educadores, V. 1).

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel; BONIN, Iara Tatiana. A temática indígena em livros selecionados pelo PNBE: análise e reflexões. *Educação (Porto Alegre)*, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 329-339, set./dez. 2012

SISS, Ahyas; BARRETO, Maria Aparecida Santos Corrêa. Formação de professores com foco na educação das relações étnico-raciais. In: GONÇALVES, Maria Alice Rezende; RIBEIRO, Ana Paula Alves (Org.). *Diversidade e sistema de ensino brasileiro*. Rio de Janeiro: Editora da UERJ; Outras Letras, 2014. p. 51-62. V. 2 (A Lei 10.639/03 e a Formação de Educadores, V. 2).

Processos educacionais e ensino de História nas sociedades escolares polono-brasileiras na primeira metade do século XX

Interculturalidade e identidade étnico-cultural

Por Fabiana Regina da Silva¹, Prof. Dr. Jorge Luiz da Cunha

Resumo

O presente trabalho visa tecer reflexões sobre o ensino de história nos processos educacionais escolares étnicos entre polono-brasileiros e a identidade étnico-cultural. Trata de escolas situadas nos estados do Rio Grande do Sul, Paraná e Santa Catarina, durante os séculos XIX e XX, definidas a partir de 1896 como Sociedades Escolares, nas quais, as orientações para o ensino eram veiculadas por organizações situadas tanto no Brasil, quanto, na Polônia. Tornam-se comuns as práticas de civismo, culto à bandeira e nominar escolas e sociedades se reportando a heróis poloneses - atividades que fortalecem definições culturais significadas a partir de uma representação do passado como história, a construção de uma memória histórica - constituída nas relações de comunicação interculturais dadas nos espaços sociais, e, na luta por poder (JORN RUSEN, 2008, 2014). A temática do artigo é relevante, quando trata de dimensões como empoderamento, cultura, identidade étnica e diferença, articuladas ao ensino de história.

Palavras-chave: Escolas étnicas, Polono-Brasileiros, Ensino de História, Identidade, Cultura.

Abstract

This study aims to weave reflections on the history of education in ethnic school educational processes among Polish- Brazilian and ethno- cultural identity. Comes to schools located in the states of Rio Grande do Sul, Paraná and Santa Catarina, during the nineteenth and twentieth centuries , defined from 1896 as School Corporation , in which the guidelines for teaching were conveyed by organizations located in Brazil , as in Poland. Common become the civic practices, worship the flag and nominate schools and corporations reporting to Polish heroes - activities that strengthen cultural definitions meant from a representation of the past as history, building a historical memory - made in relations intercultural communication given in social spaces , and in the power struggle (JORN RUSEN , 2008 , 2014) . The theme of the article is relevant when dealing with dimensions such as empowerment , culture, ethnic identity and difference , linked to teaching history .

Keywords: Ethnic Schools , Polish- Brazilian History of Education , Identity, Culture.

¹ Doutoranda em História/Universidade Federal de Santa Maria – fabianareginadasilva@yahoo.com.br

² Universidade Federal de Santa Maria - jlcunha@smail.ufsm.br

Introdução

O ensino de história tem sido, nos últimos anos, importante objeto de estudo de pesquisadores, principalmente da educação e da história, que buscam lançar novos olhares para tão relevante disciplina, sua didática, aportes teórico-metodológicos, direcionamentos e usos. Tais estudos receberam significativas contribuições possibilitadas pelo direcionamento teórico amparado em Jörn Rüsen e “sua reflexão sobre os fundamentos da consciência histórica, do pensamento histórico, da cultura histórica e da ciência histórica, desde a perspectiva de um humanismo intercultural, de uma comunicação intercultural” (MARTINS, 2011, p. 7), entre estes, as pesquisas relacionadas à Educação Histórica e Consciência Histórica, empreendidas por pesquisadores da Universidade Federal do Paraná. São pesquisas que tratam em grande maioria do ensino de história praticado em instituições públicas e privadas (ditas oficiais) - seguem as diretrizes de ensino nacionais. Aqui, nosso desafio é pensar o ensino de história nos processos educacionais escolares étnicos, e, a relação com a identidade étnico-cultural polono-brasileira nas Sociedades Escolares Étnicas, presentes em maior número nos estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná, durante a primeira metade do século XX.

O presente estudo trata de escolas situadas nos estados do Rio Grande do Sul, Paraná e Santa Catarina, durante os séculos XIX e XX, definidas, a partir de 1896 como Sociedades Escolares, nas quais, as orientações para o ensino eram veiculadas por organizações situadas tanto no Brasil - Associação de Professores no Paraná, quanto, na Polônia - o Departamento de Educação em *Lwów*, na parte Austríaca. Tais orientações foram fortalecidas após 1920, com a reunificação da Polônia e a instituição do consulado polonês em Curitiba, no Paraná, a chegada de intelectuais poloneses, e a criação da União das Sociedades Polonesas *Kultura* e *Oswiata*, ambas com orientações ideológicas distintas.

No período, além do fortalecimento da rede escolar e dos processos de ensino e o ensino de história, com definições próprias do grupo, tornam-se comuns, práticas de civismo, culto à bandeira, nominar escolas e sociedades se reportando a heróis poloneses - atividades que fortalecem definições culturais significadas a partir de uma representação do passado como história, a construção de uma memória histórica *polônica* fortalecida nas relações de comunicação interculturais e interétnicas, dadas nos espaços sociais e na luta por poder (JORN RUSEN, 2008,

2014), quando, para Martins (2007, p.14) “Não existe poder sem cultura e também não há cultura sem poder”, forjam definições étnico-culturais e identitárias em um processo contínuo de diferenciação entre grupos dada na interação social (POUTIGNAT e STREIF- FENART, 1998).

A presença de tais variáveis afirma a relevância da temática do artigo, quando, trata da complexidade das relações transnacionais e de dimensões como: empoderamento, cultura, identidade étnica e diferença, articuladas ao ensino de história. São interfaces, que pensadas a partir da “História Cultural, tal como a entendemos tem por principal objeto identificar no mundo como em diferentes lugares e momentos, uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler” (CHARTIER, 1982, p. 16).

Sociedades escolares étnicas polono-brasileiras no sul do Brasil

A rede escolar do grupo étnico polono-brasileiro, assim como a de outros grupos presentes nas regiões de colonização e/ou inserção imigrantista no Brasil, se configura como iniciativa particular articulada a partir de definições étnico-culturais. Tais processos escolares foram amplamente desenvolvidos no país durante os séculos XIX e XX – fase em que as Sociedades Escolares polono-brasileiras se espalham pelas distintas regiões, estando em maior concentração nos estados do Rio Grande do Sul, Paraná e Santa Catarina.

Em relação a essas escolas existiam diferenças em sua natureza. Tratava-se de escolas urbanas, escolas de ordens religiosas e escolas étnico-comunitárias em área rural. As escolas urbanas eram laicas, regra geral haviam sido de muito boa qualidade, mantidas por associações de imigrantes que estavam vinculados ao comércio, à indústria e às profissões liberais, por meio de associações. As escolas de ordens religiosas também estavam vinculadas a centros urbanos e eram confessionais, exercendo função relevante na formação de lideranças. Já as escolas étnico-comunitárias de área rural foram assumidas pelas comunidades de imigrantes e retratavam aspectos culturais importantes da etnia, como a língua e os costumes (KREUTZ, 2010, p. 75).

Ao se estabelecer em locais de colonização e inserção imigrantista, a formação de agrupamentos étnicos e de espaços sociais como igrejas e escolas, são iniciativas comuns entre imigrantes, tanto na primeira, quanto na

segunda fase da colonização dirigida. Para Fredrik Barth (1969, p. 190) “Grupo Étnico é aquele que compartilha os valores culturais fundamentais, constitui um campo de comunicação e de interação com os seus membros, identificando-se e sendo identificado pelos outros”. A escola, em tal contexto, pode ser vista como “providência tomada em detrimento de uma realidade educacional elitista e excludente” (SILVA, 2014, p. 87), mas, também como resistência em um contexto de adaptação e de diversidade étnico-cultural. Conforme Kreutz (2010, p. 73):

[...] o Brasil chegou a ter em torno de 2.500 escolas étnicas em 1930. Dessas escolas, 1.579 eram de imigrantes alemães (LEHRERKALENDER, 1931), 396 de imigrantes italianos (TRENTO, 1989), 349 de imigrantes poloneses (WACHOWICZ, 1970) e 178 de imigrantes japoneses (VÁRIOS AUTORES, 1992).

No caso das iniciativas escolares da imigração polonesa¹³³ durante o século XIX, diferente da alemã e italiana, por exemplo, que tiveram apoio de seus locais de origem no continente europeu, devido à situação de dominação estiveram fragilizadas, com pouco ou nenhum livro didático e falta de professores capacitados. A situação irá mudar somente a partir do século XX, mais especificamente, nos anos 1920 com a reunificação da Polônia durante a Primeira Guerra Mundial e a instituição do consulado polonês em Curitiba no Paraná, quando, os processos educacionais são revitalizados e as orientações para o ensino são veiculadas por associações e sociedades tanto no Brasil, quanto na Polônia, entre estes, o Departamento de Educação em *Lwów*, na parte Austríaca, a Escola Popular e a Associação de Professores no Paraná.

Também são criadas em 1920, as Associações União das Sociedades Polonesas *Kultura* e *Oswiata* que orientavam e coordenavam a distribuição de materiais trazidos da Polônia, produção de livros, de manuais escolares, e outros materiais didáticos e da imprensa pedagógica, além, da formação de professores. Ambas as Associações possuíam orientações teórico-político, ideológico, e religiosa distintas, e, filiavam escolas que constituíam a rede escolar polono-brasileira no sul do Brasil. Tais orientações são desenvolvidas na Polônia dividida a partir do século XVIII entre os impérios da Prússia, Áustria e Rússia, a primeira representava à

¹³³ Definir quem pertence à comunidade polonesa no Brasil não é uma tarefa simples ou que pode ser elaborada com clareza estatística, pois o maior número de emigrantes que saiu da Polônia, o fez quando ela não estava em condição de Estado Nacional (até 1919), mas dividida entre Prússia, Áustria e Rússia. Muitos são poloneses, mas imigrados como russos ou alemães e vice-versa. Conforme Weber & Wenczenowicz (2012, p. 2) “Essa condição histórica deixa os estudiosos da imigração polonesa dos séculos XIX e XX com a espinhosa tarefa de distinguir entre poloneses, lituanos, pomeranos, ucranianos, rutenos e eslavos, além de sondar, entre os números dos imigrantes alemães, russos e de outros grupos, porcentagens que corresponderiam a imigrantes etnicamente poloneses”. Isso se associa, ainda, ao fato de que, quando da reunificação e da instalação do consulado em Curitiba no ano de 1920, o aviso para o registro de poloneses que emigraram para o Brasil não chegou a todas as distantes colônias, prejudicando, assim, a contabilização de tais números (TOMACHESKI, 2014).

esquerda/socialista, e a segunda clericais e Igreja Católica Romana - posições formadas a partir da resistência étnica à submissão imposta pela Igreja Ortodoxa Russa e o conservadorismo czarista. Conforme Luporini (2011, p. 175):

[...] já no início do século XX, a ampliação da imigração polonesa dirigida ao Paraná e aos outros estados da Região Sul, ensejou a chegada de imigrantes intelectuais, que se dirigiram ao Brasil após o fracasso da Revolução ocorrida em território polonês ocupado pela Rússia, em 1905 [...] esses intelectuais possuíam sólida formação intelectual e defendiam tendências socialistas e anticlericais. Por sua posição, este grupo seria considerado mais tarde, de “esquerda”, “progressista”. Sua posição se opunha ao grupo “clerical” representado por três congregações religiosas, oriundas da Polônia, que se dedicaram ao ensino, fixando-se no Brasil nos primeiros anos do século XX: padres da Missão de São Vicente de Paulo (1903), Irmãs de Caridade de São Vicente de Paula (1904) e Irmãs da Sagrada Família (1906). [...] Esse panorama reflete posicionamentos oriundos das correntes filosóficas em debate na Europa na segunda metade do século XIX.

Após a reunificação, muitos intelectuais emigram para o Brasil. Também, muitos professores das escolas étnicas polono-brasileiras que retornaram para atuar na Primeira Guerra Mundial e no ressurgimento da Polônia, voltam para o Brasil e retomam suas atividades. As atitudes que incentivavam o espírito nacionalista polonês são fortalecidas, impulsionadas também pela vinda de orientadores de ensino pagos pelo governo polonês. Conforme Malikoski (2014, p. 166), “É nesse tempo, de uma Polônia independente, que haverá um fluxo maior de professores e educadores poloneses para o Brasil com o objetivo de melhorar o processo de ensino étnico da imigração com acompanhamento oficial”. O fortalecimento da rede escolar, a recuperação de símbolos e o ensino de história da Polônia nas escolas, visava, entre outros objetivos, dimensionar aos imigrantes que emigram de uma Polônia dividida e fragilizada em sua *polonidade*, a retomada do vigor e do sentimento de pertença à Polônia que ressurgiu enquanto estado nacional, mas, que possui uma história, tendo como ápice o fortalecimento de uma identidade étnico-cultural.

Para Gluchowski (2005, p. 149) “a escola polonesa é o único fundamento de um trabalho sistemático pela manutenção do *polonismo* no Brasil”. A partir de 1920, a escola polono-brasileira vai vivenciar a sua melhor fase até que se instaurem os feitos da nacionalização e a nacionalização compulsória em 1938.

A restauração da Polônia no fim da Primeira Grande Guerra despertou vida nova e entusiasmo no seio

da colônia. Agora, seria diferente, pensava-se. De ora em diante, ninguém mais poderia lançar-lhes no rosto as palavras “polaco não tem bandeira”, fato este que mais doía na alma do homem polonês. (WACHOWICZ, 2002, p. 51).

Processos escolares polono-brasileiros e ensino de História: interculturalidade e identidades étnico-culturais

Ao pensar o ensino de história e sua relação com a identidade étnico-cultural, partimos de Rüsen (2012, p. 283), que destaca: “No nível aprofundado de geração de sentidos, a história é um meio de lidar com identidade, com unidade e diferença”, pois, “A identidade é uma inter-relação específica entre si e os outros” “é ao mesmo tempo uma definição do outro daqueles com os quais nós temos que nos delimitar”. Assim, podemos compreender o fortalecimento dos processos educacionais e do ensino de história a partir da reunificação na construção de uma memória coletiva e na geração de sentidos. Para o sociólogo espanhol Manuel Castells (2002, p. 23. V2):

A construção de identidades vale-se da matéria-prima fornecida pela história, geografia, biologia, instituições produtivas e reprodutivas, pela memória coletiva e por fantasias pessoais, pelos aparatos de poder e revelações de cunho religioso. Porém, todos esses materiais são processados pelos indivíduos, grupos sociais e projetos culturais.

O processamento mencionado por Castells na seleção de definições identitárias ocorre mediado pelas concepções de mundo dos sujeitos e objetivos pessoais e do grupo, em uma dimensão cultural que “não se dá no abstrato, por assim dizer num vazio social. Ao contrário, ela é relacional, ela se manifesta nos símbolos, nas representações e nas valorizações dos grupos, concorrendo nas organizações dos grupos e da vida social”. (KREUTZ, 2001, p. 122).

Conforme o pesquisador da comunidade polonesa Edmundo Gardolinski (1976, p. 131), em entrevista concedida por um ex-professor declara que “além de lecionar ao mesmo tempo para várias classes de alunos – mais adiantadas ou principiantes – matérias básicas como, português, aritmética, História do Brasil, geografia, noções de ciência, canto, entre outros, deveria lecionar, como é

óbvio, noções da língua polonesa, sua história e literatura e noções da língua alemã”. Ainda na Polônia dividida, muitos poloneses foram obrigados a aprender o alemão, numa tentativa de germanização, já no Brasil, a História do Brasil e língua portuguesa também são incorporadas aos processos educacionais seja em detrimento da tentativa de desviar a atenção da nacionalização que aos poucos se instaurava, e também, em intenção de compreender a língua, cultura e história do país que agora pertenciam, pois, “Compreender é um pressuposto necessário do reconhecimento” (RÜSEN, 2014, p. 306).

Para Kreutz (2001, p. 123), “a educação e a escola são um campo propício para se perceber a afirmação dos processos identitários e os estranhamentos e as tensões decorrentes da relação entre culturas”. Dentre as práticas comuns nas escolas polono-brasileiras também estava o hasteamento da bandeira da Polônia e do Brasil, uma ao lado da outra.

Em relação à língua, no contexto da escola étnica, tem papel fundamental em relação à cultura, história e a identidade étnica. Para Rambo(1994, p. 45), “A língua humana significa muito mais do que uma mera forma de expressão. Ela brotou do sangue e da índole de um povo”. Através da língua, muitos aspectos são agenciados para a constituição do pertencimento étnico-cultural, aspectos estes que “funcionam como sinais sobre os quais se funda o contraste entre Nós e Eles” (POUTIGNAT E STREIFF-FENART, 1998, pg.130).

Além do ensino de História da Polônia, conforme o pesquisador Adriano Malikoski (2014, p.135), “A idealização dos considerados “heróis poloneses”, aparece contextualizada nas escolas, desempenhando um papel da identificação étnica”, como podemos perceber na figura 1, a escola Marechal JósefPilsudski, situada no norte do estado do Rio Grande do Sul, recebeu este nome em homenagem ao líder do conflito que, em 1918, reestabelece o estado Polonês. “Os nomes das sociedades e escolas polonesas no Rio Grande do Sul sempre retomavam personagens consideradas importantes para a História da Polônia, como revolucionários, estadistas, escritores, cientistas e músicos poloneses” (MALIKOSKI, 2014, p. 135-136).

Neste mesmo sentido, Wonsowski (1976, p. 31) ao falar sobre escolas étnicas polono-brasileiras no Rio Grande do Sul e a visita de um sacerdote polonês, destaca que este “promovendo a instrução e a educação religiosa, mandou vir de além-mar livros escolares, dicionários, quadros murais de santos e de ilustres personagens, por ex., a série dos reis da Polônia”. Tal atitude representa a adoção de narrativas que possibilitam a formação de uma memória histórica ligada à identidade étnico-cultural.



Figura 1 – A Escola Particular Polonesa

Fonte: GARDOLINSKI¹³⁴, E. Escolas da Colonização Polonesa no Rio Grande do Sul. UCS, 1976.

As definições étnico-culturais e identitárias processadas na escola étnica se dão mediadas pela possibilidade de diálogo interculturais, suas experiências e vivências que perpassam os processos históricos e sociais em um ensino que pratica algo mais próximo daquilo que Jörn Rüsen trata como interculturalidade na educação e no ensino de história, contemplando história, língua e cultura alemã, polonesa e brasileira, denotando narrativas que não possuem caráter totalmente etnocêntrico¹³⁵, mas sim, potencial de reconhecimento da diferença e sua relevância sem anulá-la. A interculturalidade é assim tratada no livro *Cultura Faz Sentido*:

A experiência de culturas estranhas e diferentes é sistematicamente elaborada e interpretada e a comunicação intercultural é efetuada na prática. Essa comunicação sempre ocorre também ao natural. As culturas se interpenetram, delimitam-se umas em relação às outras, combatem-se, aprendem umas das outras e se modificam no relacionamento mútuo (JÖRN RÜSEN, 2014, p.296).

A comunicação intercultural se dá num contexto de relações de poder em que o agrupamento étnico é mediador e mediado por relações de poder: definições e resistências ali compartilhadas de dentro para fora e de fora para dentro em uma configuração dinâmica e não

¹³⁴ O livro de Edmundo Gardolinski - pesquisador da Colonização Polonesa, publicado em 1976, é fruto de uma pesquisa apoiada pela Universidade de Caxias do Sul e Universidade Federal do Rio Grande do Sul em comemoração aos 100 anos da presença dos poloneses no Rio Grande do Sul, neste, o autor realiza um levantamento de escolas da Colonização Polonesa no Estado.

³ Para Rüsen (2012, p. 284), "etnocentrismo significa inscrever valores positivos na imagem histórica de si mesmo e valores negativos e menos positivos na imagem dos outros".

estática, segundo Meyer (2000, p. 58), “todas as práticas de significação e os processos simbólicos através dos quais os significados são construídos envolvem relações de poder”. Porém, não como algo acabado em si, mas, “em contínuo aperfeiçoamento e transformação que visa à organização social”. No contexto interétnico “O poder não existe, mas existem práticas em que ele se manifesta, atua, funciona, se espalha universal e capilarmente”, ainda, “o poder se manifesta em todas as relações, como uma ação sobre outras ações possíveis” (VEIGA NETO, 1995, p. 32).

Pensar a identidade étnico-cultural é saber de seu não aprisionamento a determinadas características fixas e de sua definição a partir de si mesma. A identidade é movimento, são definições e representações em processo, de caráter relacional - intercultural e de poder, significados passíveis de construção e reelaboração “se acha validada na interação social pela ativação de signos culturais socialmente diferenciadores, num contexto dado de relações interétnicas” (POUTIGNAT & STREIFF-FENART, 2011, p.141). São interações que não tratam de determinada cultura como superior ou inferior, mas sim, como diferença, então, muitos imigrantes alemães, italianos, entre outros, sentem-se contemplados culturalmente e inserem-se em escolas polono-brasileiras e que “foram imigrantes poloneses, por convicção ou por pertencimento étnico” (MALIKOSKI, 2013, p. 591-592).

O pensamento histórico tem que seguir uma lógica específica de geração de sentido ao interpretar e representar o passado como história. É a lógica da autoafirmação e a delimitação de si a partir dos outros usando um conjunto de valores que estão profundamente enraizados na vida cultural típica das pessoas. A história não inventa esta cultura, mas a coleta como uma realidade social pré-dada e dá a ela uma expressão que vai de encontro à experiência típica das pessoas e suas ideias de si mesmas (JÖRN RÜSEN, 2012, p. 283).

As atividades das Sociedades Escolares Étnicas são extintas posteriormente com o decreto de nacionalização de 1938 e as ações compulsórias para o enquadramento da educação em uma pretensa identidade nacional e, “As diferenças regionais e étnicas foram gradualmente sendo colocadas, de forma subordinada, sob aquilo que Gellner chama de “teto político” do estado-nação que se tornou, assim, uma fonte poderosa de significados para as identidades culturais modernas” (HALL, 2006, p.49), estabelecendo a presença de escolas públicas nas distintas regiões do país, e voltadas para as orientações de ensino definidas em nível nacional (nacionalização do ensino). A versão da história nacional é apresentada nos livros didáticos, rigorosamente fiscalizados pela Comissão

Nacional do Livro Didático - CNLD, também criada em 1938. A partir daí, orientando professores a “intensificar o ensino de história e geografia do Brasil” (KREUTZ, 2010, p. 78). Assim:

A formação de uma cultura nacional contribuiu para criar padrões de alfabetização universais, generalizou uma única língua vernacular como o meio dominante de comunicação em toda a nação, criou uma cultura homogênea e manteve instituições culturais nacionais, como, por exemplo, um sistema educacional nacional (HALL, 2006, p.49-50).

Para tanto, o Decreto Lei nº406 de 1938, inviabilizou o funcionamento das escolas étnicas no país, e, em seu artigo 85, inciso 4º, destaca que: “Nos programas do curso primário e secundário é obrigatório o ensino da História e da Geografia do Brasil”. Nesse contexto, “A História dá forma à identidade ao criar as chamadas narrativas-mestras ¹³⁶ ou discursos-mestres” (JÖRN RÜSEN, 2012, p. 283).

Considerações finais

A construção da identidade se dá nas relações interétnicas, nos diálogos interculturais, no confronto de aspectos culturais e no reconhecimento da diferença. O ensino de história efetivado nos processos educacionais escolares étnicos polono-brasileiros emerge diálogo intercultural e embasa processos identitários na produção de uma memória coletiva entrelaçada a tais definições.

Compreendemos a discussão como necessária no intuito de propiciar reflexões ao ensino de história efetivado em contextos escolares tão diversos culturalmente como os das escolas brasileiras, cada uma com sua contribuição e inscritas em uma representação do passado como história. São dimensões que se consideradas, possivelmente resultem em mudanças nas relações sociais e no reconhecimento da diferença. Caso contrário:

Por mais que lutemos arduamente para evitar os preconceitos associados a cor, credo, classe ou sexo, não podemos evitar olhar o passado de um ponto de vista

¹³⁶“As narrativas-mestras dizem às pessoas quem elas são: indivíduos ou grupos, nações ou mesmo culturas inteiras. Elas contam esta história de uma maneira que aqueles que querem saber quem eles são podem aceitar a autoimagem histórica apresentada” (JÖRN RÜSEN, 2012, p. 283).

particular. O relativismo cultural obviamente se aplica, tanto à própria escrita da história, quanto a seus chamados objetos. Nossas mentes não refletem diretamente a realidade. Só percebemos o mundo através de uma estrutura de convenções, esquemas e estereótipos, um entrelaçamento que varia de uma cultura para outra” (BURKE, 1997, p. 15).

Referências Bibliográficas

BRASIL. *Decreto Lei no. 406*, de 04 de maio de 1938. Dispõe sobre a entrada de estrangeiros em território nacional. Coleção de Decretos de 1931 a 1945.

BURKE, Peter (Org.). **A escrita da história – novas perspectivas**. São Paulo: Ed. Unesp, 1992.
_____. **A Escola dos Annales (1929-1989): a Revolução Francesa da Historiografia**. Ed. Unesp, 1997.

CASTELLS, Manuel. Paraísos comuns: identidade e significado na sociedade em rede. In: CASTELLS, M. **O poder da identidade**. São Paulo: Paz e Terra, 2002. p. 21- 48. v. II.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural, entre práticas e representações**. Lisboa: Difel, 1982.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos**. Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento. MOTTA, Manoel Barros da (Org.). Tradução de Elisa Monteiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000. v. 2.

GARDOLINSKI, Edmundo. **Escolas da Colonização Polonesa no Rio Grande do Sul**. Porto Alegre, Escola Superior de Teologia São Lourenço de Brindes; Caxias do Sul, Universidade de Caxias do Sul, 1976. 138p.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomás Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2009.

KREUTZ, Lúcio. Imigrantes e projeto de escola pública no Brasil: diferenças e tensões culturais. In:

Sociedade Brasileira de História da Educação (Org.) **Educação no Brasil: história e historiografia**. Coleção Memória da educação. Campinas, São Paulo: Autores Associados/SBHE, 2001, p. 119-144.

KREUTZ, Lúcio. Escolas étnicas no Brasil e a formação do estado nacional: a nacionalização compulsória das escolas dos imigrantes (1937-1945). **Poiésis**— Revista do Programa de Pós-Graduação, Universidade do Sul de Santa Catarina. Tubarão, v. 3, n. 5, p. 71 – 84 jan./jun. 2010. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/viewFile/527/527>. Acesso em: 20 set. 2015.

LUPORINI, Teresa Jussara. Educação Polonesa: os fundamentos da Educação Escolar étnica Revisitados. In: IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”, 2012, João Pessoa. **Anais Eletrônicos**, João Pessoa: UFP, 2012. Disponível em: <<http://www.histedbr.fae.unicamp.br>>. Acesso em: 10 fev. 2014.

MALIKOSKI, Adriano. **Escolas Étnicas de Imigrantes Poloneses no Rio Grande do Sul (1875-1939)**. 2014. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Caxias do Sul, RS, 2014.

3.1.1. MEYER, Dagmar. Elisabeth Estermann. Identidades Traduzidas: Cultura e docência teuto-brasileiro-evangélica no Rio Grande do Sul. Santa Cruz do Sul: EDUNISC; São Leopoldo: Editora Sinodal, 2000.

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

POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FENART, Jocelyne. **Teorias da Etnicidade**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

RAMBO, A .B. Nacionalidade e cidadania. In **Os alemães no Sul do Brasil**. Canoas: Ed. ULBRA, 1994.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica** - Teoria da história: fundamentos da ciência histórica. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: UnB, 2001.

_____. **Reconstrução do passado** - Teoria da história II: os princípios da pesquisa histórica. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: UnB, 2007a.

_____. **História viva** - Teoria da história III: forma e funções do conhecimento histórico. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: UnB, 2007b.

RÜSEN, Jörn. Cultura: Universalismo, ou o que mais? Tradução de: KNOLL, Daniel Carlos, In: **Revista História & Ensino**, Londrina, v. 18, n. 2, p. 281-291, jul./dez. 2012

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

SEYFERTH, Giralda. **Nacionalismo e identidade étnica**: a ideologia germanista e o pertencimento étnico Teuto-Brasileiro numa comunidade no Vale do Itajaí Florianópolis: F.C.C., 1981.

SILVA, Fabiana Regina. **A Constituição dos Processos Educacionais**: História da Educação em Frederico Westphalen/RS (1917 – 1950). 2014. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, Programa de Pós-Graduação em Educação, Santa Maria, RS, 2014

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Org.). **JörnRüsen e o Ensino de História**. Curitiba: Editora da UFPR, 2011.

VEIGA-NETO, Alfredo J. Michael Foucault e educação: há algo de novo sob o sol? In: (Org.). **Crítica Pós-Estruturalista e Educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995, p. 9-56.

WACHOWICZ, Ruy. As escolas da colonização polonesa no Brasil. In: **Anais da comunidade Brasileiro-Polonesa**. Curitiba: Champagnat, 1970.

WONSOWSKI, João Ladislau. **Nos peraus do rio das Antas**: núcleo de imigrantes poloneses da ex-colônia Alfredo Chaves (1890).Tradução e notasde Alberto Victor Stawinski. Porto Alegre: EST/UCS, 1976.

Representações sociais e ensino de história

Contribuições para uma educação etnicorracial

Por Kathlenn Kate Dominguez Aguirre¹, Cassiane de Freitas Paixão², Eron da Silva Rodrigues³

Resumo

Este trabalho tem por objetivo refletir sobre as representações e discursos discriminatórios e excludentes reproduzidos nos espaços escolares, a partir das categorias de pobreza e raça. Para tanto, partimos da perspectiva do historiador Marc Ferro (1990) de que, durante a infância, os sujeitos produzem sentidos e constroem narrativas sobre sua identidade e sobre “outros”, ou seja, outros grupos sociais, outras sociedades, outros lugares, a partir das histórias que são reproduzidas e legitimadas nas/pelas instituições sociais (família, escola etc.). A partir desta perspectiva nos apropriamos de uma análise teórica sobre exclusão, processos de representação social e educação afro-brasileira, para então analisar a possibilidade de desconstrução de saberes excludentes reproduzidos nas narrativas de crianças pobres e negras.

Palavras-chave: história, representações sociais, educação étnico-racial, pobreza, raça.

Abstract

This paper aims to reflect on the representations and discriminatory and exclusionary discourses played in school spaces, from poverty and race categories. The starting point was the historian Marc Ferro perspective (1990) that, during childhood, the subjects produce meanings and construct narratives about their identity and "other", ie other social groups, other companies elsewhere, from the stories that are reproduced and legitimated in/by social institutions (family, school, etc.). From this perspective we appropriate from a theoretic analysis of exclusion, social representation processes and african-Brazilian education, for then examine the possibility of deconstruction of exclusive knowledge played in the narratives of poor black children.

Keywords: history, social representations, etnicorracial education, poverty, race.

¹ Licenciada em História (FURG). Mestranda do PPGH/FURG. Integrante do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI-FURG).

² Professora adjunta da Universidade Federal do Rio Grande. Atuou como Representante discente da área de sociologia junto ao conselho do Instituto de Ciências Humanas e da Informação e representante no Conselho Universitário em 2015. Tem experiência na área de Sociologia, com ênfase em Fundamentos da Sociologia, atuando principalmente nos seguintes temas: educação superior, políticas educacionais, universidades, sociologia da educação. Desenvolve pesquisas sobre a expansão da educação superior no Brasil e questões étnico-raciais no sul do Rio Grande do Sul. Possui graduação em CIÊNCIAS SOCIAIS pela Universidade Federal de Pelotas (1999), mestrado em Pós Graduação em Sociologia - UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (2004) e doutorado em Educação pela Universidade do Vale dos Sinos (2010).

Os demônios de Galeano: sobre quem e sobre o que estamos refletindo

Este artigo tem por objetivo refletir sobre as representações e discursos discriminatórios e excludentes reproduzidos nos espaços escolares, a partir das categorias de pobreza e raça e que envolvem concepções de mundo e futuro dos agentes sociais. Para tanto, faz uma reflexão teórica sobre abordagens sociológicas do conceito de exclusão social, onde pretendemos sustentar nossa perspectiva de que o racismo não apenas transpassa a discriminação de classe, como agrava as condições de vida e perspectivas dos sujeitos.

Para tanto, partimos da concepção do historiador Marc Ferro (1990) de que, durante a infância, os sujeitos produzem sentidos e constroem narrativas sobre sua identidade e sobre “outros”, ou seja, outros grupos *sociais*, outras *sociedades*, outros *lugares*, a partir das histórias que são reproduzidas e legitimadas nas/pelas instituições sociais (família, escola etc.). A partir desta perspectiva nos apropriamos de uma análise teórica sobre exclusão e processos de representação social, para então analisar a possibilidade de desconstrução de saberes excludentes reproduzidos nas narrativas de sujeitos pobres e negros.

Enquanto sujeitos desta pesquisa, procuramos pensar as representações históricas dos negros e pobres que permeiam as relações sociais. Ou seja, é necessário compreender as condições sociais de existência destes grupos como fruto de um processo histórico de desigualdade e igualmente da construção de discursos hegemônicos que legitimam a injustiça sobre os mesmos, negando a distribuição desigual de riquezas, assim como perpetuando o racismo institucional no Brasil. Para tanto refletimos que todo sistema de imposição de significações é produto e (re)produtor das relações de força na sua base, tendo como objetivo a manutenção de poderio de um grupo ou classe dominante.

Resultante das ações educativas hegemônicas podemos refletir sobre o negro e o pobre enquanto sujeitos presentes dentre os *Demônios do Demônio* do ensaio de Eduardo Galeano, que analisa ironicamente as condições históricas destes grupos e as representações hegemônicas sobre os mesmos. Segundo Galeano, aos pobres e negros são dedicados espaços pauperizados e exige-se deles que aceitem o seu lugar. Sua condição é socialmente lavada de culpa e das aproximações do Lúifer. A eles cabe apenas a

caridade dos “homens de bem”, que lhes negam História e lhes acusam inconveniência. O Brasil de hoje, em sua maioria, é retrato deste pensamento, afinal, ao pobre acusam de *vagabundo* e ao negro acusam de *vitimismo*. Nas palavras de Eduardo Galeano (2005)

(...) antes de serem marcados com ferro quente, na cara e no peito, todos os negros recebiam uma boa unção de água benta. (...) Se lambem enquanto você come, espiam enquanto você dorme: os pobres espreitam. Em cada um se esconde um delinquente, talvez um terrorista. Nada de novo. Tem sido assim desde quando os donos de tudo não conseguem dormir e os donos de nada não conseguem comer.

Não há “*nada de novo*” e é esta a realidade que encontramos ainda no que se pensa e no que se sente sobre estes grupos nas ruas, nos lares, nas escolas e nas universidades brasileiras. O medo aos pobres e negros é semeado de duas formas: da sociedade sobre eles e deles perante a sociedade. Nos discursos hegemônicos sobre estes dois grupos pesam histórias de sofrimento e culpabilização, e sua condição nada mais é que fruto de seu comportamento, da negação do esforço na democracia social e racial forjada para todos. Aos que “dominam” a História este é o único palco protagonizado por negros e pobres, que ao mundo neoliberal, pouco interessa. Ainda, pensamos que enquanto os *donos de tudo* exploram pessoas e territórios, desapropriam direitos e desperdiçam as riquezas naturais com fins lucrativos, os *donos de nada* são levados a acreditar que são responsáveis por suas condições de miséria, fome e precarização social.

Nos dois próximos capítulos partimos destas premissas para refletir sobre o que é exclusão social, e de que forma esta categoria de estudo explica a seletividade social por classe e raça, assim como pensamos uma das formas pelas quais se legitimam as estruturas sociais desiguais, no que tocamos a compreensão das representações sociais e sua função na manutenção de poderio das classes e grupos dominantes.

Reflexões sobre exclusão e seletividade social

Para compreender a historicidade da construção social que exclui e culpabiliza pobres e negros, buscamos na sociologia discussões sobre as representações de pobreza e exclusão social. Segundo Robert Castel (2013), que considera vulgarizado o conceito de *exclusão social*, para os trabalhadores pobres existe uma ambiguidade que é fruto da sociedade salarial: na miséria os recursos do

trabalho são insuficientes para a existência, porém, aquele que tem condições de trabalhar e não o faz, é considerado o *vagabundo*, o desfilhado da sociedade, porque não se enquadra nesta organização social e nem passa pelas triagens do assistencialismo. É o outro frente ao homogêneo.

Para Castel existem várias formas de exclusão, que devem levar em conta “*as dinâmicas sociais globais responsáveis pelos desequilíbrios atuais*” (2011, p.29). Segundo o sociólogo, para denominar a exclusão a um grupo social deve haver como prerrogativa a ausência de algo e a degradação frente a um posicionamento anterior. Para pensarmos estes casos a partir das categorias de pobreza e raça nas escolas brasileiras, podemos nos apoiar na vulgarização da história e cultura afro-brasileira pelos currículos escolares, assim como na precarização do sistema público de ensino. Sobre a vulnerabilidade frente a uma condição anterior de existência - que, segundo Castel, também é o que define a exclusão - podemos pensar no contraste da população brasileira, ou seja, dos benefícios de ser não pobre e não negro numa sociedade que reproduz o discurso de democracia racial frente a desigualdade histórica e ao racismo institucional. Robert Castel, entretanto, pensa a partir de uma perspectiva de classificação socioeconômica, o que não atende à demanda desta pesquisa em analisar além da classe econômico, a dominação étnico-racial existente.

Já para o sociólogo Pierre Bourdieu (2012), no qual encontramos maior respaldo teórico para esta pesquisa, o pobre passa por um processo de *exclusão* social a partir da própria triagem de um padrão ideal de cidadania intrínseco às condições históricas dos grupos e à constituição de espaços e disputas por poder.

Esta triagem provoca a “*incerteza profunda a respeito do presente e do futuro*” citada por Bourdieu no texto “*Ah! Os belos dias*” (2012, p. 489). Em *A Miséria do Mundo*, organizado por Pierre Bourdieu, os autores discutem a realidade social excludente a partir dos sistemas escolares franceses. Assim como no Brasil, estão aí envolvidos os interesses e jogo político do Estado em aumentar o número de indivíduos com nível mais alto de escolaridade, independente da qualidade da mesma, baseados em discursos de igualdade numa sociedade onde a seletividade já está dada desde o nascimento do indivíduo, para manter o status quo. As variações por origem são claras, assim como as consequências do jogo ambíguo entre número e exigência é frustrante para os sujeitos.

Como discutem Bourdieu e Champagne (2012) no texto *Os excluídos do interior*, as demandas e necessidades da comunidade escolar diferem segundo seu público. A hierarquia social e do trabalho começa na seletividade da

escola que convence o indivíduo a não querer a escola, quando na verdade é ela que não o quer. Assim, os excluídos passam a se dar conta que o acesso à escola não significa aproximação de melhores posições na hierarquia social. A entrevista que constitui o texto de Broccolichi e Oeuvrard (2012) sobre o futuro dos estudantes e as tensões do sistema escolar, apenas corrobora com esta discussão. Para o entrevistado “*não há outro lugar para ir*” (p.530). A este problema a sociedade tende a culpar a própria vítima, que interioriza os determinismos da História hegemônica, o que é perceptível no seu discurso.

A exclusão social, nesta perspectiva, à qual nos apoiamos para os estudos que seguem, atinge aos grupos sociais enquanto fruto das condições históricas de desigualdade social. Por sua vez, estas condições são produzidas e reproduzidas através das relações de força pautadas na manutenção daqueles grupos dominantes (aqui nos referimos especialmente aos não-pobres e não-negros). Esse poderio é dado de forma a legitimar e inculcar significações que mantêm a distribuição desigual de riqueza, o racismo e a injustiça, a favor dos que se beneficiam destas condições.

Os grupos excluídos (aqui nos referimos especialmente aos pobres e negros), por sua vez, são subjugados conforme seletividade por classe e cor. Ao tratarmos da injustiça e exclusão também nos referimos às condições em que grupos sociais pobres e negros são prejudicados desigualmente na distribuição de fatores e condições de risco, ou seja, são mais prejudicados por poluição, infraestrutura precária, acessibilidade vulnerável e direito à cidade (ALSCERAD; MELLO; BEZERRA. 2009, p. 48). No que tocamos o fator raça, então, esta desigualdade é ainda mais agravada, quando as disparidades se acentuam em referência à regiões e bairros onde a maioria dos residentes é declarada preta ou parda. Sobre isso o livro *O que é Justiça Ambiental* ((ALSCERAD; MELLO; BEZERRA. 2009. P. 53)apresenta dados que comprovam quando populações negras são ainda mais prejudicadas pela precarização em relação à saúde, educação, saneamento básico etc.

Acreditamos, portanto, que as formas pelas quais se dão a desigualdade social, as condições de vida e as perspectivas de futuro dos sujeitos levam em conta a seletividade social e étnico-racial. Essas condições são então significadas e impostas por grupos e classes hegemônicas através de práticas e saberes reprodutores do status quo. A Escola, na perspectiva de Pierre Bourdieu, é uma das instituições que reproduz estas significações. Ao refletir sobre a representações sociais, a desigualdade e o racismo como categoria de manutenção destes dois últimos, temos que é relevante e necessário perceber como

as relações de força constituintes da sociedade brasileira estão postas nas escolas.

Sendo a escola uma instituição social e, a partir da perspectiva de que as representações sociais são reificadas e reproduzidas no conflito de poderes entre os grupos sociais, temos, portanto, que a educação é uma das formas pelas quais se dá este processo. Ou seja, a escola é uma das instituições encarregadas de produzir e/ou reproduzir a ordem social. Neste sentido, o próprio sistema escolar é, hegemonicamente, baseado em currículos e hierarquia de valores opressores, enquanto reproduzidor do status quo.

Para compreender a relação de forças na formação de significações das sociedades é preciso depreender toda ação pedagógica enquanto arbitrária de membros, grupos e/ou sistema de agentes sobre outros. Ou seja, a própria ação pedagógica é a violência simbólica através da imposição de um arbitrário cultural por um poder arbitrário. Ou melhor, a ação pedagógica visa a reprodução do arbitrário cultural de um determinado grupo ou classe social.

Na estrutura das relações de força há um efeito de mediação (comunicação arbitrária) das diferentes ações pedagógicas que colaboram àquela dominante através da “autonomia” pedagógica. Assim, impor ou inculcar um arbitrário cultural também depende do modo de educar (ou seja, do modo como se impõe, que é outro arbitrário). Destarte, o grupo que se faz dominante usa de artifícios (como a educação e o ensino de História) para manter-se no poder, mesmo que haja uma força de oposição (BOURDIEU; PASSERON, 2012, p.28).

A ação pedagógica é, portanto, seletiva e excludente, conforme os objetivos das classes e/ou grupos dominantes, reproduzindo aquelas significações que contribuem para a manutenção de poder. Portanto, toda ação pedagógica “*tem objetivamente por condição de exercício o desconhecimento social da verdade objetiva da ação pedagógica*” (BOURDIEU; PASSERON. 2009, p.34).

A partir desta perspectiva, temos que a Escolatem como função a reprodução das desigualdades sociais e a manutenção da sociedade de classes. Para Bourdieu (2008, p.234)

(...) por tanto tempo quanto nada perturbe esta harmonia, o sistema pode de alguma forma escapar à história encerrando-se na produção de seus reprodutores como um ciclo de eterno retorno, já que, paradoxalmente, é ignorando toda outra exigência exceto a de sua própria reprodução que ele contribui mais eficazmente para a reprodução da ordem social.

Ou seja, nega-se qualquer outra versão da História que possa fazer oposição ou resistir à ordem social. Segundo Bourdieu os sistemas de ensino são fundamentados com esta característica, obedecendo “às

suas regras próprias para obedecer ao mesmo tempo aos imperativos externos que definem sua função de legitimação da ordem estabelecida” (2012, p.235). Os sistemas de ensino estão intimamente relacionados com a reprodução do *habitus* e suas propriedades específicas inseparáveis aos seus grupos sociais. A escola, segundo Bourdieu e Passeron (2008), apresenta, portanto, uma “dupla verdade” mediante sua autonomia relativa. A sua autonomia é seguramente aceita e concebida enquanto reprodutora da estrutura social.

É com efeito à sua autonomia relativa que o sistema de ensino tradicional deve o fato de poder trazer uma contribuição específica à reprodução da estrutura das relações de classe já que lhe é suficiente obedecer às suas regras próprias para obedecer ao mesmo tempo aos imperativos externos que definem sua função de legitimação da ordem estabelecida, isto é, para preencher simultaneamente sua função social de reprodução das relações de classe, assegurando a transmissão hereditária do capital cultural e sua função ideológica de dissimulação dessa função, inspirando a ilusão de sua autonomia absoluta. (BOURDIEU; PASSERON. 2008, pp.234-235)

Para os autores, portanto, a escola é autônoma ao mesmo que dependente de sua função social. A autonomia se caracteriza na sua função inculcadora, o que está associado à desigualdade social. Ou seja, a inculcação dos sistemas escolares, negando os valores externos, conserva a ordem social, através da ilusão de autonomia.

Acreditamos, assim, que as condições de opressão têm alicerces históricos de violência e conformação, que a História hegemônica, e a forma como se ensina a mesma nas escolas, fomenta a discriminação social e racial, e que na base desta reprodução cultural está a reprodução da estrutura social a partir de significações que negam a história e cultura do negro e do pobre, assim como as relações de produção de suas condições socioambientais, não cabendo no horizonte de emancipação destes sujeitos.

Sendo a Escola uma das instituições responsáveis pela manutenção da estrutura social é, então, necessário identificar as representações sociais presentes nos seus discursos institucionais, reproduzidas na fala de professores e nas narrativas de jovens e crianças. E, ainda, tendo como hipótese que estas representações são mediadoras das formas de ser e agir dos sujeitos e suas perspectivas de futuro, ou seja, que desde crianças se assimilam concepções e estigmas sobre si e sobre o mundo e passa-se a pensar conforme as mesmas, sentimos necessidade de apreender a função das representações sociais como mediadoras desse processo.

Representações sociais: reprodução e legitimação das desigualdades

As representações sociais são objeto de estudo de diversas áreas (na psicologia, para compreensão do comportamento social de indivíduos e grupos, na sociologia para o estudo dos fenômenos sociais e questões de identidade de grupos, na antropologia, ao estudar as relações sociais e culturais, e na história, ao compreender a historicidades das mudanças e permanências de determinados contextos). Refletimos sobre as mesmas para abranger a função de reprodução das estruturas sociais que cabe às representações enquanto construções sociais produzidas em subordinação dos sujeitos e contextos que a significam, ou seja, do lugar em que e ao qual produzem, dos públicos que as projetam, e aos que a introjetam, e das intenções e mecanismos intrínsecos aos conflitos de poder e dominação social. Assim, como no ensaio de Galeano, as representações dos *demônios* negros e pobres são baseadas nas perspectivas de um *Demônio* que projeta e se assegura destas representações para manter-se dominante.

A dominação, para Bourdieu e Passeron, é também perpetuada pela interiorização e naturalização das representações que constituem o discurso opressor de determinadas classes e/ou grupos sobre aqueles excluídos, privilegiando os interesses dos primeiros. Essa interiorização é uma resposta à problemática da dominação, ou seja, uma forma de resistir e sobreviver. A ampliação dessas representações acontece quando, em tempo/espço, elas são reificadas. O que se concebe, portanto, reflete no vivido, reforçando estereótipos. O próprio discurso naturalizador do *status quo* é um artifício de reprodução das condições de existência. Segundo Bourdieu e Passeron (2009, pp. 29-30).

Os mal-entendidos sobre a noção de arbitrário (e em particular a confusão do arbitrário e da gratuidade) conservam-se, no melhor dos casos, naquele nível em que uma percepção puramente sincrônica dos fatos de cultura [...] obstina-se em ignorar tudo o que esses fatos devem às suas condições sociais de existência. [...] É assim que a amnésia da gênese que se exprime na ilusão ingênua do “sempre assim”, assim como nos usos substancialistas da noção de inconsciente cultural, pode conduzir a eternizar e, com isso, a “naturalizar” as relações significantes que são o produto da história.

Esta naturalização pode ser percebida no processo de negação identitária, já que os sujeitos constroem sua identidade a partir do modo como são vistos pelos outros. Ou seja, os indivíduos, resistindo à opressão, afastam ou negam suas características como modo de serem aceitos socialmente. O grupo dominante, por sua vez, utiliza deste comportamento como justificativa para aderir-lo ao próprio dominado. A demonização de Galeano, portanto, parece produzida pelo próprio demônio: aquele dominante.

Logo, a partir de sua posição social o indivíduo faz sua leitura de mundo. Este lugar engloba o *ponto de vista* na formação dos indivíduos, que para Bourdieu

é o princípio de uma visão assumida a partir de um ponto situado no espaço social, de uma *perspectiva* definida em sua forma e em seu conteúdo pela posição objetiva a partir da qual é assumida. O espaço social é a realidade primeira e última já que comanda até as representações que os agentes sociais podem ter dele. (1996, p. 27)

Sobre isso voltamos às contribuições de Marc Ferro (1990) ao defender que as perspectivas individuais e de grupos sobre o mundo e o “outro” estão relacionadas à história que se conta às pessoas quando crianças, ou seja, em processo de formação. Nesta perspectiva esta reflexão também consiste em desconstruir uma das formas de manutenção da história dos vencedores, que é exercida nos ambientes de ensino formal produzindo e reproduzindo discriminação social e racial.

Tendo como concepção as instituições escolares reproduzem concepções de mundo que privilegiam os grupos dominantes na estrutura social, temos que a História hegemonicamente ensinada ainda preconiza representações de progresso relacionadas à Europa e de inferioridade à mestiçagem no Brasil aplica-se, portanto, a análise da historicidade das representações sociais enquanto produtora de considerações de mudanças, permanências e perspectivas de ação e futuro.

A contribuição de uma análise que considere a historicidade das representações sociais oferece, portanto, a possibilidade de, ao sopesar sua dimensão estável e dinâmica, estabelecer um referencial analítico e interpretativo acerca do conteúdo representacional no sentido de investigar os processos que o constitui, contribuindo, com isso, para sua desnaturalização, ou seja, para a compreensão de que ele é parte de uma construção histórica e não uma espécie de “universal abstrato”, na medida em que permite tornar visível a “experiência histórica de nossa sociedade”, que se expressa na atualização de elementos do passado presentificados nas representações sociais contemporâneas. (BÔAS, 2010, pp.20-21)

Pensando na experiência histórica da sociedade brasileira há demanda de engajamento científico social em analisar e desmistificar as representações de uma História conservadora. No âmbito das representações e do poder, identificar-se enquanto não-pertencente ao grupo dominante é um passo para a resistência à exclusão que o mantém no poder opressor. O que modifica a posição do sujeito, o *habitus* que lhe confere, e, portanto, seu discurso. Antes que se permita cair na negatividade, portanto, da História e da sociedade, é preciso compreender o espaço social enquanto um campo de produção coletiva que se faz no consenso e no conflito (BOURDIEU, 1996). E então, a partir da consciência de si na diferença do outro há possibilidades de construir uma outra realidade.

Tendo então que o pobre e o negro são sujeitos historicamente excluídos, que este processo de exclusão social se apoia na reprodução de representações sociais hegemônicas que promovem a desigualdade, o racismo e a opressão de grupos e classes dominantes sobre os demais, e, ainda, que esta reprodução se dá também na Escola, enquanto instituição social preparada para esta função, o próximo capítulo aborda perspectivas para uma educação étnico-racial que reflitam sobre este processo seletivo e excludente e sua historicização.

Contribuições para uma educação étnico-racial

O tema deste artigo relaciona pobreza e raça contrariando o discurso hegemônico brasileiro de democracia racial e igualdade que mantém o véu sobre o racismo e as condições da população negra e culpando à própria vítima de injustiça e marginalização social. A manutenção do discurso hegemônico é feita também na negação do processo identitário a esses grupos, que se dá na valorização diária de sua cultura, história e patrimônio, que têm sido silenciados, assim como através das políticas públicas afirmativas. Negar estas práticas é, portanto, a própria forma de manter a desigualdade e injustiça sociorracial históricas, com raízes num passado recente de projetos e propostas baseadas no racismo científico.

Ou seja, hegemonicamente a população negra tem sido desprovida de si mesma. A Lei 10639/003, em contrapartida, tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira “no âmbito de todo currículo escolar” (BRASIL, 2003). Nestes termos, são necessários currículos “que não silenciem sobre a diversidade étnico-cultural e que expressem, sem estereótipos e preconceitos,

as contribuições e visões de mundo dos diferentes grupos étnico-raciais que compõem a nação brasileira” (SILVA, 2012, p.134).

Acreditando que as condições de opressão têm alicerces históricos de violência e conformação, que a História hegemônica, e a forma como se ensina a mesma nas escolas, fomenta a discriminação social e racial, e que na base desta reprodução cultural está a reprodução da estrutura social, percebemos a necessidade de construir uma nova leitura da História, recusando-a enquanto condição acabada e abordando-a enquanto possibilidade de transformação social.

Nesta perspectiva, e percebendo que as representações atuam sobre as concepções de futuro desde a infância, acreditamos que discursos hegemônicos que negam a história e cultura do negro e do pobre não cabem no horizonte de emancipação destes sujeitos. Educar, portanto, deve levar em conta as perspectivas de mundo dos sujeitos, também reprodutoras das representações pelas quais fora constituído nos diferentes espaços e instituições sociais. Propomos, então, a reinterpretação do passado a partir do presente e a construção de uma outra história, que não aquela baseada nos discursos dos que oprimem.

A escritora nigeriana Chimamanda Adichie (2009) fala sobre os perigos de uma única história, que dá limites ao conhecimento do indivíduo e suas perspectivas de mundo, geralmente banhadas de preconceitos históricos veiculados pela mídia (a marginalização das periferias), pela família (o racismo e o machismo), pelos brinquedos (acessórios de medicina, armas, maquiagens), pelos desenhos animados (Barbie), pela indústria cinematográfica (A princesa e o Sapo) e por grande parte dos educadores (livro didático), que, muitas vezes, utilizam destes últimos recursos nos seus planejamentos. Chimamanda explica sua perspectiva através de sua própria experiência:

após ter passado vários anos nos EUA como uma africana, eu comecei a entender a reação de minha colega para comigo. Se eu não tivesse crescido na Nigéria e se tudo que eu conhecesse sobre a África viesse das imagens populares, eu também pensaria que a África fosse um lugar de lindas paisagens, lindos animais e pessoas incompreensíveis, lutando guerras sem sentido, morrendo de pobreza e AIDS, incapazes de falar por elas mesmas e esperando serem salvos por um estrangeiro branco e gentil. (ADICHIE, 2009: p.2)

A questão problematizada por Adichie contribui para esta pesquisa ao discutir a legitimação de saberes excludentes e discriminatórios que se produzem nos espaços de poder e a desqualificação de grupos e sujeitos a partir de argumentos de cunho racista, questão emergente

na produção do espaço escolar. Sobre a desvalorização étnica temos que nossas escolas ainda estão pintadas de branco, sendo o silêncio, a violência e opressão escancarada sobre a identidade negra. À própria prática pedagógica ainda está arraigada a tendência ao embranquecimento da sociedade brasileira, assim como o currículo escolar está impregnado de história branca e elitista.

No livro *Educação anti-racista: caminhos abertos para a Lei Federal nº 10.639/03*, produzido pelo próprio Ministério da Educação, observa-se

(...) ainda, que quando os textos, livros ou histórias se referem à pobreza, violência e outras mazelas sociais, geralmente, os negros aparecem nos personagens, nas ilustrações e no conteúdo do texto, não raro como protagonistas. Isto vale também para os programas de TV, jornais e revistas. Já nos livros de contos de fada, com príncipes, princesas e heróis, a presença negra é praticamente inexistente, predominando aí os personagens brancos, não raro loiros. E isso não passa despercebido das crianças, sejam elas negras ou brancas. É indispensável, pois, que tais correlações não passem, também, despercebidas dos educadores, para que estes possam retrabalhar tais representações em sala de aula e reapresentá-las dentro de um referencial que contemple a diversidade humana e o respeito à pluralidade étnico-racial brasileira. (BRASIL, 2005: p. 110)

Vemos, portanto, que nos diferentes meios de informação continuam-se “produzindo e reproduzindo” representações baseadas nas versões dos dominadores/exploradores coloniais do passado brasileiro, transpostas ao presente na superioridade de um grupo sobre os excluídos e que, sobre uma das formas como isto acontece no ensino básico, o ensino de História é utilizado como instrumento de manutenção de poderio, perpetuando a desigualdade social e racial e os estereótipos intrínsecos a mesma. A nigeriana Chimamanda ainda contribui dizendo que

É impossível falar sobre única história sem falar sobre poder. Há uma palavra, uma palavra da tribo Igbo, que eu lembro sempre que penso sobre as estruturas de poder do mundo, e a palavra é "nkali". É um substantivo que livremente se traduz: "ser maior do que o outro". Como nossos mundos econômico e político, histórias também são definidas pelo princípio do "nkali". Como são contadas, quem as conta, quando e quantas histórias são contadas, tudo realmente depende do poder. Poder é a habilidade de não só contar a história de outra pessoa, mas de fazê-la a história definitiva daquela pessoa. (ADICHIE, 2009: p.3)

Assim, tendo que o ensino de história hegemônico e os discursos escolares negam a história e cultura do negro

e pobre, compartilhamos com Chimamanda a ideia de que elementos de identidade e representatividade na educação são necessários para ter a si enquanto sujeito construtor da própria história. São, ainda, elementos constituintes na luta por direitos humanos, como deveriam ser do cotidiano escolar e do ensino de História. Porém, embora perante a Lei 10639/003 o currículo escolar tenha a obrigatoriedade da abordagem do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, a realidade preponderante encontrada nas escolas ainda é outra.

Petronilha Silva (2007) soma a esta discussão ao tratar do aprendizado sobre identidade e diversidade, assim como do comportamento e representação de si e do outro, focalizando na realidade brasileira e da população negra.

Nós, brasileiros oriundos de diferentes grupos étnico-raciais – indígenas, africanos, europeus, asiáticos –, aprendemos a nos situar na sociedade, bem como o ensinamos a outros e outras menos experientes, por meio de práticas sociais em que relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas nos acolhem, rejeitam ou querem modificar. Deste modo, construímos nossas identidades – nacional, étnico-racial, pessoal –, apreendemos e transmitimos visão de mundo que se expressa nos valores, posturas, atitudes que assumimos, nos princípios que defendemos e ações que empreendemos. (SILVA, 2007, p.491)

Para Denise Ziviani, mulher negra, professora e alfabetizadora, a construção da identidade étnica se dá no conflito de diferenças entre si e o outro, ou seja, no convívio social. A fala, também é construída socialmente e, assim, as contradições e conflitos de raça e classe estão expostos e representados na mesma. Segundo Ziviani “*no contexto dessa socialização a criança se percebe e se identifica como sendo parte de um determinado grupo social*” (2012, p.54).

Nestes termos, Ziviani (2012) discute a construção histórica da identidade étnica e dos estigmas relacionados a ela, que se expressam na fala; a discriminação sociorracial e, igualmente, sua transformação, na projeção de um presente e futuro positivos às crianças negras, especialmente no cotidiano escolar.

As manifestações de preconceito e discriminação estão presentes em todo ambiente socializador: na família, na escola, no trabalho etc. Nessa rede de relações, situa-se a importância do “reconhecimento das identidades” que acontece nas interações sociais. Ter sua História reconhecida representa para o indivíduo pertencente ao grupo étnico marginalizado o valor de sua dignidade enquanto humano. (ZIVIANI, 2012, p.59)

Ziviani também toca na influência da mediação do professor sobre a identidade da criança negra, em especial no período em que se constitui a linguagem social do

indivíduo, relacionando-a à alta taxa de evasão escolar durante o segundo ciclo do ensino fundamental.

Esses dados estão associados a fatores intraescolares, como interações intensamente conflitivas e falta de industrialização do(a) professor(a) para lidar com problemas dessa natureza. A prática escolar, o discurso docente e a linguagem utilizada pelo(a) professor(a) alfabetizador(a) são os mediadores da socialização, sendo elementos constitutivos do processo de identificação para a criança que chega aos ciclos iniciais de formação. (ZIVIANI, 2012, p.23)

A criança negra, desvalorizada etnicamente, portanto, tem maiores possibilidades de abandonar a escola, à medida que é excluída e representada de formas negativas também nestes meios. A própria projeção de que ela abandonará a escola influencia o fato, como um discurso excludente, que é introjetado pelos sujeitos previamente excluídos. Segundo Petronilha Silva

(...) os que se deixam assimilar por essas idéias, costumam expressar o sentimento de que seus méritos e qualidades são proeminentes, se julgam mais persistentes e esforçados do que a maioria dos integrantes do grupo social ou étnico-racial a que pertencem. Assim, não é raro que oriundos de grupos marginalizados pela sociedade, entre eles negros, qualifiquem pessoas de seus grupos de origem como preguiçosos, incompetentes, sem ambição. Revelam, eles, desconhecer, ou conveniência em ignorar, as estruturas e relações que mantêm as desigualdades sociais e étnico-raciais. (SILVA, 2007, p.492)

Sobre a transmissão para o segundo ciclo, Ziviani acredita que a discriminação já está cristalizada pelas pequenas ações cotidianas dos anos anteriores e que começam a se reforçar na fala dos professores. Assim, a partir de uma ideologia da impotência, o segundo ciclo é o período em que os alunos negros mais evadem, à medida que se aproximam do terceiro ciclo, quando

(...) a discriminação fica caracterizada, diferenciando a trajetória da criança negra da trajetória normal de alunos brancos. A criança negra fica confinada ao espaço segregado que lhe é reservado. Em outro nível diferente, mais elevado, após ter sido discriminada na passagem, ela reexperencia outra série de discriminações sutis, veiculadas pela fala dos(as) professores(as) que lhe atribuem à baixa expectativa em relação à escolarização. (ZIVIANI, 2012, p.29)

O reconhecimento de si na história depende, portanto, das representações e discursos que são produzidos e reproduzidos nos diferentes espaços sociais da infância, historicizando a si e ao outro. Historicizar, em nossa compreensão, é organizar a produção histórica dessas representações, sob a possibilidade de transformá-

las para construir o que Ziviani chama de uma *identidade positiva*.

O ambiente em que a criança negra cresce precisa necessariamente ser fundamentado no acolhimento e na aceitação, na verdade histórica, no prazer de se reconhecer na história, componentes indispensáveis para a construção de uma identidade positiva. (ZIVIANI, 2012, p.121)

Dentre estes componentes podemos elencar alguns, que transpassam a efetividade da lei 10.639/003. Dentre eles está a questão da qualidade das condições em que se encontra a comunidade escolar. Esses fatores são, também, influenciados pela hierarquia, discriminação e segregação sociorracial. Podemos citar aqui as condições físicas da escola, o currículo escolar, a origem social da comunidade, as condições de trabalho e formação dos professores. Todos esses fatores estão também mediados pelas representações e valores sociais. Ou seja, o atendimento à uma comunidade pobre, a projeção de futuro para estas comunidades, o trabalho dos professores e, por fim, o próprio ensino de História que, muitas vezes, obrigado a efetivar a legislação, reproduz saberes excludentes e racistas, são também fruto de representações de valoração social.

A partir disso, podemos discutir o ensino de História, que, pressionado por todos esses fatores de qualidade, tem suas especificidades. Ensinar não tem a ver com despejar conteúdos, mas com o *quê* e *como* se ensina. Se o objetivo é a valorização e consciência étnica, ele não pode ocorrer sem planejamento ou como tema de uma data específica, e sim continuamente, todos os dias do ano letivo. Educar para a diversidade exige posicionamento político, que se concebe na fala, no gesto, no olhar, enquanto discurso e produção de representações sociais no contato com o outro e seu lugar pois “é no convívio com o outro que as relações se dão e de acordo com o direcionamento pedagógico que estas questões recebam os resultados serão positivos ou negativos” (CAVALHEIRO, 2014, p.1089). No que toca, portanto, a perspectiva de mundo dos sujeitos, constituídas durante a infância, Cavalheiro (CAVALHEIRO, 2014, p.1087) argumenta que

(...) quando uma criança não se vê contemplada positivamente nas falas, nas atitudes ou gestos do professor ela percebe uma intencionalidade nestas ações e desta forma, quando o professor apresenta materiais que não contemplam suas características fenotípicas; quando a princesa das histórias infantis, sinônimo de beleza estética, nunca é parecida com ela; quando os heróis nunca se aproximam das características que lhe são próprias ou de sua família, esta criança formará conceitos negativos sobre sua identidade e pertencimentos; passará a construir uma auto imagem negativa, pois sua identidade não faz parte do mundo escolar e conseqüentemente terá seu

potencial comprometido pelo sentimento de não adequação social e inferiorização diante do que é diferente.

As atitudes dos professores e professoras são, assim, igualmente educativas. Da mesma forma, podemos refletir sobre como os professores tem abordado a História e Cultura Afro-Brasileiras nas escolas. A própria dificuldade muitas vezes expressa por estes profissionais na abordagem dos temas, deixam clara a confusão entre discursos de igualdade ou de diversidade. A partir da obrigatoriedade posta pela Lei 10.539/003 muitas vezes percebemos a reprodução de representações reducionistas e folclorizadas do negro no ensino de História. Nestas condições e pensando a seletividade social já abordada, quando os alunos, negando as histórias de sofrimento que prevalecem, recebem este tema com represália, significa não quererem identificar-se, por resistência. Assim, sob a deterioração da imagem do negro, apreendida pela vítima, forjam-se maneiras de resistir à discriminação, dentre elas a ideologia reflexa. Sendo o discurso hegemônico de desvalorização étnico-racial e culpabilização das condições de desigualdade, os grupos oprimidos introjetam estas representações, negando sua identidade, por entendê-la enquanto desvantagem.

De fato, não é fácil aos nossos professores abordarem em sala de aula as diferentes práticas, representações, simbologias e expressões culturais negras (principalmente as religiosas), alusivas aos africanismos reinventados no Brasil. As reações dos próprios alunos costumam ser repressivas em formas de piadas, jargões e represálias que são lançadas sobre a cultura afro-brasileira variando apenas em graus de violência, sendo reflexo de uma tradição pautada sobre um discurso depreciativo, repressivo e disciplinador que impôs estigmas de marginalidade, inferioridade e nocividade às práticas alusivas ao *ser negro*. Na verdade, quando os alunos agem dessa forma, estão se negando a identificar-se com o tipo de negro que costuma ser representado nas aulas: o ser escravo; o ser submisso; o ser inferiorizado etc. (GOMES, 2011, p.4)

Para que haja, de fato, um ensino comprometido com a valorização étnico-racial, é preciso estar atento para a produção histórica de exclusão sociorracial. Produto das representações históricas de submissão e inferiorização do negro, tanto a folclorização quanto a historiografia tradicional (e mesmo aquelas que tentaram não o ser) foram reducionistas. A primeira ao determinar espaços de dança, religião e culinária aos negros, a segunda ao dedicar-se ao estudo da escravidão, como única história deste grupo. Assim,

Como se deduz, não há a presença do homem negro, mas sim a exaltação do que se entendia então por cultura negra como sinônimo de popular e folclórico, dando consequentemente maior visibilidade ao negro tomado como espécie de autenticidade nacional de brasilidade. (PEREIRA, 2011, p.282)

Quando se pensa estar produzindo discursos antirracistas, portanto, professores e professoras estão reforçando estereótipos e estigmas racistas no meio escolar. O reducionismo, tanto através da folclorização quanto através da historiografia conservadora negam aos negros na História o meio científico e os movimentos de resistência, que estiveram presentes, mas silenciados. Enquanto educadores, estes discursos necessitam ser desmistificados e reconstruídos.

Como educadores, como professores de História, devemos criar espaços em sala de aula para que se discuta a situação dos afro-brasileiros na atualidade, mas, acima de tudo, desmistificar os estigmas negativos e mostrar a pluralidade de lugares sociais, de identidades e sensibilidades que a própria população afro-brasileira constrói para si. (GOMES, 2011, p.7)

A função do professor frente à Lei 10.639/003 é desmistificar e produzir, com os educandos, outra História, composta por discursos libertadores e não mais silenciadores. Aqui reforçamos, portanto, a necessidade de historicizar os discursos, conceitos e representações étnico-raciais na formação dos sujeitos em todos os níveis de ensino, assim como nos meios de convivência social em geral, “o que nos possibilita embasamentos favoráveis ao redimensionamento epistemológico dessa área do saber” (GOMES, 2012, p.8).

À guisa de conclusão: desigualdades e injustiças históricas

A partir das discussões que aqui passaram, podemos perceber o quanto os fatores raça e classe pesam na hierarquização social, também especialmente quando se trata de pensar as políticas ambientais, que são desiguais e injustas historicamente. Ou seja, os grupos sociais oprimidos, e aqui nos dedicamos especialmente a pensar negros e pobres, são ainda fadados a arcar com as consequências (prejuízos talvez seja um termo mais cabível) das decisões de sustentabilidade dos grupos

dominantes. E, ainda, são levados a crer que são naturalmente prejudicados por sua condição de existência, invisibilizando o jogo social que constitui esta realidade.

Eduard Said (2011) também auxilia para esta discussão mostrando que a literatura tem como contribuir com a história ao mostrar que a produção na Europa do século XVIII, por exemplo, era a história das elites daquele continente, e que, a América Latina (caso da região de nosso estudo) foi sempre, às vezes nas entrelinhas, identificada como colônia e fonte de riqueza para aqueles onde seus povos bárbaros e selvagens, pagãos e incultos, mereciam a dominação e a exploração.

Vemos, portanto, que continuam se “produzindo e reproduzindo” representações baseadas nas versões dos dominadores/exploradores coloniais do passado brasileiro, transpostas ao presente na superioridade de um grupo sobre os excluídos e que, sobre uma das formas como isto acontece no ensino básico, o ensino de História é utilizado como instrumento de manutenção de poderio, perpetuando as desigualdades social e racial e os estereótipos intrínsecos às mesmas. Assim, enquanto o ensino de História hegemônico nega o protagonismo destes grupos, assim como o processo histórico de exclusão, os sujeitos pobres e negros têm suas condições de existência legitimados peças representações sociais e discursos excludentes.

É nesta perspectiva que nos baseamos para refletir sobre a exclusão sociorracial e reprodução histórica destas condições. Entretanto, temos que os grupos excluídos constroem também saber histórico. A história é um discurso que está sendo disputado pelos sujeitos envolvidos e as representações dadas a partir dela são negociadas com os critérios dos “outros”. Ou seja, as memórias e identidades se constroem em conflito, também conflitos de valores e hierarquização entre os subgrupos. À própria prática pedagógica ainda está arraigada a tendência ao embranquecimento da sociedade brasileira, assim como o currículo escolar está impregnado de história branca e elitista.

Propomo-nos então, a refletir a manutenção dos discursos hegemônicos através do ensino primário, no que envolve os processos de ensino e aprendizagem. Para tanto, nos dedicamos a refletir teoricamente sobre a imersão dos conservadorismos da História na formação dos sujeitos através de processos discursivos e da função das representações enquanto produtoras deste discurso. Como aborda Gomes (2012, p. 8)

(...) conhecer as representações sociais sobre a cultura afro-brasileira que os docentes fazem emergir no cotidiano escolar a partir de seus discursos e práticas pedagógicas possibilita não só novas problematizações, mas também a busca de fundamentos científicos para a

ressignificação desses discursos, dessas representações, da memória e da identidade negra, socializando essas informações.

É necessário, portanto, refletir sobre a função destas representações e sobre a forma que elas têm sido inculcadas e reproduzidas na Escola e no ensino de História. Projetamos que estas discussões auxiliem na expansão das fronteiras da academia e dialogue, de fato, com as demandas sociais dos grupos excluídos aqui citados. Demandas estas por justiça social e histórica, que podem ser fomentadas a partir da infância e do empoderamento e protagonismo de crianças pobres e negras através de suas experiências do cotidiano escolar e do ensino de História.

Referências Bibliográficas

ADICHIE, Chimamanda. *O perigo de uma única história*. 2009. Disponível em <http://www.ted.com/talks/lang/por_br/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story.html>. Acesso em agosto/2014.

ACSELRAD, Henri; MELLO, Cecilia Campelo do Amaral; BEZERRA, Gustavo das Neves. *O que é justiça ambiental*. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Educação anti-racista: caminhos abertos para a Lei Federal nº 10.639/03*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

BÔAS, Lúcia Pintor Santiso Villas. *Uma abordagem da historicidade das representações sociais*. In.: Cadernos de Pesquisa. Vol. 40. N 40. São Paulo. May/Aug 2010.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BOURDIEU, Pierre. *As contradições da herança*. BOURDIEU, P. CHAMPAGNE, P. *Os excluídos do interior*. BOURDIEU, P. *Ah! Os belos dias*. BROCCOLICHI, Sylvain; OEUVRARD, Françoise. *A engrenagem*. In.: BOURDIEU, Pierre. *A miséria do mundo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BOURDIEU, Pierre. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Campinas: Papirus, 1996.

CASTEL, Robert. *As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário*. 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CASTEL, Robert. *As armadilhas da exclusão*. In.: CASTEL, Robert. (Org). *Desigualdade e a questão social*. São Paulo: EDUC, 2011.

CAVALHEIRO, Rosa Maria; SILVA, Jefferson Olivatto. *As representações do negro na educação infantil*. Disponível em <http://www.erh2014.pr.anpuh.org/anais/2014/402.pdf>. Acessado em agosto de 2015.

FERRO, Marc. *Cómo se cuenta la historia a los niños en el mundo entero*. México: Fondo de Cultura Económica, 1990.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 50ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GALEANO, Eduardo. *Os demônios do Demônio*. 2005. Disponível em <http://www.geledes.org.br/os-demonios-do-demonio-por-eduardo->

galeano/#gs.6f41b6e1e0ff46e39d6b39f0f49cb72>.
Acessado em julho de 2015.

GOMES, Gustavo Manoel da Silva. *Narrativas escolares da história e da cultura afrobrasileira: os professores de história entre discursos e práticas de representação*. Disponível em <http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300734874_ARQUIVO_artigoANPUH_GUSTAVOGOMES.pdf>. Acessado em agosto de 2015.

ORLANDI, Eni. *Discurso e Leitura*. São Paulo, Cortez, 2012.

PEREIRA, João Baptista Borges. *Diversidade e Pluralidade: o negro na sociedade brasileira*. In.: Revista USP, São Paulo, n.89, p.278-284, mar/maio 2011.

SAID, Edward W. *Cultura e imperialismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. *Aprender, ensinar e relações étnico-raciais*. In.: Educação, Porto Alegre/RS, ano XXX, n.3 (63), P.489-506, Set./Dez. 2007

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; ZUBARAN, Maria Angélica. *Interloquções sobre estudos afro-brasileiros: Pertencimento étnico-racial, memórias negras e patrimônio cultural brasileiro*. In.: Currículo sem fronteiras, v.12, n.1, pp.130-140, Jan/Abr 2012.

ZIVIANI, Denise. *A cor das palavras: a alfabetização de crianças negras entre os estigmas e a transformação*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. 256 p.

As raízes históricas da desigualdade socioambiental no extremo sul do Brasil:

um olhar sobre o surgimento da cidade do Rio Grande, em 1737

Por Eron da Silva Rodrigues¹³⁷, Carlos RS Machado¹³⁸ e Kathleen Kate Dominguez Aguirre¹³⁹

Resumo

Fronteiras sempre foram regiões de intensas disputas e constantes conflitos. No extremo sul do Brasil não foi diferente, principalmente no período que tange o século XVIII, quando Portugal e Espanha viveram diversas disputas territoriais. Nessa região conflituosa, onde já circulavam índios, contrabandistas de gado vacum e mercadores, foi fundado em 1737 o Presídio Jesus-Maria-José que deu origem a primeira cidade do estado do Rio Grande do Sul e que hoje é conhecida como cidade do Rio Grande. Porém, em geral, a figura do pobre, do negro e do indígena nesta localidade é renegada por parte da historiografia. Portando, mais do que um estudo do período da ocupação, ignorado ou exposto nos espaços de ensino a partir da perspectiva portuguesa, temos por objetivo problematizar a versão mantida de que os brancos portugueses foram os únicos e verdadeiros desbravadores e construtores da cidade do Rio Grande, quando o espanhol é tido, nesta perspectiva, como o inimigo, e o indígena, o negro e o pobre como selvagens, animais e incultos, justificando as ações dos brancos sobre estes.

Abstract

Borders have always been areas of intense disputes and constant conflicts. In southern Brazil was no different, especially in the period regard the eighteenth century, when Portugal and Spain lived several territorial disputes. This conflicted region, which already circulated Indians, cattle smugglers vacum and merchants, was founded in 1737 the Presidio Jesus-Mary-Joseph who led the first city in the state of Rio Grande do Sul and what is now known as the city of Rio Grande. However, in general, poor figure, the black and indigenous in this locality is denied by the historiography. Carrying more than a study of the occupation period, ignored or explained in teaching spaces from the Portuguese perspective, we aim to discuss the version held that the Portuguese whites were the only true pioneers and city builders of Rio Grande when Spanish is had, to that end, as the enemy, and the indigenous, the black and the poor as wild, animals and uneducated, justifying the actions of white on them.

¹³⁷ Licenciado em História pela Universidade Federal do Rio Grande - FURG (2014). Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental - PPGEA - FURG. É voluntário no Observatório dos Conflitos Socioambientais e Urbanos no Extremo Sul do Brasil (CNPq) FURG coordenado pelo professor Dr. Carlos Machado. Bolsista (CAPES)

¹³⁸ É professor titular de políticas públicas da educação na Universidade Federal do Rio Grande (FURG) e na Linha de Fundamentos da Educação Ambiental no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental (PPGEA). Coordena o Observatório dos Conflitos do Extremo Sul do Brasil. Possui graduação em História Licenciatura Plena (1989), Especialização em História do Brasil (1991) pela Faculdade Porto Alegre de Educação Ciências e Letras; Ciências Sociais e Políticas (1992) pela Escuela Nico Lopez (Cuba); Mestrado em Educação (1999) e Doutorado (2005) pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. É membro do conselho editorial das Revistas - Ambiente & Educação (FURG) (1413-8638) e Momento (Rio Grande) (0102-2717).

¹³⁹ Licenciada em História pela Universidade Federal do Rio Grande (2014). Mestranda do Programa de Pós-Graduação em História (FURG). É voluntária no Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI) nesta mesma universidade.

Introdução

A Cidade do Rio Grande é historicamente marcada pela desigualdade social e exploração de determinadas famílias sobre as camadas pobres, sejam os indígenas locais, os pobres trazidos para a região a ser ocupada durante as disputas entre os portugueses e espanhóis, assim como os negros importados para a escravização. Partimos, enquanto hipótese, que os espaços constituídos hoje na cidade são produto das relações e conflitos entre estes grupos.

Nos últimos anos a cidade passou por uma explosão econômica decorrente da construção e produção no polo naval, ainda em benefício de poucos empresários que desfrutaram dos recursos públicos para o acúmulo de riqueza, pautados na forte exploração humana e ambiental. Neste cenário houve levadas de migração do sudeste, norte e nordeste do país, servindo como mão de obra para as empresas do porto, a partir disso, foi possível perceber o emergir de manifestações de ódio e racismo que entendemos serem históricos na região. Mas geralmente despercebidos como consequências dos conflitos gerados pelo capitalismo, e a injustiça e disputa de poder inerentes a ele. Assim, destacamos que a terra e os territórios, as riquezas e os espaços de poder são apropriados e usados em benefícios de poucos.

No Brasil, é sabido que desde a conquista colonial, passando pela ocupação das terras indígenas, pela exploração dos recursos naturais pela metrópole portuguesa, pela formação intersticial de um mercado doméstico, o trabalho de muitos fez do território um mundo para poucos. Por muito tempo o poder sobre os homens foi condição do poder sobre o território e seus recursos. Ante a vastidão continental do país e a enorme disponibilidade de terras livres, o escravismo foi condição essencial da apropriação privada da base material da sociedade. (ACSELRAD;MELLO;BEZERRA, 2009, p.121)

Nos anos de 2013 e 2014 atuei como bolsista voluntário do Observatório dos Conflitos Urbanos e Socioambientais do Extremo Sul do Brasil, o que me propiciou uma série de estudos ligados a temáticas que envolvem esta região, e seus conflitos, a desigualdade e a injustiça social e ambiental que aqui viceja.

O Observatório dos Conflitos Socioambientais e Urbanos percebe na realidade brasileira “a apropriação desigual da

riqueza sobre o território impedindo a democratização em benefício de toda a sociedade”. Sob esta compreensão o grupo de pesquisa se dedica ao mapeamento e pesquisa de conflitos no Extremo Sul do Brasil para a promoção do debate público e contribuição para a justiça social. (AGUIRRE, RODRIGUES, MACHADO, 2013)

Mas, se de um lado o observatório mapeia os conflitos como reflexão a pesquisas de conclusão de curso, dissertação e teses, de outro podemos identificar que a realidade existente na região foi produzida historicamente, desde pelo menos meados do século XVIII, entre 1750 (Tratado de Madri) até a Independência do Brasil.

Fronteiras sempre foram regiões de intensas disputas e constantes conflitos. E no extremo sul do Brasil não fora diferente, principalmente no período que tange o século XVIII e XIX. Os períodos que abrangem o início do século XVIII e metade do XIX foram de inúmeras disputas de territórios entre as coroas portuguesas e espanholas, podemos observar no trecho abaixo como Francisco das Neves Alves esboça uma das principais causas para tais acontecimentos:

A primeira metade do século XVIII caracterizou-se pela consolidação do processo de expansão europeia, visto que um dos pressupostos básicos para sustentação do sistema econômico, predominante à época, era a formação de um arcabouço colonial, ocorrendo a partir disso uma série de conflitos entre diversos países europeus. As nações hegemônicas – Portugal e Espanha – passaram a perder força desde o fracasso da União Ibérica. (...) Nessa época, almejando recuperar mercados perdidos com o fim do domínio espanhol, Portugal iria eleger como um dos alvos de sua atenção na América, a expansão em direção à região platina. (ALVES, 2010, p.33-51)

Neste período, diríamos estarem se formando as raízes das classes e grupos sociais que, ainda hoje, através da educação nas escolas das cidades é contada como sendo de heróis e salvadores, desbravadores e lutadores que lutaram contra os selvagens, a natureza inóspita, ou que através de suas bravuras garantiam as “fronteiras brasileiras” que os espanhóis buscavam ocupar, invadir, dominar. E é nessa região conflituosa, onde já circulavam índios, contrabandistas de gado vacum, mercadores, que em 1737 é fundado o Presídio Jesus-Maria-José que deu origem a primeira cidade do estado do Rio Grande do Sul e que hoje é conhecida como cidade do Rio Grande.

Quanto a isto é possível observar a forte miscigenação já nos primórdios da fundação da cidade, como observa Luis Henrique Torres:

A partir de 1737, a atual cidade do Rio Grande se projeta como um laboratório de experiências culturais, biológicas e de complexas relações sociais que envolveram soldados, europeus, açorianos, índios, negros e colonizadores do Brasil e da Colônia do Sacramento. (TORRES, 2008. P.101)

Como se pode observar, embora nos dias atuais haja uma forte tendência a exaltar a formação da cidade do Rio Grande como exclusivamente açoriana, o que se tem na realidade é uma negação de diferentes etnias na constituição de um povoado que deu origem ao que hoje entendemos como Rio Grande do Sul.

Partimos que isso ocorre, mais fortemente, devido à clara negação desses diferentes grupos étnicos nos meios de informação e de materiais didáticos que são utilizados para falar de forma histórica sobre tal momento. Nossas inquietações vão ao encontro de que é neste momento, em meados da metade do século XVIII, que passam a surgir neste território social pela exploração de alguns, principalmente portugueses, sobre outros como negros e indígenas e também uma desigualdade ambiental onde um pequeno grupo passa a controlar e explorar a maior parte da terra e do território. Nossos questionamentos seguem em relação de como e por que os diferentes atores sociais da época se tornaram quase que “fantasmas” em nossas escolas e universidades?

Edward Said vai mostrar que a produção literária na Europa aponta sempre no sentido colonizador com a afirmação de que o *outro* é oexótico, inculto, bárbaro e selvagem, justificando a exploração e a exclamação de superioridade do branco e das elites daquele continente sobre os povos escravizados da América e da África, utilizados para povoação e trabalho forçado para riqueza dos europeus. Esta perspectiva é ainda hoje reproduzida nos espaços educativos, na mídia e na imprensa servindo como apoio na produção das relações de poder contra aqueles grupos sociais considerados “de baixo”. Lander vai apontar que

“La conquista ibérica del continente americano es el momento fundante de lós dos procesos que articuladamente conforman la historia posterior: la *modernidad* y la *organización colonial del mundo*. Con el inicio del colonialismo en América comienza no sólo la organización colonial del mundo sino –simultáneamente la constitución colonial de los saberes, de los lenguajes, de la memoria y Del imaginario. Se da inicio al largo proceso que culminará en los siglos XVIII y XIX en el cual, por primera vez, se organiza la totalidad del espacio y del tiempo -todas las culturas, pueblos y territorios del planeta, presentes y pasados- en una gran narrativa

universal. En esta narrativa, Europa es -o ha sido siempre- simultáneamente el centro geográfico y la culminación del movimiento temporal. (...) Con los cronistas españoles se da inicio a la “masiva formación discursiva” de construcción de Europa/Occidente y lo otro, del europeo y el indio, desde la posición privilegiada del *lugar de enunciación* asociado al poder imperial.” (LANDER, 2005, p.16)

É através destes pontos levantados por pesquisadores como Edgardo Lander que pretendemos trabalhar a análise de diferentes documentos, dando um enfoque sob o discurso da ótica europeia portuguesa, frente aos “outros”, na apropriação do território sul da América do Sul.

2. Procurando entender como ocorreram as construções históricas de uma Rio Grande açoriana

Nossa perspectiva é de que hoje na região predomina a desigualdade socioambiental, à medida que uma minoria se apropria da terra e da riqueza produzida por ela e pelos trabalhadores, mas não em benefício destes. Em decorrência disso, afirmamos que a história contada nos livros didáticos e na Universidade tende a reproduzir esta história dominante e branca.

Para uma primeira reflexão acerca da construção de um discurso único, buscamos observar relatos de viajantes que a partir do início do século XIX, passaram a fazer viagens por essas regiões de fronteira e que através de variados diários de bordo levavam para seus países natais, uma percepção do que viam e do que acontecia nessas regiões. Dentre esses cronistas que, sobre suas óticas escrevem sobre Rio Grande e região, temos relatos como o do naturalista francês Auguste de Saint-Hillaire, que trazia uma percepção europeia de ambiente e civilização. Já de antemão acreditamos ser uma visão preconceituosa e eurocêntrica de uma região que em quase nada se parecia com efervescente Europa da virada do século XVIII, para o XIX. Como podemos identificar neste trecho abaixo:

“[...] Nada se iguala à tristeza desses lugares. De um lado, o bramir do oceano; e do outro, o rio. O terreno, extremamente plano e quase ao nível do mar, é todo areal esbranquiçado, onde crescem plantas esparsas, principalmente o senecio. As choupanas, mal conservadas, só anunciam miséria: destroços de embarcações semi-enterradas na areia recordam pungentes desgraças e nossa

alma se enche, pouco a pouco, de melancolia e terror. O refluxo das águas do rio, produzido pelo mar, e a falta de profundidade são as causas das dificuldades que a barra apresenta à navegação e dos naufrágios freqüentes que ali ocorrem. Para prevenilos, foram tomadas, entretanto, várias precauções. A torre, da qual já falei, indica aos navegantes a embocadura do rio. Um homem encarregado de sondar constantemente a barra, por meio de sinais, informa às embarcações se a quantidade de água, que varia sem cessar, lhes permite a entrada; estas também fazem sinais indicativos sobre o calado de suas embarcações; enfim, quando saem ou entram, o práctico da barra, num pequeno barco denominado catraia, vai mostrando, por meio de uma bandeira, que ele inclina de um lado ou de outro, o caminho a seguir. O práctico recebe dez mil-réis de cada embarcação que sai ou entra.” (Saint Hillaire, 1820, p. 100)

Identifica-se que suas observações são orientadas com o que ele passa e vive em seu continente natal. Fazendo assim, um comparativo de ambiente com a Europa e as grandes cidades onde o processo de “domesticação” da natureza já naquele momento se encontrava muito amplo, em contraponto ao da cidade do Rio Grande e de toda região de fronteira do sul do Brasil.

A valoração dos povos distintos, sejam aqueles que já aqui viviam ou aqueles que foram trazidos a força para serem escravizados, são deixados à margem dos livros de história, ou se aparecem são em poucos casos. Percebe-se que o nascimento de Rio Grande e por consequência do Rio Grande do Sul, que aparece nos livros didáticos é quase sempre como uma forma de conter a invasão espanhola e assim evitar o contrabando¹⁴⁰. Podemos observar no trecho a seguir o como é enaltecido o papel do homem branco português na constituição do território onde atualmente é localizada a cidade do Rio Grande e através disso, também é possível perceber a não nomeação de outros atores sociais no processo de povoamento do local:

Para proteger o continente, a Coroa portuguesa criou em 1737 o presídio e o povoado de Rio Grande, no canal que dá acesso à laguna dos patos. (...) O presídio, chamado de Jesus-Maria-José, serviu também de ponto de apoio para a Colônia de Sacramento, frequentemente atacada pelos espanhóis. Além disso, possibilitou o povoamento da região por causa da vinda de centenas de pessoas, que se instalaram nas áreas ao redor dele. (PILETTI, 2012, p.41)

¹⁴⁰ Sobre isso, Guilhermino Cesar diz que “nem o contrabando de víveres ou de tecidos, nem o de gado, nem o da prata e ouro foram por aqui mais rendosos do que o de carne humana. (...) A Companhia de Jesus, por exemplo, pugnava pela total liberdade do índio, mas aceitava a escravidão dos negros, ao ponto de importá-los para suas fazendas.” (1978, p.19)

Nota-se que um livro que aborda o tema com crianças de 4º e 5º ano do ensino fundamental o faz como os portugueses sendo os detentores destas terras e travando lutas contra aqueles que teriam como intuito tomar e destruir as terras que eram de Portugal. O livro, acima citado, serve principalmente para as escolas públicas da cidade do Rio Grande, como uma das únicas bases didáticas, não se encontrando outro livro que possa ter uma proposta e uma ótica diferenciada.

Mas, também na Universidade Federal do Rio Grande, alguns pesquisadores que trabalham a história deste período, acabam também fazendo afirmações que possibilitam a legitimação de um discurso que nega as diferentes etnias e os diferentes grupos que aqui habitavam ou passaram a habitar nos meados do século XVIII:

Em relação ao lugar social dos açorianos na Vila do Rio Grande, Queiroz observa que o insignificante número de famílias açorianas que se tornaram proprietárias de escravos até abril de 1763 (invasão espanhola) significa claramente que, nesta fase, a mão-de-obra básica das pequenas propriedades – as chácaras ou sítios –, que os casais açorianos partilharam com tios, primos, sogros, e outros casais, foi essencialmente livre, branca, açoriana; os açorianos constituíram a autêntica classe camponesa da sociedade rio-grandina deste período. (TORRES, 2008, p.189)

Tal historiador e professor da Universidade Federal do Rio Grande procura evidenciar e enaltecer em seus escritos a figura do açoriano, ou seja, portugueses oriundos dos arquipélagos dos açores, como sendo a figura central da constituição do território da Cidade do Rio Grande. Negando ou não evidenciando de forma clara a existência de outros diferentes grupos étnicos, que também faziam parte da realidade territorial deste local.

Percebe-se que tal negação ou diminuição da importância de grupos indígenas, de negros escravizados e de espanhóis, legitima um discurso histórico de um território luso-brasileiro em sua essência. Também é importante ressaltar que esse discurso que exclui determinados grupos, não fica somente reservado a textos acadêmicos, crônicas de viajantes e livros didáticos. Ele ramifica-se pelos jornais locais e principalmente pelo Jornal Agora, periódico citadino que possui a maior tiragem, sendo que o referido historiador possui uma coluna na qual trata de assuntos ligados a história da cidade.

Sabe-se que um veículo de comunicação como um jornal impresso possui uma abrangência muito maior que outros documentos, como os acima citados, e que tal escrita torna-se para o grande público, se não há única, a

fonte de informação que mais possui notoriedade. Diante disso, apresentamos um trecho da coluna do Jornal Agora de agosto de 2013, que se intitula *HISTÓRICO DO MUNICÍPIO DO RIO GRANDE*, onde TORRES procura fazer um apanhado histórico do município:

Cenário geopolítico de enfrentamento entre Portugal e a Espanha pelo controle do estuário da Lagoa dos Patos (área onde foi edificado o único complexo marítimo portuário do Rio Grande do Sul), o início oficial do povoamento europeu ocorreu em 19 de fevereiro de 1737 com a chegada de uma frota naval portuguesa, comandada pelo Brigadeiro José da Silva Paes, o qual organiza uma Comandância Militar para administrar **o Rio Grande do Sul lusitano**. (...) O povoamento no século 18 teve predominância de açorianos, portugueses, cariocas e paulistas, **dotando o local de uma identidade luso-brasileira**. (JORNAL AGORA, 2013, p.06) [grifo nosso]

É possível assim presumir que tal região foi constituída única e exclusivamente por europeus e militares luso-brasileiros, sendo que em momento algum da referida reportagem ressalta-se a existência de povos indígenas, o constante fluxo de espanhóis oriundos da região do Prata e nem mesmo a vinda de populações negras, seja escravizada ou como mão de obra livre e também mulheres trazidas para servirem de afago dos militares solteiros. Já para o fim da reportagem, que obteve uma página inteira do jornal, o autor volta a reafirmar que “Em meio a mudanças tão profundas, fortalece a necessidade de preservação e divulgação das raízes histórico-culturais desta que é a cidade mais antiga do Rio Grande do Sul e cuja identidade deve ser redescoberta/construída”, ou seja, em pleno ano de 2013 seria necessário “refrescar” a memória daqueles desinformados de que tal região carrega a herança europeia portuguesa branca em suas veias e que qualquer outra etnia ou grupo que aqui esteja, não passará de um intruso, de um “outro” que Edward Said salienta.

3. Procurando outras possibilidades de entender a cidade do Rio Grande

O objetivo de nosso trabalho está sendo pesquisar e mapear dados, informações e documentos históricos, administrativos, relatos, crônicas, etc. para mostrar que, ao contrário disso, há outros atores, conflitos, visões e percepções sobre a realidade, em confronto com aquela

que nos é contada como única e inabalável. Podemos, como forma de exemplificação, utilizar as pesquisas da professora Dra. Helen Osório que em sua tese de doutorado traz esboços e materiais que questionam esta negação da não participação do negro no povoamento e por consequência, de sua não participação na constituição do Rio Grande do Sul¹⁴¹. Evidenciamos, um quadro elaborado pela autora que nos mostra o quão forte foi a presença de escravos já no início do processo de povoamento do Rio Grande do Sul:

Tabela 2 - Escravos importados pelo Rio Grande do Sul, 1792-1822 (OSÓRIO, 2007)

Anos	Total de escravos importados pelo Rio Grande do Sul	Escravos importados do Rio de Janeiro	Escravos importados da Bahia	% importações do Rio de Janeiro
1792	-	316	-	-
1800	400	-	-	-
1802	519	452	66	87,1
1803	752	618	88	82,2
1805	559	515	28	92,1
1808	1.072	598	363	55,8
1809	768	585	139	76,2
1810	731	552	131	75,5
1811	1527	1174	320	76,9
1812	1330	1168	110	87,8
1813	2073	1791	173	86,4
1814	3256	2560	297	78,6
1815	1297	1185	41	91,4
1819	1601	1537	23	96,0
1820	1443	1232	194	85,4
1822	-	1799	-	-

Nota-se que o quadro acima vai de encontro com inúmeros discursos de que o negro pouco participou do processo de ocupação do território, sabe-se também que neste período o português usava ao máximo da mão de obra escrava em sua grande maioria, realizando assim o mínimo necessário de serviços braçais. Entendemos, a partir disso, que é quase irrisória a tentativa de negar a participação negra em inúmeras tarefas de ocupação e de construção da Vila do Rio Grande que depois viria a tornar-se Cidade do Rio Grande.

Também sobre a questão da população negra nesta região, em sua maioria escravizada, temos colaborações

¹⁴¹ Apesar de termos mapeando a vinda de escravos, conforme a tabela, há relatos mais recentes de que desde o início os açorianos traziam crianças negras como escravas.

significativas de outros autores que demonstram como o contingente negro fora significativo:

A presença de escravos nas nossas primeiras povoações, nas primeiras estâncias, é um fato pouco estudado. Os primeiros mapas estatísticos da Capitania sugerem, no entanto, **o papel importante** que devem ter desempenhado. Introduzidos com as primeiras expedições, ocupando lentamente os mais diversos trabalhos e ofícios urbanos, a presença do escravo será remarcável, porém, irregularmente distribuída. (...) Segundo Guilhermino César, “negros participaram, também, conforme prova documental, da expedição comandada pelo Brig. Silva Paes (1737), o fundador do presídio militar do Rio Grande. (MAESTRI FILHO, 1979, p.37)

Tais colaborações, como a de Mário Filho, não nos permitem corroborar com uma história unicamente portuguesa no extremo sul do Brasil, nos fazem repensar e questionar algumas produções, acadêmicas ou não, que há muito estão colocadas na história do município de Rio Grande como verdade absoluta, sem ressaltar a importância que diversos grupos étnico-raciais tiveram e ainda tem para que possamos compreender nossas raízes e nossa cultura rio-grandina.

Novamente, procurando fazer um contraponto há uma exclusiva descendência europeia e aqui entende-se portuguesa da História do Rio Grande, procuraremos dar nos trechos a seguir dar visibilidade a cultura indígena, ou as diferentes culturas indígenas que contribuíram, fortemente, no processo de construção, povoamento e constituição da Cida do Rio Grande e de todo estado do Rio Grande do Sul. Nossa perspectiva é possibilitar que nos dias atuais seja evidenciada e reafirmada a participação destes diferentes atores que tiveram participações importantíssimas na história de Rio Grande, Rio Grande do Sul e do Brasil e que embora nos pareça tão evidente, é notório que, por parte de alguns grupos, se procura marginalizar tal participação, preferindo ainda enaltecer uma descendência exclusiva europeia.

Para relatar a importância da participação indígena no processo de povoamento do extremo sul do Brasil, poderíamos trazer inúmeros autores que já comprovam tal contribuição, para tanto iremos evidenciar a escrita de Maria Luiza Queiroz, que escreveu a obra *A Vila do rio Grande de São Pedro*. Onde dentre outros aspectos ela aborda a participação dos povos indígenas neste na construção deste território:

Também por volta de setembro de 1737 o presídio passou a incorporar elementos índios que eram apresados na campanha, durante as diversas incursões que se fazia.

Encontram-se nos livros de Batismos da freguesia vários assentamentos de índio ou índia “apanhado na campanha”; são tapes (guaranis) procedentes “do sertão de Buenos Aires”, sendo em grande número mães apresadas com seus filhos. (...) A grande maioria desse contingente, entretanto, **contribuiu decisivamente para a implantação da nova colônia**, sobretudo pelo engajamento na atividade pecuária, nas estâncias reais e de particulares. (QUEIRÓZ, 1987, p.54-55) [grifo nosso]

Percebemos aqui, que a negação indígena nos escritos atuais acerca da história do município torna-se completamente equivocada ou descompromissada com uma ética histórica, tentando assim manter um eurocentrismo exacerbado na história do Brasil. Não é nossa expectativa trazer uma verdade absoluta, mas ao contrário, é nossa tarefa como pesquisadores e professores de história, demonstrar que a participação e a colaboração de diferentes grupos e diferentes concepções de viver na terra, são construtoras de nossas raízes históricas como brasileiros e também nossas peculiaridades como moradores do extremo sul do Rio Grande do Sul.

A última colaboração que pretendemos evidenciar na construção desta região, é a das populações espanholas ou descendentes de espanhóis que faziam fronteira com esta região nas conturbadas disputas territoriais em que estava imbricada a região sul do rio Grande. Para isto, utilizaremos novamente a escrita de Maria Queiróz, onde a autora também tem a preocupação de explicitar a participação hispânica na região:

(...) o contingente hispânico da povoação do Rio grande formado principalmente pelos espanhóis que acorreram com o objeto de aí se estabelecer. É marcante, a partir de 1738, a presença de peões espanhóis, procedentes, a maioria, de Santa Fé, Corrientes, Entre Rios e Paraguai, radicados nas estâncias reais e particulares. Esses homens representavam mão-de-obra altamente especializada, de importância vital para a sobrevivência da Colônia, cuja economia de mercado e subsistência tinha por base a pecuária. (...) Esta pequena migração espanhola para a Colônia do Rio Grande vai se manter durante todo século XVIII, e não deve ser encarada como um acontecimento excepcional. (QUEIRÓZ, 1987, p.57)

Pode-se notar que embora ainda haja um discurso elitista e excludente, que está intrínseco nas argumentações dos livros didáticos e de artigos acadêmicos que circulam na cidade do Rio Grande. É possível e preciso evidenciar perspectivas e relatos que contrapõem tais discursos, como é o caso de Helen Osório, Maestri Filho, Maria Queiroz dentre outros inúmeros pesquisadores que procuram dar

voz e vez a estes diferentes grupos que há muito estão sendo ceifados da nossa história.

4. Considerações Finais

Temos que história desse período, portanto, nos é contada quase que de forma única, contadas por militares portugueses ou seus aliados, funcionários portugueses ou brasileiros brancos, muitos de origem portuguesa, e assim ressaltando o papel destes na história da cidade do Rio Grande e região. Nestas, os negros, os indígenas e os espanhóis são vistos somente como escravos, serviçais, inimigos e/ou selvagens. É enaltecido o trabalho desses “desbravadores” portugueses, que contribuíram em muito para transformar uma terra até então “selvagem” num lugar apropriado para se viver e explorar suas riquezas naturais.

Assim, como hoje, a história não é feita ou resultado apenas pelas ações dos brancos ou das classes dominantes, acreditamos que este território que atualmente é compreendido como o Estado do rio grande do Sul e mais especificamente a localidade onde se encontra a Cidade do Rio grande, fora construído e constituído por diferentes grupos étnico-raciais e por inúmeros conflitos socioambientais que ainda pouco aparecem nos livros escolares, nos periódicos acadêmicos da nossa Universidade e também nos jornais locais.

Tal realidade tem corroborado por mais de dois séculos, com uma enorme desigualdade socioambiental, que tem sido marca histórica da região desde sua povoação organizada e arquitetada pelos colonizadores portugueses. A partir destas percepções como discurso único, com negação de diferentes povos e grupos nos livros didáticos que retratam a história da cidade para as crianças, com um discurso no mínimo tendencioso por parte de alguns professores e pesquisadores é que passamos a entender o porquê de estarmos, tão fortemente, inseridos num cenário desolador de exploração e degradação ambiental na Cidade do Rio Grande. Percebemos que estas ações que negam o outro tem servido para a manutenção de uma realidade exploratória onde um pequeno grupo que mantém raízes históricas de exploração e manutenção de poder pode sobrepor-se a outros diversos e que não se entendem representados nestas escritas.

Entendemos que a forte injustiça ambiental que está arraigada na Cidade do Rio Grande é fruto de uma utilização desigual de seus bens, a partir disso corroboramos que:

“Se há diferença nos graus de exposição das populações aos males ambientais, isso não decorre de nenhuma condição natural, determinação geográfica ou casualidade histórica, mas de processos sociais e políticos que distribuem de forma desigual a proteção ambiental. (...) Outra manifestação da desigualdade ambiental concerne ao acesso desigual aos recursos ambientais. Este acesso desigual se manifesta tanto na esfera da produção, no que diz respeito aos recursos do território, como na esfera do consumo, com os recursos naturais já transformados em bens manufaturados.” (ACSELRAD;MELLO;BEZERRA, 2009, p.73-74)

Conforme os autores acima evidenciados, é notório que a realidade encontrada na Cidade do Rio Grande é fruto de disputas sociais e políticas, onde constantemente os grupos que oprimem e forçam a desigualdade social, ambiental, étnica, de gênero, estão há muito nos contando a história, sob seus prismas, e fomentando a exploração e a injustiça ambiental. Com isso é necessário compreender essas questões históricas, na qual estamos inseridos, para que a partir desta realidade possamos trabalhar com mais qualidade e conhecimento de causa as questões acerca da Educação Ambiental nas escolas, nos bairros e nas comunidades mais atingidas, na cidade, pela forte desigualdade ambiental da qual fazemos parte.

Esperamos que nossas pesquisas e escritas possibilitem uma maior compreensão dos fatos históricos desta região, para assim haver um avanço nos processos de não alienação da população rio-grandina que permita, cada vez mais, haver contradiscursos frente ao que está posto atualmente. Com isso, poderíamos avançar em inúmeras questões de ordem pública para um melhoramento mínimo de diversas comunidades que hoje sofrem com os abusos do Estado e de grupos empresariais que visam não mais que o lucro incessante explorando e degradando o que for.

Para finalizar trazemos um pequeno trecho extraído do livro *Repensar a educação ambiental: um olhar crítico*, onde em um dos inúmeros artigos ali presente, destacamos um trecho onde Philippe Layrargues apresenta o que ele entende como *desigualdade ambiental*:

É definida como a exposição diferenciada de grupos sociais a amenidades (ar puro, áreas verdes e água limpa) e situações de risco ambiental. Minorias étnicas e grupos de baixa renda estão mais expostos a riscos ambientais como enchentes (inundações), deslizamentos (desmoronamentos), poluição, contaminação etc., ou seja, existe uma relação entre baixa condição socioeconômica e alta exposição ao risco ambiental, corroborando a desigual distribuição das amenidades e dos riscos ambientais entre os grupos sociais, causando injustiça ambiental para uns e

conforto ou segurança ambiental para outros.
(LAYRARGUES, 2009, p.18-19)

Portanto, entendemos que a apropriação da terra, das riquezas produzidas, bem como a ocupação dos espaços de poder não decorre de atos unilaterais. Mas, sim em conflito e em contradição – entre as classes e grupos sociais - numa realidade de relações sociais e destas com o ambiente natural em processo que devem ser incorporados em perspectivas críticas seja da história, da história ambiental, como também da educação ambiental para que possamos avançar nossas práticas em direção de uma perspectiva diferente desta que nos está imposta como sendo a única possível.

Referências Bibliográficas

ACSELRAD, Henri; MELLO, Cecilia Campelo do Amaral; BEZERRA, Gustavo das Neves. **O que é justiça ambiental**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

ALVES, Francisco das Neves; TORRES, Luiz Henrique. **Visões do Rio Grande: a vila/cidade na óptica europeia (1809-1887)**. Rio Grande: Fundação Universidade Federal do Rio Grande, 2008.

ALVES, Francisco das Neves. **Os dragões no Rio Grande do Sul na visão de um historiador militar**. Rio Grande: BIBLOS, 14, pp. 39-46, 2002.

CESAR, Guilhermino. **Primeiros cronistas do Rio Grande do Sul 1605-1801: estudo de fontes primárias da história rio-grandense acompanhado de vários textos**. 2ª.ed.Porto Alegre:EDURGS,1981.

_____. **O contrabando no sul do Brasil. Caxias do Sul: Universidade Caxias do Sul; Porto Alegre, Escola Superior de Teologia São Lourenço de Brindes, 1978.**

CIPRIANO, Diego e MACHADO, Carlos RS. **Auguste de Saint-Hillaire e a natureza: Relatos do rio Grande, 1820**. Mimeo.

GUTFREIND, Ieda. **Historiografia sul-riograndense e o positivismo comtiano**. Estudos Leopoldenses, vol.30, n.137, 1994, p.69-78.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. **Educação ambiental com compromisso social: o desafio da superação das desigualdades**. In.: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; LAYRARGUES, Philippe Pomier; CASTRO, Ronaldo Souza de; (Orgs). Repensar a educação ambiental: um olhar crítico. São Paulo: Cortez, 2009.

LANDER, Edgardo. **Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocêntricos**. In.: LANDER, Edgardo. (Org). La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO, 2000.

MAESTRI FILHO, Mário J. **“O escravo africano no rio grande do Sul”**. In: DACANAL, José Hidelbrando & GONZAGA, Sergius. RS: economia e política. Porto Alegre. Mercado Aberto, 1979.

MIRCO, Carmen Helena Braz. **Textos para o estudo da História do Município do Rio Grande, XVI – XVIII**. – Rio Grande: FURG, 1987.

OSÓRIO, Helen. **O império português no sul da América: estancieiros, lavradores e comerciantes**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007.

PILETTI, Felipe. **História do Rio Grande do Sul: história regional, 4º e 5º ano: volume único**. São Paulo: Ática, 2011.

QUEIROZ, Maria Luiza Bertuline. *A vila do Rio Grande de São Pedro, 1737-1822*. Rio Grande: FURG, 1987.

TORRES, Luis Henrique. **A cidade do Rio Grande: escravidão e presença negra**. Rio Grande: Salisgraf, 2008.

TORRES, Luis Henrique. **a colonização açoriana no rio grande do sul (1752 – 1763)**. Rio Grande, Salisgraf, 2004.

Rodas de conversa nas aulas de História

Ancestralidade africana nas regiões de colonização alemã no Rio Grande do Sul

Por *Juliano de Leon Viero Marques*¹

Resumo

Este artigo trata do desenvolvimento de rodas nas aulas de história, nas regiões de colonização alemã no RS, a respeito da ancestralidade africana. Os colonos alemães primaram por construir uma identidade entre eles no RS que possibilitou que na historiografia e na própria realidade dessas regiões colonos sofressem grande valorização em detrimento a outros grupos étnicos. A invisibilidade do africano e do afrodescendente é visível e será abordada aqui. As rodas de conversa podem ser enquadradas em eixos temáticos de acordo com os relatos orais obtidos. No estudo feito em Sapiranga-RS, houve os seguintes eixos: Espaços da Africanidade, Protagonistas Afrodescendentes, Preconceito Racial e Religiosidade. Por fim, a valorização da história e da cultura africana e afro-brasileira está calcada, principalmente, na lei 10.639 de 2003.

Palavras-chave: Africano, Afrodescendente, Invisibilidade, Roda de Conversa, Aulas de História.

Abstract

This article deals with the development of conversation circles about African ancestry in history classes in regions of German colonization in the Rio Grande do Sul state. German descendants excelled in building an identity for themselves in this state, which caused this group to be highly valued over other ethnical groups in history and also in their own reality. African and Afro-descendants invisibility is noticeable and will be the topic of this article. Conversation circles can be framed in different topics according to the oral reports obtained. In the study made in Sapiranga ? RS, there were the following topics: spaces of Africanity, Afro-descendants protagonists, racial prejudice and religiosity. Valuing African and Afro-Brazilian history and culture is mainly based on the law 10.639 from 2003.

Keywords: African, Afrodescendant, Invisibility, Conversation circle, history lessons.

¹IFsul – julianodeleonvm@gmail.com

Do predomínio da representação da ancestralidade germânica nas regiões de colonização do Rio Grande do Sul à invisibilidade dos africanos e seus descendentes

Antes mesmo de ser tratado a respeito das rodas de conversa, é necessário que sejam abordados elementos históricos e étnicos referentes às cidades de origem alemã no Rio Grande do Sul e também elementos acerca da representatividade que a história dedicou aos descendentes de africanos nesses locais.

Em 1850, a Lei de Terras e a Lei Euzébio de Queirós são aprovadas. Aquela pregava que as terras devolutas só poderiam ser obtidas por meio de compra, impedindo, assim, a doação. Enquanto a última proibia o tráfico negreiro. Nitidamente, o Brasil estava dando mais espaço à mão de obra livre e familiar aplicada em minifúndios em detrimento à mão de obra escrava, amplamente, empregada em latifúndios.

Nesse contexto, até mesmo antes de 1850, vieram os primeiros imigrantes alemães ao Brasil. No caso do Rio Grande do Sul, a vinda desses colonos começou em 1824 para a atual cidade de São Leopoldo. Os imigrantes alemães e também os italianos, durante o século XIX, praticaram a agricultura familiar, marcada pela policultura, em minifúndios brasileiros. Contrastando muito com o modo produtivo que até então imperava no Brasil em que o uso de mão de obra de escravizados predominava em latifúndios, onde se criava gados, voltando-se para o mercado externo. Em termos de agricultura, a monocultura era muito comum até então.

Além desses fatores produtivos, é importante destacar que os imigrantes alemães que vieram para o Brasil, no século retrasado, eram originários de diversas regiões do que hoje chamamos de Alemanha, além de outros países próximos à Alemanha. Apesar disso, muitas vezes, a historiografia tradicional considerou o colono alemão como um “colono pioneiro, pobre e desbravador” que obteve sucesso ‘ao tornar-se, comumente, industrial ou comerciante’, uma perspectiva evolutiva que se aplicaria à população de origem alemã(...)” (MEYER, 2000, p. 45). Essa homogeneização em relação a imigrantes que, na verdade, falavam variados dialetos, nem sempre praticavam a mesma religião é reflexo de uma busca de identidade por parte de indivíduos de origem germânica que se fixaram em solo brasileiro.

Os imigrantes *alemães* não compunham, então, um grupo homogêneo, sob muitos aspectos: eram oriundos de diferentes regiões e estados, por vezes de diferentes países; muitos deles eram camponeses e servos, outros tantos marginalizados urbanos e excluídos do processo de industrialização que se iniciava; alguns poucos podiam ser enquadrados como intelectuais em exílio político. (MEYER, 2000, p. 38)

Se existiam várias diferenças entre esses imigrantes e houve homogeneização em relação a isso, é evidente que algo fora feito em prol dessa homogeneização. No caso dos imigrantes alemães, as escolas fundadas por eles, no Brasil, constituíram-se em espaços vitais para o desenvolvimento desse processo. Nelas se ensinava o alemão gramatical, possibilitando que os colonos que até então falavam dialetos diversos, conforme a região de onde eles eram nativos, agora pudessem se comunicar melhor entre eles.

Nem mesmo a língua falada no cotidiano era partilhada por todos no grupo, porque as diferentes regiões e estados alemães adotam dialetos tão diversos e diferenciados que, em alguns casos, quase constituem idiomas à parte; o ensino do *Hochdeutsch* (alemão padrão) era, inclusive, um dos elementos de homogeneização que estava a cargo da instituição escolar. (MEYER, 2000, p. 43)

Além das escolas, os imigrantes foram responsáveis pela implementação de várias igrejas nos locais em que foram ocupados por eles. Dessa maneira, “Igreja e Escola parecem ter sido as instituições sociais que diziam o que devia ser ouvido em primeira instância pelos/as imigrantes; foram as que chamaram para si o direito de representar.” (MEYER, 2000, p. 52). Na verdade, no Brasil, os colonos alemães, frequentemente, não encontraram, primeiramente, igrejas, escolas e hospitais próximos aos locais em que eles vieram a residir. Paralelo a isso, muitos habitantes do Brasil estavam desconfiados quanto aos imigrantes alemães que apresentavam culturas distintas e falavam dialetos diferentes aos da população local. Assim sendo, deve-se levar em conta o seguinte:

O isolamento e as necessidades de sobrevivência devem ter contribuído enormemente para que se desenvolvesse a tão propalada independência organizativa que teria caracterizado estes núcleos, nos quais o espaço que não foi ocupado pelo governo brasileiro e/ou provincial e suas instituições foi sendo gradativamente ocupado (...)” (MEYER, 2000, p. 41)

Paulatinamente, por causa das dificuldades enfrentadas pelos colonos e por causa da maior

convivência entre eles, há o desenvolvimento de uma identidade. A formação de qualquer tipo de identidade sempre envolve o *nós* (no caso, aqui, os alemães e seus descendentes) e um *outro* (o brasileiro, nesse caso). Há claramente uma relação de alteridade, abarcando diversas dicotomias, tais como: alemão x negro, protestante x católico, alemão x brasileiro. Consequentemente, a figura do alemão é mais valorizada frente às demais, levando ainda em conta que os africanos e seus descendentes tiveram o agravante de serem desvalorizados ainda mais em virtude também das teorias científicas raciais que se pulularam a partir de meados do século XIX.

No meio intelectual, sobretudo pouco antes da abolição da escravatura, vários estudiosos destacam as diferenças entre as “raças humanas”. Nina Rodrigues, Silvio Romero e Oliveira Vianna são apenas alguns desses intelectuais. Embora existam diferenças entre os pensamentos dessas pessoas, é unânime a ideia de que os brancos pertencem a uma raça superior, enquanto os índios e os negros são raças inferiores. Logo, para muitos, o processo de introdução de mão de obra de origem europeia no Brasil teria efeitos positivos ao gerar um *branqueamento* na população brasileira, graças à miscigenação.

Outro elemento importante para a constituição da identidade germânica foi a não distinção entre nacionalidade e etnia pelos colonos alemães. Dessa forma, “A nacionalidade determinava-se, nesta concepção, a partir de raça, de etnia, valores, enfim, de peculiaridades étnicas, apelando-se para o 'jus sanguinis', o direito pelo sangue, pela herança da tradição.” (KREUTZ, 1999, p.149). Tal ideia não era compreendida por pessoas de outras origens, muitas vezes, pois essas pessoas costumavam separar nacionalidade de etnia. A não segmentação entre nacionalidade e etnia proporcionou que “o sujeito teuto-brasileiro detivesse, ao mesmo tempo, nacionalidade alemã e cidadania brasileira.” (MEYER, 2000, p. 47).

Outro ponto a ser abordado é justamente o da invisibilidade dos negros. Africanos e descendentes de africanos, livres ou não, foram excluídos. “Recorrer a trabalhadores africanos equivalia para [a] elite ao restabelecimento do tráfico, com aumento da 'africanização' da sociedade e da cultura (...)” (Ibid, 2002, p. 120). Em suma, “a vigência do regime escravista faz da África apenas um lugar de negros bárbaros e não de imigrantes potenciais.” (SEYFERTH, 2002, p. 120).

Em termos historiográficos, nos anos 1930, Gilberto Freyre teve a importância de ser um dos primeiros pesquisadores a tratar das relações estabelecidas entre os escravizados africanos e os senhores de engenho, mas Freyre também contribuiu para a difusão do mito da democracia racial no Brasil.

Hoje esse mito já foi desmistificado por uma série de pesquisadores. Essa ausência de democracia racial pode ser vista no meio acadêmico, por exemplo, já que até antes, pelo menos, da implementação da política de cotas, “na África do Sul, durante o *apartheid*, havia comparativamente mais estudantes negros nas universidades do que no Brasil da democracia racial.” (MUNANGA, 1996, p. 217). Também em todos os indicadores sociais, os brancos estão em melhor situação do que os negros no Brasil. KabengeleMunanga (1996), professor da USP, crê que o racismo vai muito além de os negros terem, na maioria dos casos, menor renda que os brancos. O preconceito racial está muito presente na cultura.

Na historiografia brasileira, os negros foram tidos como objetos; eles não foram vislumbrados como sujeitos na História. “A sua condição de sujeito não foi simplesmente negada, mas absolutamente desconsiderada em favor da descrição de um quadro que delimitava lugares sociais muito precisos para eles (...)” (FONSECA, 2007, p.15). Também seguindo esse parâmetro, no ambiente escolar, “a criança negra percebe suas referências ancestrais sempre como complementares à economia e à sociedade de outros povos” (SANDRI, 2010, p. 6). O próprio conteúdo programático força o “aprisionamento” do negro a temáticas específicas que, normalmente, estão relacionadas à história dos europeus ou de seus descendentes. Sandri (2010, p.2) denuncia a forma de representação dos negros no excerto seguinte:

é necessário buscar os interesses e os olhares que foram colocados sobre o passado e (...) criaram [a realidade de exclusão do negro na sociedade] de uma forma em que o negro só aparece na história desse país como um ex-escravo, situação perpetuada nas imagens e textos dos livros didáticos, nas pinturas, na literatura, e nas diversas artes cênicas, por exemplo. Onde a própria África só existe a partir do Mercantilismo moderno. Negando uma ancestralidade, uma originalidade, enfim, uma história e uma identidade própria, que não se resume à escravidão.

Já num âmbito mais regional, também houve o mito da democracia racial na historiografia sul-rio-grandense. Esse mito se constituiu ao crer que o trabalho escravo nas lavouras não era tão rigoroso quanto em outras regiões no Brasil. No entanto, tal mito foi desconstruído ao se perceber melhor o emprego da mão de obra escrava no Rio Grande do Sul, conforme se evidencia no relato de Oliven (1996, p. 20-21)

Embora houvesse negros no Rio Grande do Sul desde a primeira metade do século XVIII, sua importância se acentua a partir do final daquele século, em atividades

como a produção de trigo, nas fazendas de criação de gado e principalmente nas charqueadas. Nestas últimas, o trabalho era todo baseado na figura do escravo. Se as condições de vida dos escravos nas estâncias foram consideradas boas por uma série de viajantes estrangeiros, as charqueadas eram caracterizadas pela extrema desumanidade, o que é atestado em vários relatos.

Cardoso (1977, p. 136), comparando as estâncias com as charqueadas, afirma o seguinte: “a fiscalização do trabalho rotineiro e a coerção permanente e organizada no trabalho só se impuseram de forma completa na atividade das charqueadas.” No entanto, esse autor esclarece “ainda é simplista a distinção entre duas modalidades fundamentais de ser escravo no sul (na estância e na charqueada).” (CARDOSO, 1977, p. 128). Segundo o sociólogo Fernando Henrique Cardoso, a situação dos escravizados também dependia da riqueza de seus senhores, sendo assim, os proprietários de escravizados que eram mais abonados, normalmente, tinham negros em melhor condição, no entanto, esses escravizados, numa relação senhor x escravizado, encontravam-se num patamar mais abaixo do que aqueles escravizados que pertenciam a pessoas com menos posses.

Além disso, Cardoso (1977, p. 123) defende que o mito da democracia racial no RS causa um “tipo de prejuízo intelectual: supõe, desde logo, a inexistência de qualquer tensão nas relações entre negros e brancos.” Entretanto, “a consideração do negro como inferior não implica (...) a defesa do racismo militante, ou do isolamento racial como solução para o futuro. Ao contrário, os autores [Silas Goulart, Dante de Laytano, Oliveira Vianna] confiam numa miscigenação capaz de criar o 'tipo rio-grandense'.” (Ibid, 1977, p. 119)

No Rio Grande do Sul, “as figuras do índio e do negro comparecem em termos de representação de uma forma extremamente pálida.” (OLIVEN, 1996, p. 24-25). Adentrando o folclore gaúcho, é célebre a lenda do Negrinho do Pastoreio. Oliven (1996, p. 27-28) fala dela no seguinte trecho:

A narrativa, que envolve morte, ressurreição e beatificação popular se desenrola no ambiente pastoril de uma estância na qual a ideologia da democracia racial sulina projetava uma vida harmônica e sem sofrimentos para o escravo. Embora no final da lenda ocorra a ascensão do Negrinho, ele continua prestando serviços aos outros, procurando aquilo que eles perderam. É interessante que um autor que escreveu uma importante análise sobre a lenda do Negrinho do Pastoreio, cotejando-a com outras lendas brasileiras (como a do Saci), insista que ela não possui: “*nenhum fundo afro-brasileiro, mas apenas elementos de origem africana. O seu sentido é bem cristão, apesar de certa mescla acidental de protagonismo.*” (Meyer, 1960, p. 106)

Apesar disso, de maneira geral, cumpre destacar que estão ocorrendo avanços nos últimos anos, no Brasil, referentes ao combate à invisibilidade do negro. A Lei 10.639/03 veio para introduzir a obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira no ensino fundamental e no médio, nas escolas públicas e particulares. Para o âmbito acadêmico, foi implementada a política de cotas sociais e raciais que tudo indica que contribuirá para maior visibilidade do negro ao fomentar o ingresso de maior número de negros na educação superior, formando, por conseguinte, pesquisadores que poderão desenvolver estudos que venham a calhar em maior valorização da história e da cultura africana e afrodescendente.

Além do mais, em várias universidades públicas e particulares e também em institutos federais, foram (estão sendo) implementados os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI). Esses órgãos têm como foco a promoção e a transmissão de conhecimentos a respeito dos africanos, seus descendentes e dos indígenas, ou seja, dos grupos que foram, sistematicamente, excluídos da história oficial brasileira.

Em decorrência dessa invisibilidade do negro tanto no contexto nacional quanto no local, métodos de pesquisa que possibilitem o protagonismo dos africanos, dos afrodescendentes e de outras minorias são válidos. Apesar de não ser o tema deste trabalho, o estudo de processos criminais, acompanhado da devida problematização, pode permitir que os grupos sociais que são invisíveis pela sociedade, na maioria das vezes, possam ser vistos à medida que o negro quase sempre foi visado como réu.

Eixos temáticos

Através do estudo de caso realizado na cidade de Sapiranga – RS, as narrativas orais obtidas foram agrupadas em quatro eixos temáticos. Vale destacar que esses eixos temáticos permitem orientar melhor o professor sobre os temas a serem abordados mais especificamente em sala de aula. Assim sendo, alguns desses eixos temáticos podem ser suprimidos ou outros serem acrescentados a eles em função da realidade local de onde serão aplicadas as rodas de conversa.

Espaços de Africanidade

Os espaços da africanidade que serão destacados aqui contemplam tanto os locais onde os afrodescendentes residem (ou residiram) quanto os locais em que eles tocaram música, dançaram, ou seja, interagiram. Quanto às residências, é notório que boa parte dos descendentes de africanos moram em locais mais afastados do centro das cidades. Isso, muitas vezes, serve de base para um estudo etnográfico mais detalhado em que se pode perceber, normalmente, que determinados grupos étnicos vivem majoritariamente em espaços citadinos específicos.

Em termos legais, a lei 10.639 possibilita que a escola se afaste de uma visão tão eurocêntrica, monocultural e passe a valorizar a história afro-brasileira e a cultura africana. “Não custa realçar que a Lei 10.639/03, é tida por alguns como uma espécie de alforria curricular.” (PEREIRA, 2011, p. 149 apud ARAÚJO; CARDOSO, 2003).

Protagonistas afrodescendentes

Este tema é para conter histórias de algumas pessoas bem conhecidas de origem africana ao longo da história da cidade gaúcha de origem alemã a ser analisada. É provável que muitas delas executem atividades que não são de cunho intelectual, tais como operário, empregada doméstica, etc. Deve haver outros indivíduos que são exceções, pois exercem outras atividades de trabalho que são mais rentáveis e também mais intelectuais.

Entretanto, no geral, o negro é visto exercendo atividades braçais que não foram e ainda não são valorizadas nem financeiramente, nem culturalmente. Nos meios de comunicação, as imagens veiculadas sobre os afrodescendentes sugerem “o negro como um ser tosco, sem polidez, que na escala da divisão social do trabalho sempre ocupa a posição de trabalhador braçal o que reduz a pessoa não letrada, sem instrução, com parca ou nenhuma polidez” (COSTA, 2014, p. 8)

Essa constante afirmação da imagem do negro atuando em funções laborais que exigem pouca instrução é também reflexo da educação recebida (ou da falta dela) pelos africanos e pelos afrodescendentes no Brasil do fim do século XIX. Consoante as Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana

(publicação de outubro de 2004), “o Decreto nº 1331, de 17 de fevereiro de 1854, estabelecia que nas escolas públicas do país não seriam admitidos escravos” (p. 7) e o decreto nº 7031-A, de 6 de setembro de 1878, “estabelecia que os negros só podiam estudar no período noturno.” (p. 7)

Desse modo, a aplicação da lei 10.639/03 é vital, sendo que os conhecimentos referentes à cultura e à história afro-brasileira devem ser trabalhados na escola que durante séculos seguiu e segue excluindo o negro do protagonismo dos diferentes acontecimentos concernentes ao processo histórico brasileiro e mundial. Isso contribuiu para que o a população afrodescendente desenvolvesse uma baixa auto-estima em relação ao seu passado e à sua cultura, prejudicando a sua identidade enquanto grupo.

Com o advento da lei 10.639/03, surge a lei 11.645/08 que veio a alterar a lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN). Dessa forma foi introduzido o artigo 26-A na LDBEN, que tornou obrigatório o estudo de história e cultura afro-brasileira e indígena. Em seu primeiro parágrafo, esse artigo diz respeito não só aos “estudos da história da África e dos africanos”, mas também, entre outros aspectos, “as suas contribuições [dos negros e dos indígenas] nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil”.

Preconceito racial

Na Constituição Federal de 1988, a prática de racismo passou a ser considerada “crime inafiançável e imprescritível” (art. 5º, XLII). Também na Carta, o Estado Brasileiro declarou como um dos seus princípios o “repúdio ao racismo” (art. 4º, VIII) e enunciou como um dos seus objetivos principais a promoção do “bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.” (art. 3º, IV).

No livro *A História da Vida Privada no Brasil*, a antropóloga Lilia Schwarcz mostrou a presença forte do racismo, baseando-se inclusive numa pesquisa realizada em 1988, em São Paulo. Segundo essa pesquisa, realizada a partir da coleta de entrevistas, 97% das pessoas afirmaram não ter preconceito e 98% desses entrevistados confirmaram conhecer pessoas que tenham manifestado seu preconceito. Schwarz conclui: “Todo brasileiro parece se sentir, portanto, como uma ilha de democracia racial,

cercado de racistas por todos os lados” (SCHWARCZ, 1998, p.180).

Na imprensa a invisibilidade do negro é nítida, corroborando o fato de que “até o ano de 2004, segundo a revista Política Democrática, de um total de 1852 capas da revista Veja, desde sua fundação, apenas 58 possuem personagens negros.” (COSTA, 2014, p. 8). Então, faz-se extremamente necessária a aplicabilidade da lei 10.639/03, para que os estudantes tenham o contato com a cultura e a história afro-brasileira, possibilitando-lhes ter uma imagem mais real e verdadeira em relação aos africanos e aos afrodescendentes.

Por fim, as políticas públicas adotadas pelo Brasil, com intuito de combate ao racismo, são também consequências dos compromissos internacionais firmados por esse país. Conforme as Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, são alguns exemplos de reuniões internacionais em que o Brasil se comprometeu a combater o racismo: a Convenção da UNESCO de 1960 e a Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Discriminações Correlatas de 2001.

Religião

Pensar, realmente, a respeito das religiões de matriz africana é muito complexo. A nossa sociedade, geralmente, possui uma relação com a natureza em que os elementos naturais deveriam (e devem) ser preservados para a melhoria da nossa qualidade de vida, sobretudo. Entretanto, o candomblé e a umbanda nutrem uma relação muito mais íntima com os seres vivos de outras espécies.

Para o candomblé, o homem e a natureza fazem parte de um único universo que vai além dos limites do mundo real. Conforme essa religião, os homens são “o resultado da somatória de todas as partes ou elementos que compõem a natureza. Tanto nos aspectos minerais, vegetais e animais, como nos aspectos 'visíveis' ou “invisíveis” (MELO, 2007, p. 35). Além disso, a própria organização espacial dos terreiros está atrelada às características próprias de cada orixá.

É provável que a religiosidade seja um dos temas mais complicados de ser trabalhado em sala de aula, visto que as religiões de matriz africana foram e são estigmatizadas por discursos eurocêntricos na maioria das vezes. Assim sendo, a publicação da Lei 10.639, em 2003,

ocorreu “em um contexto social e educacional de busca por valorização das culturas afrodescendentes, em cenário histórico marcado pela invisibilidade destas culturas (...)”. (PEREIRA, 2011. p. 148).

Em episódio passado, por decisão judicial, a Rede Record foi obrigada a exibir programas de candomblé em sua programação. A emissora teria apresentado programas da Igreja Universal em que apresentavam cenas de “pessoas [relatando] que se converteram, mas antes eram adeptas das religiões afro-brasileiras, e por isso eram tratadas como 'ex-bruxa', 'ex-mãe de encosto' e acusadas de terem servido aos 'espíritos do mal’” (http://www.conexaojornalismo.com.br/audiencia_na_tv/record-condenada-a-exibir-programas-sobre-candomble-na-sua-programacao-86-38926).

Vale destacar que a Constituição Federal afirma, em seu artigo 5º, inciso VI, o seguinte: “é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias.” O Código Penal estabelece como crime, no seu artigo 208, “escarnecer de alguém publicamente, por motivo de crença ou função religiosa; impedir ou perturbar cerimônia ou prática de culto religioso; vilipendiar publicamente ato ou objeto de culto religioso.”

Rodas de conversa

Apesar de a roda de conversa ser vantajosa em relação à palestra, a primeira continua sendo pouco utilizada no âmbito escolar. A utilização de rodas de conversa, nas escolas, é um fenômeno relativamente recente, mas seu uso, fora desses locais, é antigo. Podem ser citados os seguintes exemplos de rodas de conversa: “Comunidades indígenas, reuniões familiares, mutirões para a construção de casas populares” (WARSCHAUER, 2004, p. 3).

É natural que as rodas sejam pouco usadas na educação em virtude de ser uma prática recente no meio pedagógico, mas há outros fatores que explicam a rara aplicação das rodas nas escolas, tais como os seguintes elementos: “perspectiva de homogenização, padronização e organização de espaços, tempos e currículos, estruturados de tal maneira a deixar poucas oportunidades a manifestação das diferenças e singularidades (...)” (Ibid, 2004, p. 3).

O professor deve estar atento a alguns cuidados. Cabe destacar o seguinte: “a roda de conversa deve se dar em um contexto onde as pessoas podem se expressar sem medo de punição social ou institucional. (...) Não deve ser ocasião para avaliação do aluno ou de uma seleção para prêmios.” (Ibid, 2008, p. 24-25).

Até agora se falou bastante das rodas de conversa. Mas o que vem a ser isso? A roda é “um instrumento que permite a partilha de experiência e o desenvolvimento de reflexões sobre práticas educativas dos sujeitos, em um processo mediado pela interação com os pares (...).” (LIMA; MOURA, 2014, p. 99). O próprio formato da roda possibilita que todas as pessoas consigam observar as demais e serem observadas. Desse modo, da palavra ao silêncio, da inércia ao movimento, tudo fica mais perceptível aos participantes.

Vale destacar que a roda de conversa, como o próprio nome sugere, é um ótimo espaço para desenvolvimento de diálogos, porém nem sempre esses diálogos são isentos de conflitos, havendo muitas vezes a manifestação do senso comum ou, de maneira mais grave, a externalização de algum tipo de preconceito. Em virtude disso, é necessário que cada roda de conversa tenha, ao menos, um mediador que busque resolver os conflitos que venham a surgir.

O(s) mediador(es) deve(m) ter certos cuidados no momento de aplicação dessa prática, como “a preocupação em manter o foco no assunto em pauta, a necessidade de conservação de um clima aberto às discussões, o estabelecimento de um clima de confiança para que os participantes se sintam à vontade (...).” (MELO; CRUZ, 2014, p. 33).

Quanto ao porquê do incentivo a ser dado às rodas de conversa, cumpre destacar que “um dos seus objetivos é de socializar saberes e implementar a troca de experiências, de conversas, de divulgação e de conhecimentos entre os envolvidos, na perspectiva de construir e reconstruir novos conhecimentos (...).” (LIMA; MOURA, 2014, p. 101).

Também é visível que a roda de conversa se trata de um método interdisciplinar por permitir o trabalho com duas ou mais disciplinas. Por exemplo, pondo em prática este trabalho de rodas de conversa sobre a ancestralidade africana, seria possível de abordar além da História, outras três disciplinas escolares ao menos. Citando cada eixo temático (analisado anteriormente) aliado a outras matérias da escola com que poderiam ser trabalhadas, a ordem ficaria da seguinte forma: “Espaços da Africanidade” (Geografia); “Protagonistas Afrodescendentes” e “Preconceito Racial” (Sociologia) e “Religiosidade” (Ensino Religioso). Além do caráter interdisciplinar dessa prática, Warschauer (2004) crê que as rodas sejam também

interdisciplinares, tendo como argumento o conceito usado pelo Cetrans (Centro de Educação Transdisciplinar). Em seu site (cetrans.com.br), na seção “O que é a Transd” (<http://cetrans.com.br/cetrans/o-que-e-a-transd/>), consta o seguinte:

A transdisciplinaridade é uma nova atitude, é a assimilação de uma cultura, é uma arte, no sentido da capacidade de articular a multirreferencialidade e a multidimensionalidade do ser humano e do mundo. Ela implica numa postura sensível, intelectual e transcendental perante si mesmo e perante o mundo. Implica, também, em aprendermos a decodificar as informações provenientes dos diferentes níveis que compõem o ser humano e como eles repercutem uns nos outros.

Sem dúvida, as rodas de conversa proporcionam uma profusão intensa de diálogos. “Nas rodas de conversa, o diálogo é um momento singular de partilha, porque pressupõe um exercício de escuta e de fala, em que se agregam vários interlocutores, e os momentos de escuta são mais numerosos do que os de fala.” (LIMA; MOURA, 2014, p. 100). Em outras palavras, as rodas “promovem a ressonância coletiva, a construção e a reconstrução de conceitos e de argumentos através da escuta e do diálogo com os pares e consigo mesmo.” (LIMA; MOURA, 2014, p. 101).

O renomado Paulo Freire, conforme Warschauer (2004), desenvolveu “Círculos de Cultura”, para alfabetizar as pessoas. Essa iniciativa é semelhante às rodas de conversa. Mas mais do que isso, Freire desenvolveu vários trabalhos em que ele valoriza o diálogo na educação e em que demonstra contrariedade às aulas em que o professor somente fala e o aluno copia aquilo que aquele escreve, sem refletir da maneira adequada. A esse tipo de educação, Freire referiu-se como bancário, pois os alunos se assemelham a “vasilhas” a serem preenchidas pelo “conteúdo” ofertado pelo professor. Indo de encontro a isso, as rodas seguem os preceitos defendidos por Paulo Freire.

Ademais, nas rodas, seguindo os ensinamentos de Freire, deve predominar a relação horizontal em que os participantes sejam reconhecidos como sujeitos inconclusos, sendo que ao escutar o outro, possam refletir a respeito de seus próprios pontos de vista. Tal inconclusão reside no fato de que as pessoas são “capazes de ter, não apenas sua própria atividade, mas a si mesmos, como objeto de sua consciência, o que os distingue do animal, incapaz de separar-se de sua atividade” (FREIRE, 1994, p. 50). Assim sendo, é preciso que nas rodas se *fale com* os envolvidos e não *para* estes. A fala *para* os demais pressupõe uma relação de verticalidade em que uma pessoa é detentora de todo saber, enquanto os outros não

sabem coisa alguma. Já *falar com* os outros sujeitos das rodas implica a relação de horizontalidade, em que todos os envolvidos têm o potencial de contribuir com reflexões nas rodas. Cada integrante da roda é repleto de conhecimentos oriundos de diferentes âmbitos, tais como escola, família, trabalho... e ter a consciência disso é fundamental para compreender o posicionamento de cada um.

Existem narrativas de diversas pessoas na roda de conversa. “Nossas narrativas do vivido são nossas *experiências sobre os acontecimentos* e não os *acontecimentos em si*. Trata-se do significado que atribuímos ao vivido.” (WARSCHAUER, 2004, P. 5). Assim, não será de se surpreender que o integrante da roda mude seu posicionamento após ouvir adequadamente os demais. Destarte, as narrativas nas rodas revelam concordância e discordância de pontos de vista, fomentando o surgimento do novo, a valorização da criatividade, a ressignificação do tema discutido.

Provavelmente, o desenvolvimento de rodas de memórias relacionadas à ancestralidade africana só faria sentido se os alunos, de antemão, fossem atrás de fotografias e de depoimentos relacionados à história dos africanos e afrodescendentes na cidade a ser implantada. É de se esperar que alunos dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio não sejam contemporâneos de negros que viveram há décadas na cidade. Porém, as rodas de memórias seriam válidas para a discussão do preconceito racial, por exemplo, que segue muito presente nas cidades brasileiras.

No âmbito escolar, é necessário que haja um movimento dentro das próprias escolas públicas, para que os alunos sejam incentivados a procurar e trazer pessoas de idade mais avançada que tenham conhecimento a respeito da ancestralidade africana. Isso também favoreceria maior contato do corpo docente e técnico das escolas com os responsáveis pelos alunos.

Conforme já foi visto, a lei 10.039 vem para tornar obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio. É preciso estar mais atento à legislação e estar mais comprometido com ela. Além disso, infelizmente, muitas vezes, não há a articulação adequada de grupos de pessoas que praticam atividades culturais ou históricas a respeito de africanos ou afrodescendentes. Essa conjuntura dificulta com que haja uma mudança de cenário no ensino de história local. As cidades de colonização alemã, no RS, são constituídas por uma pluralidade de etnias que necessita ser levada em conta no âmbito escolar. Enquanto isso não ocorrer, permanecerá a hegemonia de alemães e de pessoas de origem alemã na história local da cidade, sendo

minimizado ou ignorado o protagonismo de outras etnias no processo de formação histórica do município.

Referências Bibliográficas

CARDOSO, Fernando Henrique. *Capitalismo e Escravidão no Brasil Meridional – O Negro na Sociedade Escravocrata do Rio Grande do Sul.* **Rio de Janeiro – RJ: Paz e Terra, 1977.**

COSTA, Cléria Botelho da. Contar Histórias: Uma Forma de Reconhecimento do Outro. *Revista Fênix – Revista de História e Estudos Culturais*, volume 11, ano XI, n. 2, p. 1-12, jul/dez 2014. Disponível em: <http://www.revistafenix.pro.br/PDF34/Dossie_Artigo_Cleria%20Botelho%20d%20Costa.pdf> Acesso em 13/06/2015.

FONSECA, Marcus Vinícius. *A arte de construir o invisível – o negro na historiografia educacional brasileira.* *Revista Brasileira de História da Educação.* Vol 7, n. 13. p. 11-50, jan/abr 2007. Disponível em <<http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/138/148>>. Acesso em 24/06/2015.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido* (11ª edição). Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1994. E-book disponível em <<http://forumeja.org.br/files/PedagogiadoOprimido.pdf>>. Acesso em 15/07/2015.

KREUTZ, Lúcio. A representação de identidade nacional em escolas da imigração alemã no Rio Grande do Sul. *Revista História da Educação*, volume 3, n. 5, p. 141-164, abr 1999. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/30047/pdf>>. Acesso em 13/06/2015.

LIMA, Maria Glória; MOURA, Adriana Ferro. A Reinvenção da Roda: Roda de Conversa: Um Instrumento Metodológico Possível. *Revista Temas em Educação*, João Pessoa-PB, v. 23, n.1, p. 98-106, jan-jun 2014. Disponível em <<http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rteo/article/view/18338>>. Acesso em 15/07/2015.

MELO, Emerson. Dos terreiros de candomblé à natureza afro-religiosa. **Revista Último andar**, São Paulo – SP, n. 16, p. 27-36, jun 2007. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/ultimoandar/article/viewFile/13263/9778>>. Acesso em 13/06/2015.

MELO, Marcia Cristina Henares de; CRUZ, Gilmar de Carvalho. Roda de Conversa: Uma Proposta Metodológica para a Construção de um Espaço de Diálogo no Ensino Médio. **Revista Imagens da Educação**, Maringá-PR, v. 4, n. 2, p. 31-39, 2014. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.4025/imagenseduc.v4i2.22222>>. Acesso em 15/07/2015.

MEYER, Dagmar E. Estermann. *Identidades traduzidas: cultura e docência teuto- brasileiro-evangélica no Rio Grande do Sul*. Porto Alegre - RS: Edunisc& Sinodal, 2000.

MUNANGA, Kabengele. As facetas de um racismo silenciado. p. 212-229 In: SCHWARCZ, Lilia Moritz; SILVA, Renato da (org). *Raça e Diversidade*. São Paulo: Edusp, 1996

OLIVEN, Ruben George. A invisibilidade social e simbólica do negro no Rio Grande do Sul. p. 13-32 In: LEITE, Ilka Boaventura (org). *Negros no sul do Brasil: invisibilidade e territorialidade*. Ilha de SC, SC: Letras Contemporâneas, 1996.

PEREIRA, Júnia Sales. Diálogos sobre o Exercício da Docência – recepção das leis 10.639/03 e 11.645/08. *Revista Educação e Realidade*, Porto Alegre - RS, volume 36, n.1, p. 147-172, jan/abr 2011. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/15073/11515>>. Acesso em 13/06/2015.

SANDRI, Sandra Mara D'Avila. *Lei 10.639/03: Um Mecanismo de Desconstrução da Representação do Negro Eterno-escravo na História*. In: I Congresso Internacional do Curso de História da UFG – Gênero, Cultura e Poder, 2010. Jataí – GO. Disponível em <[http://www.congressohistoriajatai.org/anais2010/doc%20\(93\).pdf](http://www.congressohistoriajatai.org/anais2010/doc%20(93).pdf)>. Acesso em 24/06/2015.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na intimidade. p.173-244. In: NOVAIS, Fernando A.; SCHWARCZ, Lilia Moritz. *História da Vida Privada no Brasil: Contrastes da intimidade contemporânea*. São Paulo – SP: Companhia das Letras, 2007. Volume 4.

SEYFERTH, Giralda. Colonização, imigração e a questão racial no Brasil. *Revista USP*, São Paulo – SP, n. 53, p. 117-149, março/maio 2002. Disponível em <<http://www.usp.br/revistausp/53/12-giralda.pdf>>. Acesso em 29/06/2015.

WARSCHAUER, Cecília. *Rodas e narrativas: caminhos para a autoria de pensamento, para a inclusão e a formação*. Disponível em <http://www.rodaeregistro.com.br/pdf/textos_publicados_3_rodas_e_narrativas_caminhos_para_a_autoria.pdf> Acesso em 15/07/2015. Publicado originalmente em *Psicopedagogia: contribuições para a educação pós-moderna* (org. Beatriz Scoz et al.), Petrópolis: Vozes, pp. 13-23, 2004.

Cultura política educacional autoritária:

reformas educacionais e a influência da doutrina de segurança nacional
(1964–1985, SC)

Por Juliana Miranda da Silva¹⁴² e Yomara Feitosa Caetano de Oliveira Fagionato¹⁴³

Resumo

Neste artigo problematizamos aspectos da “cultura política educacional autoritária” na esteira dos debates sobre as culturas políticas, inseridas no campo da História do tempo presente. Assim, buscamos apontar caminhos de investigação possíveis para estudos historiográficos acerca de políticas educacionais, com enfoque nos projetos reformadores do último período ditatorial brasileiro (1964-1985). Nesse sentido, propomos pensar o projeto de nação desenvolvido no referido período, a partir das reformas do Ensino de 1º e 2º graus, da formação de professores do ensino secundário em Santa Catarina e da adequação do modelo educacional brasileiro às novas dinâmicas do capitalismo. Por meio das referências bibliográficas pontuamos em que medida o Estado militar empreendeu reformas e mudanças nas políticas educacionais, fornecendo a possibilidade de explorar a influência da Doutrina de Segurança Nacional na política educacional da época.

Palavras-chave: Culturas políticas, reformas educacionais, ditadura, formação de professores, Doutrina de Segurança Nacional.

Abstract

In this article it's questioned about aspects of "educational authoritarian political culture" in the wake of discussions on the political cultures, set in the History of the Present field. Thus, we seek to point out possible paths for historiographical research studies on educational policies, focusing on projects reformers of the last Brazilian dictatorship (1964-1985). In this sense, we propose to think the national project developed in that period, from the 1st and 2nd degree education reforms, the secondary school teacher training in Santa Catarina and the adequacy of the Brazilian educational model to the new dynamics of capitalism. Through the bibliographical references we point to what extent the military State undertook reforms and changes in educational policies, providing the possibility to explore the influence of the National Security Doctrine in the educational politics of that period.

Keywords: Cultural policies. Educational, dictatorship reforms. Teacher Training, National Security Doctrine.

142 E-mail: jumirandasilva@gmail.com

143 E-mail: yocaetano@hotmail.com

Introdução

Entre as décadas de 1960 e 1970, uma onda de golpes derrubou governos por toda a América Latina. Sistemáticamente apoiados pelos Estados Unidos, os golpes inseriam-se em uma conjuntura internacional bipolarizada e de combate a quaisquer possibilidades de expansão comunista ou arrefecimento do modelo capitalista. Enquanto eram estabelecidos os ditames dos novos modelos de governo, cada qual ao seu tempo e a sua maneira, definiam-se também as estratégias que objetivavam aprofundar o desenvolvimento do capitalismo e ampliar a abertura de mercado ao capital estrangeiro nos países tidos como “de periferia”. No caso brasileiro, o apoio dado pela imprensa e pelas camadas médias contribuiu, naquele momento, para fortalecer o discurso de que a tomada da presidência por meio do afastamento do presidente João Goulart tratava-se de uma “revolução” ou um “contragolpe” dado em defesa do país, que supostamente estava prestes a uma guinada rumo ao alinhamento com a União Soviética, semelhante ao que ocorrera em Cuba.

Contudo, o golpe fora apenas o primeiro passo rumo a um controle cada vez mais centralizado e um contínuo combate contra quaisquer ameaças consideradas subversivas. Os “expurgos” começaram rapidamente e em 09 de abril de 1964, por meio do Ato Institucional nº 1 estabeleceu-se, entre outras medidas, que a próxima eleição presidencial se daria por pleito indireto a ser realizado pelos membros do Congresso, o fim das garantias constitucionais ou legais de vitaliciedade ou estabilidade dos que “tenham tentado contra a segurança do País, o regime democrático e a probidade da administração pública”. O Ato dispunha também sobre os poderes dos Comandantes-em-Chefe suspenderem os direitos políticos pelo prazo de dez anos e de cassação de mandatos legislativos federais, estaduais e municipais, excluía a apreciação judicial, justificando-se por agir “sem as limitações previstas na Constituição” em nome do “interesse da paz e honra nacional”. Não tardariam também a realização de intervenções reformadoras de caráter autoritário e repressivo no sistema educacional do país.

Ao longo da ditadura, foram realizadas uma série de acordos, reformas e incentivos para adequar a educação aos interesses do modelo de Estado tecnocrático, autoritário e alinhado com a burguesia nacional e com agentes internacionais. A política do Estado Ditatorial, sob a via da “transformação e reforma”, busca um “mínimo de

consenso e de hegemonia, e de legitimação” (...) “através da cooptação ou assimilação, pelo bloco no poder, de frações rivais das próprias classes dominantes e mesmo de setores das classes subalternas, decapitando assim as massas populares” (GERMANO, 1994, p.104-106). Ao encontro dessa readequação e com o intuito de evitar agitações oposicionistas de qualquer natureza fez-se uso da repressão, sob a égide da Doutrina de Segurança Nacional, base ideológica para o golpe e a manutenção do poder pelos militares, fomentando a figura do inimigo interno e comprometendo os pressupostos mínimos da cidadania e instaurando um estado de permanente crise, de “guerra interna” (BORGES, 2009). As Universidades, por exemplo, sofreram com intervenções quase que imediatamente após o golpe, seja na sua estrutura institucional ou na atuação de estudantes e docentes, pois eram tomadas como centros de possíveis atuações “subversivas”.

Buscaremos no presente artigo apontar caminhos para uma investigação possível a partir de estudos historiográficos acerca de políticas educacionais, com enfoque nos projetos reformadores do último período ditatorial brasileiro (1964-1985), identificando as principais intervenções realizadas após golpe que derrubou o presidente João Goulart. Nesse sentido, ao tecer uma análise que contemple acordos, disputas e pressões dirigidas pelo Estado ditatorial, entendemos as problemáticas levantadas como necessárias às possíveis reflexões acerca do que denominados de “cultura política educacional”, engendrada nas relações de poder do referido período. Estas relações entendidas como atores políticos, não somente por suas atuações ou interferências na elaboração de políticas educacionais, como também por seu apoio ao livre comércio e a expansão no setor privado como fomentador da educação, delineia-se um cenário de agentes capazes de influência as decisões governamentais.

Considerando a cronologia do período ditatorial relativamente longa e a complexidade das políticas de Estado e dos governos militares, optamos por dividir as reflexões em três partes. Inicialmente, abordaremos aspectos referentes ao conjunto de reformas e ações realizadas no período no que se refere à adequação do modelo educacional brasileiro ao crescente controle governamental e ao cerceamento tanto da liberdade de pensamento e de expressão, como à possibilidade de um campo plural de ideias. Na sequência, a partir de uma escala de análise da denominada “cultura política educacional brasileira”, propõe-se explorar a reforma do 1º e 2º graus e a influência da Doutrina de Segurança Nacional, devido a esta “fornecer intrinsecamente a estrutura necessária à instalação e à manutenção de um Estado forte e de uma determinada ordem social”

(BORGES, 2003, p.24). Tomaremos adiante, os discursos sobre o que foi dito acerca da classe profissional dos/as professores/as, inseridos no sistema de ensino secundário e, posterior 2º grau do Estado de Santa Catarina, na década de 1970. Por fim, identificaremos e discutiremos processos que, a partir de intervenções dos dirigentes políticos corroboraram para um determinado projeto de país que, por suas características, se apresentaram como necessários à consolidação um determinado modelo de Estado, alinhado aos interesses de agentes internacionais e da burguesia nacional, numa conjuntura de novas dinâmicas do capitalismo.

Cientes das limitações de análises breves acerca de temas significativamente complexos, objetivamos no presente texto, expor caminhos possíveis de interpretação que exigem reflexões e estudos mais aprofundados. Nesse sentido, salientamos que algumas das temáticas aqui apenas esboçadas fazem parte das pesquisas em desenvolvimento das autoras.¹⁴⁴

Legislação e políticas educacionais a serviço do Regime Militar

Após um período de relativa experiência democrática, entre os anos de 1946 a 1964, no qual foram travados debates ideológicos, assegurados pela liberdade de expressão e pelo sistema multipartidário¹⁴⁵, garantidos pela Constituição promulgada em 1946, o golpe de 31 de março de 1964 inauguraria um novo período ditatorial, derrubando o governo do presidente João Goulart, que dias antes havia anunciado profundas reformas como a nacionalização de refinarias de petróleo particulares e o início da reforma agrária. Com duração de 21 anos, a ditadura deixaria profundas marcas em todos os segmentos estruturais do Estado brasileiro e, de maneira expressiva, no campo educacional.

As intervenções não tardaram a acontecer e se multiplicariam ao longo do período, ampliando o controle do governo em todas as esferas da educação e buscando neutralizar possíveis ações de representação estudantil ou docente. Sob o comando do Ministro da Educação Flávio

¹⁴⁴ Ambas as autoras são doutorandas na linha de Culturas Políticas e Sociabilidades do Programa de Pós-Graduação em História pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).

¹⁴⁵ Com exceção do Partido Comunista, que, por ter sido considerado pelo presidente Eurico Gaspar Dutra como uma “ameaça à ordem liberal-democrática”, foi proibido de funcionar em 1947.

Suplicy de Lacerda, a União Nacional dos Estudantes (UNE) foi colocada na ilegalidade, expressada por meio da Lei nº 4.464 de 09 de novembro de 1964. Mais adiante, em 1967, a repressão imposta às representações estudantis foi acentuada com o Decreto-lei nº 228, e, culpabilizava diretores e reitores pela não observância da adequação dos diretórios estudantis à Lei e vetava “qualquer ação, manifestação ou propaganda de caráter político-partidário, racial ou religioso, bem como incitar, promover ou apoiar ausências coletivas aos trabalhos escolares”. Visando ainda, coibir os confrontos diretos com a polícia ou outras ações de enfrentamento à ditadura, por meio do Decreto-Lei 477, de 26 de fevereiro de 1969, quaisquer envolvimento de docentes, estudantes ou funcionários das redes pública ou privada de ensino passou a enquadrar tais manifestações em infração passível de prisão, demissão, expulsão ou perda de benefícios.

Motta (2014) faz uso do conceito de “modernização conservadora” para expor os paradoxos provenientes de uma ditadura que deseja simultaneamente expressar, tanto impulsos conservadores capazes de assegurar a ordem social e os valores tradicionais, como modernizadores, ligados ao desenvolvimento econômico e tecnológico. Entre as grandes contradições características de um modelo dependentista, autoritário e tecnocrático, mas voltado ao desenvolvimento capitalista, chama atenção o movimento de saída de “intelectuais” do país e o silenciamento dos que ficaram, enquanto chegavam consultores e técnicos estadunidenses, cuja função estava ligada às orientações que concebiam a educação como pressuposto para o desenvolvimento econômico. Graças aos acordos realizados entre o Ministério da Educação e a *United States Agency for International Development* (USAID), as reformas se dariam ao longo do período ditatorial dinamizaram abertura para o capital estrangeiro e a “assistência técnica” para o aprimoramento da gestão pública, distante de um ideal de educação capaz de estimular a maturidade política para uma consciente prática cidadã. Assim, os conhecimentos a serem adquiridos deveriam ser articulados com exigências mercadológicas, em detrimento de outros saberes descartados, ou ao menos, minimizados ao longo da formação educacional.

Estrategicamente, se fez uso da educação para consolidar os interesses capitalistas em voga, pois a educação incentivava a capacitação para o trabalho e a consequente ascensão social. Assim, ganhava força e tendência à meritocracia, tendo em vista que o desempenho individual era entendido como fator responsável pelo posicionamento profissional e social, enquanto estimula-se a capacitação tecnológica voltada às exigências do mercado e ao aumento da produtividade

como pilares essenciais à superação do atraso econômico. Desta forma, são deixados de lado reflexões sobre os fatores conjunturais da desigualdade social, que levaram determinados grupos a posições privilegiadas, sem compreender a formação de marginalizados sociais. A pobreza era entendida como um fenômeno isolado do conjunto de relações sociais, resultado da exclusão do progresso, e não como uma de suas consequências ou inseridos nas relações de poder atravessadas pelas diferentes clivagens: étnicas/raça, geração, gênero e/ou classe social.

Nesse sentido, o processo pedagógico que adotava a dinâmica da produção industrial e que transformara a educação em si em uma mercadoria pode ser compreendido pelo discurso enunciado na Lei nº 5.692/71, que reformou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/61). Promulgada sem vetos do presidente da República em 11 de agosto de 1971, a lei demarcou continuidades e rupturas. As novas orientações consoantes às exigências econômicas reforçavam o papel da educação escolar como formadora para o mercado de trabalho.

Entre as mudanças estabelecidas com a reforma, atentamos para a extensão da escolaridade obrigatória do chamado 1º grau, que passou de quatro para oito anos, nos quais, segundo o programa proposto, estabeleciam-se as bases de que “todos tem deveres através dos quais são conquistados direitos”, que deveriam ser desenvolvidos “hábitos e atitudes necessárias a uma boa integração e eficiente participação”, assim como noções de Deus, religião, autoridade, liderança e caráter. O programa apontava ainda como conteúdo programático o conhecimento de “símbolos da Pátria” e, a valorização das diferentes formas de trabalho humano e de “oportunidades democráticas no desempenho de vários papéis sociais”. A análise permite verificar uma ênfase nos deveres a serem obedecidos em uma sociedade que “fantasiosamente pretende-se harmônica e propícia ao progresso e bem-estar de todos” (ZOTTI, 2004). A Educação Moral e Cívica (EMC), disciplina obrigatória em todos os graus e modalidades dos sistemas de ensino desde a publicação do Decreto-lei nº 869 de 12 de setembro de 1969, estava em consonância dos interesses políticos dos setores militares mais conservadores ao fomentar o “preparo do cidadão para o exercício das atividades cívicas”, o “culto à obediência das leis, da fidelidade ao trabalho”, “o culto à Pátria e seus símbolos”, “o aprimoramento do caráter, com apoio na moral, na dedicação à família e à comunidade” visavam afastar os jovens das “insinuações esquerdistas” (Ibidem, p. 153). Segundo o decreto, o ensino da EMC atenderia ainda os propósitos de “defesa do princípio democrático, através do espírito religioso, da dignidade da pessoa humana e do amor à liberdade com

responsabilidade, e sob a inspiração de Deus”. Com a substituição das disciplinas de sociologia e filosofia pelas de Organização Social e Política Brasileira (OSPB) e Educação Moral e Cívica (EMC), trocava-se assim, a possibilidade de formação crítica pela recepção passiva de um conjunto de valores que preconizavam a exaltação dos símbolos pátrios.

Enquanto a liberdade e a democracia figuravam como objetivos na legislação educacional, na prática, a repressão atingia seu ápice com a atuação de organismos criados nos anos anteriores como o Centro de Informações do Exército e o Centro de Informações da Marinha – CENIMAR, ambos criados em 1967, o Centro de Informações de Segurança da Aeronáutica – CISA, o Destacamento de Operações e Informações – DOI e os Centros de Operações de Defesa Interna – CODI, criados em 1970.

Ainda, no conjunto desta análise da política educacional, com o intuito de erradicar o analfabetismo criou-se o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que vem a ser extinto sem resultados significativos. Sob a criação e o funcionamento do MOBRAL Dreifuss avalia o programa:

(...) destinava-se a cooptar e conter o trabalhador urbano visando à faixa etária de 15 a 35 anos. Através dele, atitudes cívicas e morais foram inculcadas a nível político, como educação e bom senso. O governo impôs uma campanha de alfabetização de caráter explicitamente ideológico, destinada a instalar nas classes trabalhadoras urbanas os valores do capitalismo autoritário. É interessante notar que o MOBRAL utilizou muitas técnicas de alfabetização de Paulo Freire, apesar de retirar delas seu conteúdo filosófico e político. (DREIFUSS, 1986 p. 443-445)

Para além da proposta de alfabetizar, estava inscrito no jogo político “minimizar a oposição da classe popular” ao regime civil-militar. Vale citar algumas peculiaridades e resultados, segundo Milene Cristina Hebling (2013, p.62), “(...) este programa pode ter sido utilizado como forma de obtenção de informações sobre os setores populares, caracterizando-se com um “instrumento de segurança interna” (...), hipótese que reforçaria o entendimento da influência da Doutrina de Segurança Nacional na implantação das políticas públicas educacionais. Ainda como resultado do “fracasso” do MOBRAL, a autora considera que este relegou para segundo plano os aspectos pedagógicos ao desconsiderar a realidade local dos alunos. Em 1989, já no período pós-ditadura, o Tribunal Superior Eleitoral (TSE), divulgou uma pesquisa às vésperas das eleições, cujo 68% dos eleitores eram analfabetos,

semianalfabetos ou não haviam completado a primeira fase do ensino básico. Informação que denuncia a ineficiência das políticas para contenção do analfabetismo durante o período de ditadura militar.

A influência da Doutrina de Segurança Nacional na reforma do ensino de 1º e 2º graus

De forma geral, com o golpe de 1964 os debates realizados em diferentes espaços e por agentes distintos como pesquisadores, professores, jornalistas, intelectuais, artistas etc., sobre a “educação que se queria” sofreram o cerceamento e repressão, sendo o debate político, cultural e ideológico sobre educação brasileira tiveram censura em todos os níveis do nascente Estado Nacional ditatorial (PAIM, 2014, p.241-242). Ressalta-se a impossibilidade de um “controle total” sobre a educação por parte do Estado ditatorial, pois existiam as resistências entre outras formas de combate a esta “ordem social” imposta pelo Estado. Vale citar como compreende José W. Germano:

Estado militar e ditatorial não consegue exercer controle total e completo da educação. A perda de controle acontece, sobretudo, em conjunturas em que as forças oposicionistas conseguem ampliar o seu espaço de atuação política. Daí os elementos de “restauração” e de “renovação” contidos nas reformas educacionais; a passagem da centralização das decisões e do planejamento, com base no saber da tecnocracia, aos apelos “participacionistas” das classes subalternas. (GERMANO, 1994, p. 106).

O autor ao entender a reforma do ensino de 1º e 2º graus sob este discurso de “restauração” e de “renovação” evidenciam-se as relações de ambiguidade entre os projetos conservador e modernizador, consoante ao anteriormente citado historiador Rodrigo Patto Sá Motta, no qual temos políticas educacionais vinculadas à expansão do ensino, sendo um período de crescimento da oferta de ensino em diferentes níveis, - fundamental, médio e superior. Também ocorreram investimentos em formar professores para atuar nestes níveis, denotando um dos papéis sociais exercidos pelo Estado ditatorial, que colocou a educação na pauta nos debates nacionais. Ao mesmo tempo, destacam-se os baixos salários, a precária formação dos profissionais para atender o crescimento do número de escolas, e a descentralização administrativa dos sistemas escolares (PAIM, 2014, p. 242). Assim, as

reformas educativas ditatoriais representaram dispositivos que possibilitam implantar, no plural, formas de “culturas políticas educacionais autoritárias”, sem o exercício da crítica social, dando um caráter “utilitário” para a educação.

Entendemos por “culturas políticas educacionais autoritárias”, na esteira dos debates sobre “culturas políticas”, definidas como contraditórias e fluídas, que fornecem um caminho para o estudo dos “fenômenos de múltiplos parâmetros”, os quais permitem compreender a “complexidade dos comportamentos humanos”. A noção ou categoria “culturas políticas” foi pensada no plural, quando se identifica “as diferentes culturas políticas que integram e disputam um mesmo espaço nacional” (BERSTEIN, 1988, p. 350). Com Eliane R. de Freitas Dutra, a contribuição se destaca no pressuposto deste conceito, que seria a “existência de um conjunto coerente de elementos que, ao se inter-relacionarem estreitamente, não apenas constituem um patrimônio cultural, mas ao fazê-lo, permitem a definição de uma identidade aos indivíduos e às coletividades que a reclamam.” (DUTRA, 2002, p. 24)

Dessa forma, a análise sobre a reforma educativa do ensino de 1º e 2º grau pode ser visualizada sob as lentes das “culturas políticas educacionais,” sendo estas voltadas ao tecnicismo e profissionalização do ensino de 2º grau, com a influência educacional ditada pelos Estados Unidos, que forjaram políticas educativas reformistas, sendo uma das formas de se operar os conceitos originários da Doutrina de Segurança Nacional. No entendimento de que o Estado ditatorial privilegiou a reorganização do sistema educacional brasileiro, e, implantou políticas públicas distintas em relação ao governo anterior ao golpe de 1964, a Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971, engendrada pela orientação dos teóricos da “Agency for International Development” (AID) em convênio com o MEC- Ministério da Educação e Cultura, denominada de acordo MEC-USAID, criou a escolarização do ensino de 1º grau, com duração de 08 (oito) anos, suprimiu os antigos primário e ginásio, criou o 2º graus que substituiu o ensino secundário, com duração de 03 (três) anos. Entre outras implicações políticas, no curso de 2º grau se instituíam duas modalidades de ensino distintas, sendo um ginásio técnico e profissionalizante, com privilégio apenas nas técnicas de ensino modernizantes, isolando a aprendizagem do seu contexto social, e o outro ensino tradicional ou convencional. Jéferson Dantas (2014) cita que os intelectuais atuaram no sentido de fornecer a legitimidade ao processo de “reforma” e “renovação” desta legislação:

Para que fosse levado adiante este projeto, as mudanças o sistema educacional brasileiro contaram com a ajuda decisiva de intelectuais selecionados para harmonizarem a mentalidade empresarial dos tecnocratas e as medidas repressoras do regime militar (DANTAS, 2014, p.15).

Na análise da aprovação da Lei 5.692/71, nota-se no contexto em que foi gestada a “repressão” no sentido de que “não foram travadas disputas entre os partidários da escola privada e os da escola pública, entre Igreja e Estado”. Nesse sentido, a Lei “preservou o espaço do ensino religioso e conservou (...) o princípio privatista (...) com amparo técnico e financeiro à iniciativa privada” (GERMANO, 1994, p. 161), além de omitir percentuais mínimos obrigatórios que a União destinaria à educação. Vale destacar que a rede privada de ensino de 2º grau continuava a ensinar seus alunos de forma a direcioná-los para o ingresso nas Universidades, preferencialmente, para as públicas federais, sendo gratuitas, apesar de não existirem proibições por parte do MEC deste sistema de ensino oferecer a profissionalização ou qualquer curso técnico para seus alunos (DANTAS, 2014, p. 18-19).

A questão da reforma na educação secundária na década de 1970 tinha como pilar a educação para o desenvolvimento da nação, e “para a formação de profissionais que atendessem às necessidades brasileiras de mão de obra especializada em um mercado em expansão”, portanto, o educando do 2º grau recebia dentro dos conteúdos das disciplinas apenas a transmissão de “informação”, sem cunho crítico, tendo foco em formar para o “exercício do trabalho industrial, comercial ou agrícola” (PAIM, 2014, p.245) Assim, o Parecer 76/75 explicita os objetivos da Lei 5.692/71:

1º) Mudar o curso de uma das técnicas da Educação brasileira, fazendo com que a qualificação para o trabalho se tornasse a meta não apenas de um ramo da escolaridade, como acontecia anteriormente, e sim de todo um grau de ensino que deveria adquirir nítido sentido de terminalidade;

2º) beneficiar a economia nacional, dotando-a de um fluxo contínuo de profissionais qualificados, a fim de corrigir as distorções crônicas que há muito afetam o mercado de trabalho, preparando em número suficiente e em espécie necessária o quadro de recursos humanos de nível intermediário de que o País precisa (Apud, HEBLING, p.66, FREITAG, 1986, p.94).

Este Parecer 76/75 evidencia o ensino voltado à formação profissional, com o caráter de “terminalidade”, sem oferecer continuidade aos estudos dos alunos da rede pública, que geralmente pertenciam a classes sociais

menos privilegiadas, mantendo assim sua posição na estrutura social, pois ao se formarem ocupariam cargos subalternos no mercado de trabalho. Também ocorria a oferta de ensino em nível de 2º grau de forma propedêutica e clássica sendo geralmente, frequentados por educandos de classes sociais privilegiadas, ocasionando ao término de seus estudos o ingresso a Universidade Pública. O Estado ditatorial buscou de forma rápida qualificar/habilitar profissionais para atuarem sob os ditames desta nova política.

Deste “mercado” em expansão ocorre o crescimento de vagas no ensino de 1º e 2º graus para formar os futuros professores, que poderiam se inscrever nos cursos normais de 1º ciclo, tendo apenas cursado quatro séries do ensino primário. Sobretudo os impactos desta nova política educacional sobre a formação do perfil desse novo docente, visualiza-se através de uma representatividade, tanto numérica, quanto a partir da análise de seu perfil sociocultural, tendo a Lei n. 5.692/71 permitido a formação de professores através de cursos profissionalizantes em nível de 2º grau, com habilitação para o magistério, não sendo a docência alvo apenas de formação no ensino superior. Como segundo ponto, verifica-se a “baixa” qualificação profissional da docência, e isso refletiu (ou ainda reflete) nas profundas mudanças ocorridas durante os anos ditatoriais, sobretudo na visão da sociedade sobre a dignidade e prestígio social do magistério.

Uma das formas de mensurar os dados quantitativos da docência, entre o final dos anos de 1970 e início de 1980, os números dos “professores públicos estaduais de 1º e 2º graus já se constituíam numa categoria profissional consolidada, perfazendo um contingente numérico superior a um milhão de membros” (BITTAR; FERREIRA, 2005, p. 1165). Já sobre o perfil qualitativo do docente, a partir da sua relação com as reformas educativas ocorridas na época, a emergência de uma “nova docência” seguindo novos parâmetros, como a rapidez na formação dos educadores combinada com o crescimento quantitativo e baixos salários definiram as precárias condições de vida e trabalho dos professores do ensino, pode-se compreender como uma “proletarização” dos professores, assim (...) “no segundo grau, um professor polivalente substituiria três outros professores que lecionassem Ciências, Físicas e Biológicas” (DANTAS, 2014, p.20). No final dos anos 1970 e década de 1980, em diferentes regiões do país viu-se surgir o fenômeno das greves, tendo como pauta manifestada a sobrevivência dos professores públicos estaduais de 1º e 2º graus. Nota-se na fala de Elison Antonio Paim, o conflito social em relação a esta categoria inserida na educação da época:

O regime proclamou a erradicação da miséria social quando, na prática, ocorreram ou até mesmo aumentaram dramaticamente os índices de pobreza relativa, com a intensificação da exploração da força de trabalho, dos altos índices de concentração de renda e da manutenção de um numeroso contingente de mão de obra de reserva. Embora o discurso de valorização da educação escolar fosse uma constante, o Estado esbarrou na “escassez” de verbas para a educação pública (PAIM, 2014, p 244).

As culturas políticas no campo da educação mostram-se modernizadoras, conservadoras e autoritárias, a partir da influência ideológica da Doutrina de Segurança Nacional, que apregoam ao “Desenvolver com Segurança” a base do Estado militar. Análises através da emergência deste “novo” docente e do discurso das políticas públicas da educação brasileira visualiza-se uma “cultura política educacional” repressiva, intensificadora da exploração da força de trabalho, concentração de renda e atuante na proletarianização da categoria dos professores, além de conservadora na sua concepção de educação. Pode-se analisar, que se inter-relacionam a cultura ditatorial com a cultura educacional, formando um patrimônio cultural autoritário do campo educacional, com a utilização da linguagem política, visualizadas em certa medida através das legislações reformadoras da educação, o que permite a definição de uma identidade docente coletiva inserida neste contexto.

Também, as culturas políticas educacionais da época demonstram-se complexas, e às vezes até antagônicas, como apresenta José W. Germano.

A reforma educacional do regime militar foi particularmente perversa com o ensino do segundo grau público. Destruiu o seu caráter propedêutico ao ensino superior, elitizando ainda mais o acesso às Universidades públicas. Ao mesmo tempo, a profissionalização foi um fracasso (GERMANO, 1994, p.190).

Visualizada como “fracasso” a reforma educacional, através deste autor destacou alguns pontos, entre os quais a questão dos limites dos recursos, não tendo a escola profissionalizante o mínimo de equipamentos que assegurem a possibilidade de aulas práticas; a baixa “qualificação básica” em matemática, línguas e ciências; a desatualização entre o sistema educacional e o mercado de trabalho industrial, entre outros mercados; as camadas “médias e altas” da sociedade brasileira ofereciam resistência “passiva” à profissionalização compulsória; ainda a profissionalização não foi implantada na maioria das escolas da rede pública, devido ao seu elevado custo. Outro dispositivo implantado pelo Estado ditatorial através

do MEC com o Parecer CFE 45/72, redirecionou a educação no sentido da atuação mercadológica tornando o ensino profissional com “habilitações básicas”, e sendo completada sua formação profissional diretamente nas empresas. Somente em 1982, foi revogada a obrigatoriedade da profissionalização no ensino de 2º grau. “Tal política impôs, outrossim, uma sobrecarga às escolas técnicas federais, acarretou uma degradação sem precedentes na escola pública de nível médio em geral e fortaleceu a rede privada de ensino” (GERMANO, 1994, p.188). Esta cultura educacional impôs as opções mais baratas, sendo instituídas modalidades técnicas de ensino, como exemplo: técnico em eletrônica, em secretariado ou contabilidade, entre outros cursos de 2º grau de escolas técnicas de baixíssimo nível e desempenho. A problemática da cultura educacional em nível de 2º grau ocorreu de forma diversa em cada região do país neste período. Apresentamos alguns apontamentos sobre a cultura educacional catarinense inserida no contexto autoritário, como forma de compreender a inserção da categoria de professores do ensino de 2º grau através da escala regional.

Notas sobre os programas desenvolvimentistas estaduais para a formação dos(as) professores(as) em Santa Catarina no período ditatorial

Santa Catarina estava inserida nos debates nacionais sobre educação, portanto ligada ao discurso de modernização-conservadora do Estado civil-militar autoritário, o que refletiu sobre a emergente formação da categoria dos/as professores/as. Nesse momento, abordaremos dois pontos: a) a emergência desta categoria profissional e ampliações na oferta do ensino Estadual no sentido quantitativo; b) e, no sentido qualitativo, destacamos algumas mudanças sobre a formação de docentes sob a influência das reformas educacionais atreladas às demandas do mercado econômico do Estado de Santa Catarina.

Para compreender alguns dados, retornemos aos anos 1940, quando existiam apenas oito colégios de ensino secundário em território catarinense, sendo todos de caráter privado, e, portanto, elitizados e em sua grande maioria dirigidos por congregações católicas. O cenário histórico

do ensino médio¹⁴⁶, em Santa Catarina apresentou uma peculiaridade inicial: o seu caráter privativo, sendo o ensino público somente implantado após o fim do contrato entre jesuítas e o executivo. Conforme leitura do historiador Norberto Dallabrida, que analisou a formação das diferentes redes de ensino secundário em Santa Catarina e constatou a presença dos poderes públicos, estadual e municipal, das instituições religiosas e das associações comunitárias nesse nível de escolarização, no momento de 1930-1945:

Somente após o Estado Novo o ensino secundário em Santa Catarina conheceria nova expansão. Algumas comunidades luteranas teuto-brasileiras, perseguidas durante a Segunda Guerra Mundial, reorganizaram as suas escolas primárias e instituíram colégios de ensino secundário, como o Ginásio Cônsul Carlos Renaux, fundado em 1947, na cidade de Brusque (RISTOW, 1999, p.66-67). Com o término do contrato entre os jesuítas e o executivo estadual, começaram a ser instituídos alguns estabelecimentos de ensino secundário públicos mantidos pelo Governo Estadual, como o Instituto Estadual de Educação, em Florianópolis, e o Colégio Pedro II de Blumenau. A rede de colégios católicos, masculinos e femininos, passou a ter novo florescimento. Contudo, apesar desse crescimento, o ensino secundário catarinense continuava, grosso modo, restrito aos grupos sociais privilegiados. (DALLABRIDA, 2014, p.4177).¹⁴⁷

Consoante à educação brasileira nos anos de 1950, também a educação do Estado de Santa Catarina estava se modernizando e deveria atender ao setor industrial, tendo como meta reestruturar o Sistema Estadual de Ensino e, portanto, o ensino secundário e a gestão pública deveriam mudar sua forma de agir.

Os anos de 1960 representavam um claro divisor de águas nas formas de gestão pública. Foi naquele momento que se organizou uma burocracia estatal estruturada com base em processos decisórios orientados pela adoção de uma racionalidade técnica como instrumento de governo. O desenvolvimento e a dinamização da sociedade e da educação implicaram o rompimento com a organização social tradicional vigente no Estado, isto é, o

¹⁴⁶ Segundo a LDB n. 4.024/61, o ensino médio era dividido em dois ciclos, o ginasial de 4 anos e o colegial em 3 anos, sendo compostos pelo ensino secundário e técnico (industrial, agrícola, comercial e normal).

¹⁴⁷ Trata-se do resultado parcial de uma pesquisa denominada: “O Ensino Secundário em Santa Catarina entre as décadas de 1930 e 1950: redes e culturas escolares”, coordenado por Dr. Norberto Dallabrida e financiado pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e pelo CNPq.

desmantelaram a relação político-partidária imobilizadora, para construir uma relação especializada no trato com as questões públicas. (PAIM, 2014, p.241-242)

Nos anos de 1960, o autor enuncia a racionalidade técnica como saída para o rompimento com a organização social tradicional vigente na educação do Estado, no sentido de que para a educação em Santa Catarina para modernizar-se deveria ter atenção a três pontos chaves: a) abandono do tradicionalismo; b) implementação da pesquisa em educação; c) o uso da prática social do planejamento da educação. Inserida no contexto desenvolvimentista, o Estado de Santa Catarina, adere ao planejamento como forma de operar os ditames desta nova organização social no campo educacional. Foram criadas, neste contexto a UDESC - Universidade para o desenvolvimento do Estado de Santa Catarina, e o BDE - Banco de Desenvolvimento do Estado, como o gabinete de Planejamento do Plano de Metas do Governo, sendo todos estes dispositivos voltados para atender ao contexto desenvolvimentista do governo ditatorial, tendo o primeiro Plano Estadual de Educação (PLAMEG) como prioridade em “reestruturar” o Sistema Estadual de Ensino, tendo a feição de forma de planos setoriais, as metas elaboradas direcionaram para a ampliação quantitativa da rede escolar.

O cenário desenhado sobre a oferta de escolarização, no Brasil de forma geral, antes de 1964, demonstrava que apenas uma pequena parte da população tinha acesso à escola, com número crescente de analfabetos, e escassas verbas destinadas à educação. O cenário desenhado em Santa Catarina denota uma educação excludente no nível médio, como apontado por Gladys Mary T. Auras, (1997, p.31)

O Documento Básico do Seminário Socioeconômico denunciara que, de um total de 335.000 crianças na faixa etária dos sete anos aos doze anos, aproximadamente 140.000 não tinha, no ano de 1960, oportunidades de matricular-se na 1 série, apenas 15% (das 100% ingressantes) concluíram a 4 série e, destas, somente 6% ingressaram no nível médio. A taxa de reprovação atingia o patamar de 40% sobre o total das crianças matriculadas. (AURAS, 1997, p. 31)

Ao mesmo tempo, as políticas nacionais sobre educação da época estavam vinculadas à expansão do ensino, com objetivo em criar a oferta de ensino nos níveis básicos e superior. Em Santa Catarina, este crescimento da oferta de ensino secundário nos anos 1960, se comparado em relação à década de 1950, apresentou algumas bases históricas específicas, como observa o historiador Elison Antônio Paim (2014):

O estado de Santa Catarina historicamente foi marcado pelo conservadorismo e por uma administração pública pautada pelos interesses e vontades pessoais na forma de administrar, verifica-se que até a década de 1950 pouquíssimas ações governamentais basearam-se o planejamento ou em formas racionalizadas de gerenciamento. Tanto foi assim que a primeira experiência de planejamento em Santa Catarina ocorreu no governo de Irineu Bornhausen (1951-1956). (PAIM, 2014, p. 246)

Em análise da relação em escala regional com a nacional, um dos papéis da gestão pública exercidas no Estado de Santa Catarina foi ampliar a formação de profissionais para atender o crescimento do número de escolas e a descentralização administrativa dos sistemas escolares. (PAIM, 2014, p. 241-242) Como forma de mensurar os dados quantitativos da categoria de professores/as em Santa Catarina, entre “5.500 das 9.000 professoras de 1º e 4º série existentes no Estado, o ano de 1960, não possuíam qualquer habilitação para o exercício do magistério.” (AURAS, 1997, p. 31) Na década de 1969 citamos o relatório da “situação do ensino médio em Santa Catarina” (SANTA CATARINA, 1969b, p.120), no qual se tem a estimativa da composição da categoria de professor/a deste nível, um total de 4.267, em Santa Catarina. Dentro do discurso desenvolvimentista, inserido na necessidade de mão-de-obra qualificada para atender ao mercado de trabalho, a situação de formação e aperfeiçoamento do professor, entre os anos de 1961/1964, durante o governo de Celso Ramos, época do 1º PLAMEG tem-se criadas “cerca de 2.500 salas de aulas, para grupos escolares e escolas rurais, e dezenas de estabelecimentos de ensino médio, entre eles o Instituto Estadual de Educação, em Florianópolis, o Colégio Celso Ramos, em Joinville (...), dentre outros” (AURAS, 1997, p. 34).

Milhares de docentes receberam sua formação durante o contexto ditatorial, sob a influência da Doutrina de Segurança Nacional, estando assim, o processo formativo caminhando para atribuir ao/a professor/a a função de “moldar o aluno às transformações do mundo capitalista, em acelerada e imprevisível evolução.” A qualidade do ensino significativo sobre os problemas sociais encontravam uma barreira na própria formação dos professores, descontextualizada e tecnicista. O ministro da educação, o coronel Jarbas G. Passarinho direcionava sua fala no sentido de despolitizar e moralizar o professor, retirando deste qualquer poder de emitir opiniões. (DANTAS, 2014, p. 26)

A formação deste docente inserido neste emergente “Sistema Estadual de Ensino” se dava no denominado

Curso Normal Ginásial, difundido em quase todos os municípios catarinenses, e aperfeiçoamento dos professores da zona rural, e também no nível de ensino de 3º grau, sendo a oferta dada em duas Universidades - UDESC e UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina), situadas em Florianópolis, e outras faculdades particulares e fundações educacionais de caráter comunitário, vinculadas à Associação Catarinense das Fundações Educacionais (ACAFE), surgidas na década de 1960. Em 1963, foi criada a Faculdade de Educação pelo Estado de SC - FAED,¹⁴⁸ também localizada na capital do estado, e, somente a partir de 1965, outros cursos de licenciatura em faculdades ou escolas superiores isoladas estavam localizadas no interior do Estado. E, outras escolas particulares e escolas Fundacionais Cenecistas. Este por sua vez, deveria atender ao setor produtivo a ampliação do ensino, mesmo que a população reivindicasse a maior oferta da escola pública e gratuita, entendendo esta via educacional como uma forma de ascender socialmente.

O segundo Plano Estadual de Educação (PLAMEG - 1966-1970) sem inovação em relação ao primeiro, afinados com o governo autoritário, como meta enunciou a “valorização dos Recursos Humanos”, todavia em ambos não ocorreram “participação dos docentes catarinenses evidenciando a característica comum a todos os governadores do período, totalmente articulados com o regime ditatorial na execução de políticas públicas para a educação.” (PAIM, 2014, p. 252). Um dispositivo de controle e desmobilização da docência, criado através do segundo Plano Estadual de Educação, em Santa Catarina, foi à implantação do Sistema de Avanço Progressivo – SAP, que abolia os critérios de aprovação e reprovação, com foco na recuperação de conteúdos, assim consistia em última instância no avanço automático dos educandos. Segundo Elison Antonio Paim (2014), isso se explica devido às precárias condições das escolas públicas estaduais e da péssima qualificação de seus professores, mas também essa medida acarretou acesso à escolarização da classe social popular, ao mesmo tempo eximiu o governo de “investir na construção de escolas e sala de aulas, contratar maior número de professores, formular uma política de formação de professores e aumentar seus investimentos no setor educacional.” (PAIM, 2014, p. 246)

Assim, as “culturas políticas educacionais” em Santa Catarina com caráter autoritário, pois os recursos destinados à educação pública foram repassados às escolas particulares e às Escolas Fundacionais Cenecistas, inseridas no contexto da Campanha Nacional de Escolas

¹⁴⁸ Os primeiros estudos sobre o Sistema de Ensino de Santa Catarina ocorreram na Faculdade de Educação – FAED, depois incorporada a recém-implantada Universidade do Estado - UDESC.

da Comunidade (CNEC), também de caráter privado sem fins lucrativos, que ofereciam cursos profissionalizantes e de baixa qualidade. Assim, o “Sistema de Ensino” do Estado de Santa Catarina no nível de ensino de 2º grau nos municípios, teve na iniciativa privada e comunitária implantada esse tipo de escola. O autor defende a ideia de que o Estado de Santa Catarina agiu através da gestão pública em diminuir a “qualidade da escola básica aliado à sistemática desvalorização dos profissionais e sua degradação econômica e social.” (PAIM, 2014, p. 246) Quanto à formação inicial e continuada dos/as professores/as, vale citar a reflexão, no sentido dado pela cultura política educacional da época.

Para que os professores realizassem a educação necessária para a *formação de cidadãos docilizados*, que aceitassem cumprir ordens, amassem sua pátria e se comportassem como bons cristãos, o controle pedagógico e político se fez presente pelos/nos cursos de formação de professores. (PAIM, 2014, p.259, grifo nosso)

Nesse sentido, o dispositivo de controle pedagógico na educação do Estado autoritário incutia no exercício da docência o discurso da obediência à Pátria, em uma conjuntura na qual os professores no Brasil e de Santa Catarina, de forma geral eram considerados intelectuais subversivos, perigosos e reacionários. Muitos deles foram silenciados, e outros tantos capturados pelos arquivos dos órgãos de repressão e informação (SNI) do regime Civil-militar (ISHAQ, V.; FRANCO, P., 2009)¹⁴⁹ ou dentro do Sistema de ensino, no qual exerciam sua profissão.

Em escala regional, a cultura política autoritária do Estado exerceu um olhar contra o denominado “inimigo interno” sob a construção e funcionamento do aparato repressivo, visualizado através de dispositivos de política pública com sentido nas reformas e planejamentos do Sistema de Ensino em todos os níveis, destinando os recursos da educação pública às escolas particulares, desqualificando as escolas públicas estaduais, e, realizando a sistemática desvalorização dos profissionais e sua degradação econômica e social, apesar do crescimento de oferta de vagas em Escolas do Ensino de 2º grau ainda continuava a oferta de vagas, de forma geral, restrita aos grupos sociais privilegiados.

¹⁴⁹Foram disponibilizados os Arquivos dos Órgãos de controle e repressão do regime militar do extinto Sistema Nacional de Informações e Contrainformações – SisNi, existentes no Arquivo Nacional (RJ e DF).

Considerações Finais

Durante o regime ditatorial, as diferentes esferas educacionais sofreram profundos golpes por meio de repressivas medidas que puseram fim nas tentativas de consolidar um modelo educacional voltado ao desenvolvimento crítico, pautado em políticas de igualdade de oportunidades. Pelo contrário, a educação serviu de instrumento para a difusão de um modelo social harmônico, ordeiro e naturalmente desigual.

Pode-se analisar que colhemos os frutos de políticas educacionais despreocupadas com a formação crítica necessária à prática cidadã e ao desenvolvimento de potencialidades de cada ser humano. Com o término do regime autoritário não findam as reverberações das práticas adotadas ao longo do mesmo. Como as culturas da meritocracia, que apregoam o desempenho pessoal, como fator a ser considerado para o sucesso ou fracasso escolar e profissional permanecem em ações autoritárias que foram normalizadas e continuam a ser reforçadas.

Longe da promoção do progresso social como consequência do desenvolvimento capitalista, o país entregue aos civis em 1985, manteve programas liberalizantes nos anos seguintes e atualmente tenta remediar os efeitos da ordem reprodutiva capitalista a partir de programas inclusivos, tomando como exemplo, as políticas de cotas. Entretanto, consoante ao que defende Meszáros (2008, p.27) “é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente”. Caso contrário, incorreremos em mais reformas superficiais que estarão a serviço dos interesses de uma ideologia alienante, de cunho competitivo e em favor do consumismo.

O ato de se pensar processos educacionais desdobram-se em múltiplas possibilidades de abordagem. Políticas públicas, legislações, elaboração de currículo, etapas do processo de formação, valorização profissional, metodologias de ensino, avaliação e índices de desempenho, apenas para dar alguns exemplos do leque de vertentes possíveis e que já contam com significativa literatura. Além do jogo de escalas de perspectivas, entre regional e nacional, como analisado através das culturas políticas educacionais em Santa Catarina foram inseridas no discurso da modernização, ao mesmo tempo conservadora e autoritária em suas ações políticas, denotando uma mesma visão de mundo partilhada pelos seus envolvidos, mesmo que projetos opostos de sociedade e com valores antagônicos. Na conjuntura das reformas do sistema de ensino secundário, ambos discursos

corroboraram no campo educacional para formação da categoria dos/as professores/as, descontextualizada e tecnicista, com pouco prestígio social e baixos salários, infligindo dispositivos de controle, repressão, torturas e “docilização” a todos os considerados “inimigos internos” do Estado Ditatorial.

Entretanto, quando pensamos em qualquer uma das temáticas citadas, ou tantas outras ainda possíveis, algumas questões cruciais precisam ser feitas. Para que serve a escola? Para que e para quem a escola educa? Há outro modelo possível além da lógica educacional atual? Questões que em um primeiro momento podem parecer não passar de lugar comum, mas que exigem coragem para que sejam encaradas. Os desafios continuam colocados.

Longe de ambicionar dar conta de toda a discussão acerca dos moldes das políticas públicas educacionais no Brasil implantadas pelo Estado Ditatorial, pretendemos modestamente estimular o debate acerca de questionamentos que possam ir além de análises quantitativas e de reformas ou planejamentos ditados pelas exigências mercadológicas. Conjunturar historicamente a formulação de agendas que perpassam a elaboração de normas e diretrizes para o ensino pode ser um caminho para a compreensão dos projetos de país concebidos pelos grupos dominantes, consoantes em muitos momentos aos interesses de organismos internacionais.

Por se tratar de um regime de exceção, mesmo ressaltando o caráter democrático em discursos oficiais, a participação popular em torno da elaboração de políticas educacionais beirou a inexistência. Nesse sentido, pensar a gestão democrática com os olhos voltados às experiências ditatoriais de controle sobre os processos educacionais e suas consequências a médio e longo prazo, pode ser um motivador ao envolvimento nas discussões acerca do modelo de educação que buscamos. E, assim como os estudantes parisienses anunciaram nos muros em 1968 “sejamos realistas, exijamos o impossível”.

Referências Bibliográficas

AURAS, Gladys Mary Teive. *Modernização econômica e formação do professor em Santa Catarina*. Florianópolis: editora da UFSC, 1997. 112p.

BITTAR, Marisa; FERREIRA, Amarílio Jr. A ditadura militar e a proletarianização dos professores. *Educ.*

Soc., Campinas vol.27, n. 97, p. 1159-1179, set./dez 2006. P.1165. Disponível em [HTTP://www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br)

BERSTEIN, Serge. A cultura política. In.:RIOUX, Jean Pierre; SIRINELLI, Jeon-François (org.) *Para uma história cultural*. Lisboa: Estampa,1988, p.349-363.

BORGES, Nilton. A doutrina de Segurança Nacional e os governos militares. In.: FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucília de Almeida Neves. *O Brasil Republicano. O tempo da Ditadura*. RJ: Civilização Brasileira, 2003.p.13-42.

BRASIL. Decreto-lei nº 228, de 28 de fevereiro de 1967.

BRASIL. Decreto-lei nº 477, de 26 de fevereiro de 1969.

BRASIL. Decreto-lei nº 869, de 12 de setembro de 1969.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.

BRASIL. Lei nº 4.464, de 9 de novembro de 1964.

DALLABRIDA, Norberto; SOARES, Luana B.; TRIDAPALLI, Ana L. *Ensino Secundário em Santa Catarina: redes e culturas escolares (1932-1945)*

http://www2.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/376Norberto_e_Luana_e_Analaura.pdf, acesso 18-09-2015

DANTAS, Jéferson. *Daditadura militar ao Estado Neoliberal: organização escolar brasileira e a formação docente em Santa Catarina*, RJ: câmara brasileira de jovens escritores, 2014. p.26.

DUTRA, Eliane R. de Freitas. História e culturas políticas. Definições, usos e genealogias. *Varia História*. N. 28, dezembro, 2002. P.13-28.

DREIFUSS, René Armand. *1964 - a conquista do Estado: Ação política, poder e golpe de classe*. Petrópolis: Vozes, 1981.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva*. Um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 4ªed. São Paulo: Cortez, 1993.

GERMANO, José W. *Estado Militar e educação no Brasil*. SP: Cortez, 1994.

HEBLING, Milene Cristina. Memória e resistência: os professores no contexto da ditadura civil-militar (1964-1985). PPGE, *Dissertação de Mestrado em Educação*, UFScar: São Carlos, SP, 2013.

ISHAQ, Vivien; FRANCO, Pablo E.. Os Acervos dos Órgãos Federais de Segurança e Informações do Regime Militar no Arquivo Nacional. *Acervo*, Rio de Janeiro, V. 21, nº 2, p.29-42, jul/dez, 2009.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do Capital*. São Paulo; Boitempo, 2005.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. A modernização autoritário-conservadora nas universidades e a influência

da cultura política. In.:REIS, Daniel, RIDENTI, M. e, MOTTA, Rodrigo P. S. (Orgs.) *A ditadura que mudou o Brasil*. 50 anos do golpe de 1964. RJ: Zahar, 2014. P. 48-65.

PAIM, Elison Antônio. Educação: modernização, democratização do acesso e controle pedagógico. In.: BRANCHER, Ana e LOHN, Reinaldo L. (org.) *Histórias na ditadura: Santa Catarina: 1964-1985*, Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2014.

SANTA CATARINA. *A situação do ensino médio em Santa Catarina*. Florianópolis: FESC/UDESC/FAED/CEPE, 1969b.

ZOTTI, Ap. Solange. *Sociedade, Educação e Currículo no Brasil: dos jesuítas aos anos de 1980*. Campinas: Autores Associados, 2004.

Os deuses devem estar loucos:

linguagem cinematográfica na formação de conhecimento nas aulas de História

Por Caroline Dall'Agnol¹⁵⁰

Resumo

O artigo tem por objetivo traçar apontamentos pedagógicos sobre a utilização do cinema como ferramenta de apoio para a ampliação do conhecimento nas aulas de História e demonstrar o quanto a linguagem cinematográfica é capaz de despertar o interesse dos estudantes pelo conteúdo trabalhado na disciplina. Para alcançar o propósito, escolhemos como objeto de estudo o filme *Os Deus devem estar loucos*, de 1980. A opção tem por finalidade ilustrar o período histórico da Guerra Fria. Utilizamos a técnica de Marc Ferro (2010) que divide o filme em roteiro e conteúdo. Isso nos permite criar um paralelo entre a época que o filme foi produzido e a forma como o enredo aborda questões ligadas ao Capitalismo, por meio do simbolismo da garrafa da Coca-Cola – objeto representativo do mundo ocidental. Esse artigo faz um panorama do Cinema-História, com o intuito de assimilar como o cinema é utilizado em sala de aula a partir dos teóricos Barros (2012), Nóvoa (2012) e Ferro (2010).

Palavras-chave: Cinema-História; Ensino de História; Ideologia e Linguagem cinematográfica.

Abstract

The article aims to draw pedagogical notes on the use of film as a support tool in the expansion of knowledge in history lessons and show how the language of film is able to arouse the interest of students for the content worked in the discipline. To achieve the purpose, we have chosen as subject matter the film *The God Must Be Crazy* (1980). The option is intended to illustrate the historical period of the Cold War. Marc Ferro (2010) used the technique which divides the film script and content. This allows us to create a parallel between the time the film was produced and how the plot deals with issues related to Capitalism, through the symbolism of the Coke bottle – representative object of the Western world. This article is an overview of Cinema History, in order to assimilate how film is used in the classroom from the theoretical Barros (2012), Nóvoa (2012) and Ferro (2010).

Keywords: Indigenous school history - Identity - Difference – Inclusion.

¹⁵⁰ Mestranda do Mestrado Profissional em História da Universidade de Caxias do Sul, graduada em Comunicação Social, Habilitação em Jornalismo, pela mesma universidade. E-mail: carolineagnol@gmail.com

O poder que o cinema carrega em si, e que hoje é compreendido com mais clareza, só ganhou espaço após superar as muitas resistências de sua aceitação pelos críticos, entre eles, os historiadores. A partir do século XX a história da História começou a ser pensada de um jeito diferente. Nesse período, surgiram novas fontes de pesquisas e ampliação do olhar sobre o tempo e o espaço. O contar histórias ganhou vida através das representações da realidade nas imagens em movimento.

O filme intriga o historiador desde seu surgimento. Aceitá-lo como fonte/documento histórico é uma das discussões que permanecem até hoje. A subjetividade que as imagens cinematográficas carregam dá margem para possibilidades diversas, inclusive, a da manipulação da realidade, ponto esse, muito criticado pelos profissionais da história.

Com a continuidade das pesquisas o conhecimento sobre o uso do cinema para o ensino de História avançou ao longo dos anos com os teóricos. Nesse artigo, propomos um diálogo do Ensino de História e o uso do cinema como tecnologia de apoio para a compreensão do conteúdo didático na visão dos teóricos Marc Ferro (2010), José d'Assunção Barros (2012) e Jorge Nóvoa (2012). Para isso, optamos fazer o recorte a partir do filme *Os Deus devem estar loucos*, 1980, *The Gods Must Be Crazy*, no título original, escrito e dirigido por Jamie Uys. Através da linguagem, imagem e som, os estudantes desenvolvem a criticidade necessária para compreender o mundo que o cerca. Potencializam sua capacidade de comparação das relações sociais permeadas pelo capital e aprimoram o entendimento sobre ideologia de dominação presente até os dias de hoje. Durante o processo de pesquisa sobre a escolha do filme, percebemos que esse sempre fora utilizado para trabalhar aspectos antropológicos como linguagem e cultura. Porém, da pesquisa realizada nada foi encontrado relacionando-o a conteúdos históricos, principalmente, questões econômicas, políticas e sociais presentes no enredo. Isso nos motivou mais ainda a trabalhar *Os Deus devem estar loucos* como material de apoio para as aulas de História sobre o período da Guerra Fria. Além disso, nos apropriamos dos conceitos com o intuito de discutir como o cinema pode ser utilizado como recurso didático para a aprendizagem e, como tem superado os resquícios de resistência dos historiadores do início do século XX.

Pensar Cinema

No final do século XIX, a imagem parada, fotografia, começa a ganhar ação, movimento, vida. Surge

o cinema. O cinematógrafo – equipamento de projeção das fotografias animadas, criado pelos engenheiros franceses Auguste e Louis Lumière – consegue se aproximar da realidade por meio de uma lente.

Duarte (2002) observa que, embora os irmãos Lumière sejam considerados os inventores do cinema, no mesmo período outros cientistas também trabalhavam na descoberta do processo capaz de projetar as fotografias animadas. Na França, o *Praxinoscópio* reunia milhares de pessoas no teatro Grévin. Já nos Estados Unidos, Thomas Edison experienciava na tentativa de determinar o *Kinetoscópio*. Porém, desses, o único que teve grande sucesso foi o Cinematógrafo, apresentado pelos irmãos, que desenvolvia, projetava películas e filmava. A primeira projeção pública ocorreu em 1895 no Salão Indiano do Grand Café, em Paris, com a obra *La sortie des usines Lumière* (*A saída das indústrias Lumière*). Os filmes projetados eram curtos, “com cerca de 50 segundos cada, que retratavam cenas do cotidiano da cidade.” (DUARTE, 2002, p. 23).

Com o surgimento do cinema, o olhar muda, o significado e a comunicação ganham mais força por meio das imagens. A apropriação do cinema falado e do rádio, a criação da TV, transformaram a sociedade em sociedade do espetáculo¹⁵¹. Ferro (2010) analisa que “a imagem televisual vem se juntar à imagem fílmica: ela é por sua vez documento histórico e agente da História numa sociedade que recebe, mas que também – e não se pode esquecer disso – a produz.” (p. 14).

A partir desse momento, a ferramenta – o audiovisual, imagem em movimento mais áudio – que fora por muito tempo distante, tornou-se poder de construção de imaginário e acessível com a revolução tecnológica. Cumpre o papel da aproximação do público com ele mesmo, além de incentivar a autonomia nos indivíduos de contar histórias, inclusive, as próprias.

Segundo Bourdieu (1979), o contato das pessoas com o cinema ajudou a desenvolver a “competência para ver”, isto é, um olhar que compreende e analisa qualquer história contada a partir da linguagem do cinema. No entanto, o autor faz uma ressalva afirmando que essa “competência” não se deve apenas ao mérito de assistir filmes, mas sim, às experiências culturais, ideológicas e ao contato com as outras artes, permitindo, assim, o desenvolvimento das habilidades de ‘ler’ (*nosso grifo*) os produtos culturais, entre eles, o cinema.

O historiador Eric Hobsbawm (1995), na obra *A Era dos Extremos*, analisou o cinema como centralidade do

¹⁵¹Entende-se *Sociedade do Espectáculo* como uma teoria crítica de Guy Debord (1997), em que “toda a vida das sociedades nas quais reinam as modernas condições de produção se apresenta como uma imensa acumulação de *espetáculos*. Tudo o que era vivido diretamente tornou-se uma representação.” (p. 13). Segundo o autor não são as imagens que criam o espetáculo, “mas uma relação social entre pessoas, mediadas por imagens.” (p. 14)

século, pois ele compreendeu que, quando as obras podem ser reproduzidas – como é o caso da técnica do cinema – não transformam apenas o modo da criação, mas também, o modo como o ser humano enxerga sua realidade.

Para Duarte (2002), muito do que compreendemos da história da humanidade está pautado pelo contato das imagens cinematográficas. Segundo ela, o cinema está atrelado à educação, quando assume um papel tão importante para formação dos indivíduos. “O mundo do cinema é um espaço privilegiado de produção de relações de sociabilidade [...]” (p. 17). Analisa que “ver filmes, é uma prática tão importante, do ponto de vista de formação cultural e educacional das pessoas, quanto a leitura de obras literárias, filosóficas, sociológicas e tantas mais.” (p. 17).

A “competência de ver”, citada por Bourdieu (1979), e a transformação de enxergar a própria realidade, observada pelo historiador Hobsbawm (1995), são reflexos da função que o cinema exerce desde seu surgimento.

Do mesmo modo que o cinema surge em um momento de fenômeno ideológico da luta para a consciência de classe dos dominados – período da Revolução Industrial – ele acaba assumindo o mesmo papel: ferramenta crítica de consciência. Segundo Hennebelle (1978), o cinema, desde sua criação, motivou uma guerra ideológica entre o proletariado e a burguesia, entre os oprimidos e os opressores.

Ferro (2010) afirma que o Cinema é uma ferramenta que desperta interesse pelo poder que exerce de manipular e propagar ideologias. Serve para os dois lados: a ideologia dos dominantes e a dos dominados, sendo palco para disseminar e representar a sociedade da época.

Essa disseminação se dá de acordo com as obras e o público destinado. Canclini (1984) na obra *A socialização da Arte: teoria e prática na América Latina*, afirma que a produção artística se distribui em três áreas no sistema estético burguês: “a arte de elites, a arte para as massas e a arte popular.” (p. 48). O autor (1984) destaca a função que a arte popular possui.

[...] produzida pela classe trabalhadora ou por artistas que representam seus interesses e objetivos, põe toda a sua tônica no **consumo** não mercantil, na utilidade prazerosa e produtiva dos objetos que cria, não em sua originalidade ou no lucro que resulte da venda; a qualidade da produção e a amplitude de sua difusão estão subordinadas ao uso, à satisfação de necessidades do conjunto do povo. Seu valor supremo é a **representação** e a **satisfação solidária de desejos coletivos**. Levada as suas últimas conseqüências, a arte popular é uma **arte de libertação**. (p. 50, grifo do autor).

Embora a arte libertária fosse legítima, o cinema demorou muito tempo para ter reconhecimento, principalmente, para algumas áreas que rejeitavam essa arte como produção de conhecimento.

A Fascinação e a Desconfiança: História e Cinema

A fascinação que o cinema despertava intrigava os historiadores já no início do século. Cativava estes, ao mesmo tempo que lhe trazia a desconfiança. Tão grande era, que as imagens do cinema demoraram um bom tempo para ser inseridas como documentos históricos de validade científica. Os defensores do cinema como peça fundamental da historiografia enfrentaram a resistência da tradição da academia conservadora dos historiadores. Tradição essa que considerava o documento escrito como o único portador legítimo da verdade. A imagem, que pertencia ao mundo da cultura e do poder, representada apenas nas pinturas, coleções e museus, agora ganhava movimento e ação, e a partir disso, começava a ser contestada. Dentre muitos historiadores que defendiam o cinema destaca-se Marc Ferro (1992), considerado o primeiro a afirmar que “cinema é história”.

[...] quando se cogitou, no início da década de 1960, a ideia de estudar os filmes como documentos, e de se proceder, assim, a uma contra-análise da sociedade, o mundo universitário se agitou [...] hoje, o filme tem direito de cidadania, tanto nos arquivos, quanto nas pesquisas. (p. 9).¹⁵²

Enquanto a História deixava de lado o filme e não o reconhecia, as outras áreas o faziam. A antropologia apropriou-se do cinema e soube utilizá-lo. Quando o vídeo recebeu a instrumentalização para a construção de documentários, um novo fenômeno modificou o modo de pensar a História. Os filmes começaram a assumir o papel de guardadores de memórias e de testemunhos orais, deconstruindo a história oficial escrita apenas pelas instituições. Ferro (2010) afirma que a partir daí o filme recebe uma função de ação, em que “se torna um agente da História pelo fato de contribuir para uma conscientização” (p. 11).

Nóvoa (2012) também questiona a relação Cinema e História. Compreende que o estudar cinema vai muito além do poder estético que os signos (imagens e seus

¹⁵² Prólogo, O império da imagem, do livro *Cinema e História* de Marc Ferro, 2010.

significados) possuem, sem negar, é claro, a importância do domínio das linguagens, efeitos de montagens e construção de enquadramentos. Porém, sabe que o papel do profissional de história não é ser um cineasta, mas sim, usar o filme como ferramenta para expandir o conhecimento.

[...] o cinema, documentário ou ficção ensina, explica, documenta a história, constrói memória e discursa sobre a história desde que foi inventado, sem conseguir, mesmo nas fórmulas mais estetizantes, criar uma estética de formas puras, “vazias” de vida, de modo absoluto [...] onde há vida, há história. (2012, p. 22).

Nóvoa (2012, p. 25) afirma que “as novas tecnologias audioimaginéticas, em especial as de suporte digital” possibilitaram a abertura de potencial “para a criação de novas representações do real e do imaginário sócio-histórico”(p. 25). Uma produção cinematográfica que avança ao ritmo da produção de novas tecnologias. A era da informação – caracterizada pela propagação instantânea das informações, das imagens e dos áudios produzidos em segundos e em qualquer lugar – modifica o modo de produzir conhecimento e de se conscientizar sobre o mesmo.

O poder da linguagem cinematográfica

O cinema, forma de expressão artística, possui uma linguagem própria e uma indústria específica, assim como as demais artes – música, teatro, literatura, áreas que envolvem as artes visuais. Interferiu no contexto do seu tempo, mas também modificou-se na história contemporânea inserida. Contou a história a qual pertencia, representou a sociedade, os hábitos, a tradição. Por isso Barros (2012) afirma com ênfase que o cinema poder ser considerado, nos dias de hoje “uma fonte primordial e inesgotável para o trabalho historiográfico”(p. 55), pois a partir das análises dos discursos e práticas cinematográficas associadas ao contexto de cada época, os historiadores “podem apreender de uma nova perspectiva a própria história do século XX e da contemporaneidade” (p. 56).

O cinema, além de ser uma expressão cultural, exerce a tarefa de levantar significados para os estudos históricos sobre a própria época em que foi produzido, podendo assim, servir para a compreensão da sociedade ali representada.

O cinema não é apenas uma forma de expressão cultural, mas também um “meio de representação”. Por meio de um filme, representa-se algo, seja uma realidade percebida e interpretada, seja um mundo imaginário livremente criado pelos autores de um filme. (BARROS, 2012, p. 56).

É importante ressaltar que muito já foi discutido sobre a essência do cinema. Sabe-se hoje, que os filmes podem ser divididos em documentário, filme, ficção. Porém, a legitimidade das imagens projetadas já foi questão polêmica e tornou-se a resistência em alguns momentos para sua própria aceitação. Barros (2012) afirma que a discussão está no “realismo (fonte para retração da realidade) ou a arte como ‘representação’ (no sentido de recriação da realidade ou criação de uma realidade inteiramente nova)” (p. 56). Isto é, a discussão gira em torno do real e da ficção. Quando os irmãos Lumière alcançaram a possibilidade da projeção das imagens, o cinema ali, era visto como a retratação da realidade, sendo filmadas apenas cenas do cotidiano (ex.: A chegada de um trem; saída da fábrica). Anos mais tarde, em 1902, os filmes de George Méliès, ganhavam destaque pela “ficção” da obra. O cinema tornou-se fonte para o ilusionismo, representando a distorção da realidade. “[...] o cinema converteu-se em um mundo com suas próprias leis, e não como tentativa de retratar a realidade” (BARROS, 2012, p. 56).

Barros (2012, p. 57) categoriza os filmes em “filmes históricos”; “filmes épicos”; “filmes de ambientação histórica”; e “documentos históricos”, a fim de que a obra possa ser utilizada como uma representação ou um meio para interpretação dos contextos históricos específicos. Desta forma, os filmes históricos e os filmes épicos podem ser analisados como aqueles que buscam representar os processos históricos, marcados por uma visão romancada dos personagens da história, criando um “apelo comercial” (grifo nosso). Os filmes de ambientação histórica são aqueles que criam o enredo sem desrespeitar o contexto histórico. Já os documentos históricos podem ser considerados “trabalhos de representação historiográfica por meio de filmes” (p. 57) deixando o apelo estético como segundo plano.

Sintetizando, o filme pode ser 1) ficção, 2) conteúdo e 3) histórico, podendo ser utilizado na respectiva ordem com a função de representação (sensibilização); de objeto de estudo; ou de fonte histórica, quando o mesmo é de uma determinada época e produzido na época. Barros (2010) dá ênfase nas possibilidades do filme ser uma ferramenta de apoio, na observação da linguagem e da imaginação, na pesquisa, na interpretação da representação e como instrumento para o ensino de História.

As várias funções que o filme exerce na construção

do conhecimento fizeram com que a expressão “cinema-história” (NÓVOA, 2012, P. 32) fosse possível. “[...] Desde que a história foi fundada por Heródoto e seus seguidores, nunca nenhum elemento ou agente histórico foi tão importante a ponto de ter sua designação à palavra história”(p. 33 – 34). O cinema, além de ser um laboratório para o divertimento, a arte, e o documentário, também foi peça fundante para propagação de ideologia, principalmente das maiores guerras já vividas (I e II Guerra Mundial), “[...] veículo de ideologias formadoras das grandes massas da população e que pode ser utilizado, com plena consciência de causa, como meio de propaganada”(2012. p. 35).

O autor (2012) observa que da mesma forma que as demais artes são utilizadas como documentos de investigação historiográfica, o cinema assume uma dimensão e possibilidades de representação da história com a mesma legitimidade, ou até maior, se compararmos a produção e difusão em massa de alcance infundável. Todo e qualquer material audiovisual pode trazer mensagens ideológicas, ou, pode se tornar um recurso-didático para compreender as relações de dominação, que são sustentadas por uma ideologia. Mas afinal, o que é ideologia?

As ideologias veladas

Quando pensamos em trabalhar o conceito de ideologia neste artigo, tivemos como foco a compreensão das relações de dominação que o filme *Os Deuses devem estar loucos* traz como mensagem: a dominação do Capitalismo demonstrado pela metáfora da garrafa de *Coca-Cola*. Embora saibamos que os filmes carregam mensagens ideológicas, observado por Barros (2012), quando esses assumem o caráter de serem “veículos de ideologias formadoras das grandes massas” (p. 35), o conceito, aqui trabalhado, tem como objetivo principal à compreensão de dominação, conteúdo descrito no enredo.

Quando se pensa em ideologia, variáveis sobre o significado surgem. Eagleton (1997) lista as possíveis definições que estão em circulação:

- a) o processo de produção de significados, signos e valores na vida social;
- b) um corpo de ideias características de um determinado grupo ou classe social;
- c) ideias que ajudam a legitimar um poder político dominante;

- d) ideias falsas que ajudam a legitimar um poder político dominante;
- e) comunicação sistemática distorcida;
- f) aquilo que confere certa posição a um sujeito;
- g) formas de pensamento motivadas por interesses sociais;
- h) pensamento de identidade;
- i) ilusão socialmente necessária;
- j) a conjuntura de discurso e poder;
- k) o veículo pelo qual atores sociais conscientes entendem o seu mundo;
- l) conjunto de crenças orientadas para a ação;
- m) a confusão entre realidade lingüística e realidade fenomenal;
- n) oclusão semiótica;
- o) o meio pelo qual os indivíduos vivenciam sua relações com uma estrutura social;
- p) o processo pelo qual a vida é convertida em uma realidade natural. (EAGLETON, p. 15-16).

Mas, ele (1997) percebe que essas possibilidades de significação do conceito de ideologia, embora citadas e estudadas por autores, são incompatíveis, em alguns casos, entre si. Eagleton (1997) destaca que “a crença de que a ideologia é uma forma esquemática e inflexível de se ver o mundo, em oposição a alguma sabedoria mais simples, gradual e pragmática, foi elevada, no pós-guerra” (p. 17) passando de elemento de sabedoria popular para condição de teoria sociológica.

Eagleton (1997) observa que o que faz o oprimido tolerar a sua própria condição são as pequenas compensações, como os salários, salientado por Althusser (1996). Isso se deve também à eficiência do opressor “que persuade seus subalternos a amar, desejar e identificar-se com seu poder; e qualquer prática de emancipação política envolve portanto a mais difícil de todas as formas de libertação, o libertar-nos de nós mesmos.” (EAGLETON, 1997, p. 13). Porém, o autor (1997) ressalva que, quando a dominação não é eficaz na gratificação de suas vítimas, essas irão se revoltar.

Guareschi (2011) apropria-se do conceito de ideologia no sentido de “ideias erradas, incompletas, distorcidas, falsas sobre fatos e a realidade”(p. 18) e analisa que a ideologia está relacionada diretamente à formação do indivíduo. “[...] você começa a ver que nós somos, em grande parte, o que os outros nos dizem, ou acham que somos. E na medida em que nós vamos incorporando e aceitando o que os outros pensam e acham a nosso respeito, nós vamos formando nossa identidade”(p. 18).

Compreendemos que o termo está impregnado de complexidade e amplitude. Sua definição etimológica: estudo das ideias. Designa um conjunto de ideias, valores e maneiras de pensar. Entretanto, o conceito é muito mais amplo, definido a partir da força e do poder intrínseco ao seu significado. Definimos o conceito de ideologia pela linha de alguns autores que discorreram sobre o assunto, para conseguirmos relacionar com as relações de dominação.

Segundo Chauí (2001), a ideologia se estabelece nas relações sociais, principalmente, nas relações de poder de um grupo sobre outro. A autora (2001) observa que a ideologia oculta a realidade, assumindo uma forma “de assegurar e manter a exploração econômica, a desigualdade social e a dominação política.” (p. 7). É visto que a exploração mantém o capital. Não há como acumular e, muito menos, reproduzir capital sem que haja a exploração do trabalho. Para a autora (2001), as sociedades que exploram e dominam outras, conseguem criar representações e explicações para o mundo de forma que legitimam e asseguram seu poder econômico, político e social. Por isso

[...] essas idéias (sic) ou representações tenderão a esconder dos homens o modo real como suas relações sociais foram produzidas e a origem das formas sociais de exploração econômica e de dominação política. Esse ocultamento da realidade social chama-se ideologia. Por seu intermédio, os dominantes legitimam as condições sociais de exploração e de dominação, fazendo com que pareçam verdadeiras e justas. (p. 23-24).

Do mesmo modo que a ideologia se mantém, ela também se faz vulnerável de acordo com as ações do homem, podendo reproduzi-la ou transformá-la. Segundo Chauí (2001), as transformações podem se dar de maneira radical “quando fazem uma revolução”, ou de maneira parcial “quando fazem reformas”(p. 24). Assim, “uma ideologia não possui um poder absoluto que não possa ser quebrado e destruído. Quando uma classe social compreende sua própria realidade, pode organizar-se para quebrar uma ideologia e transformar a sociedade”(p. 24).

A ideologia da exploração da classe se sustenta, pois há uma alienação do trabalho. Segundo Chauí (2001), o alienado – o produtor – não se reconhece no produto de seu trabalho pois as finalidades desse trabalho, valores reais, não dependem do trabalhador, mas, sim do proprietário dos bens de produção. “[...] o fato de que o produtor não se reconheça no seu próprio produto, não o veja como resultado de seu trabalho, faz com que o produto surja como um poder separado do produtor e como um poder que o domina e ameaça”(p. 54).

Marx (1867) em sua obra clássica, *O Capital*, explica a alienação materialista no modo de produção capitalista. A mercadoria é o trabalho humano concentrado que não é pago, tornando assim, uma realidade social em que Marx vai definir como “fetichismo da mercadoria”. Tanto o trabalhador quanto a sociedade capitalista não se dão conta de que a mercadoria, sendo um produto do trabalho, está imbuída de relações sociais predeterminadas. Chauí (2001) compreende que a mercadoria é percebida como “coisa dotada de valor de uso (utilidade) e valor de troca (preço)”(p. 54). Dessa forma, ela é vista e “consumida como uma simples coisa.” (p. 54). É como se não dependesse de qualquer relação, vale por si mesma e em si mesma, sendo apenas um bem que é comprado e é consumido como algo banal. Chauí (2001) ironiza essa relação banal e diz que basta entrar em um supermercado para compreender o espetáculo “de pessoas tirando de prateleiras mercadorias como se estivessem apanhando frutas numa árvore, para entendermos como a mercadoria desapareceu enquanto trabalho concentrado e não-pago.”(p. 54).

A autora (2001) explica que o fetichismo se divide em dois momentos: “a mercadoria é um fetiche (no sentido religioso da palavra), uma coisa que existe em si por si”(p. 55); e no segundo momento, “assim como o fetiche religioso (deuses, objetos, símbolos, gestos) tem poder sobre seus crentes ou adoradores, domina-os como uma força estranha, assim também age a mercadoria”(CHAUI, 2001, p. 55).

Para Chauí (2001) a aparência social é a própria realidade social, isto é, “no modo de produção capitalista os homens realmente são transformados em coisas e as coisas são realmente transformadas em ‘gente’”(p. 56).

[...] o trabalhador passa a ser uma coisa denominada força de trabalho, que recebe uma outra coisa chamada salário. O produto trabalho passa a ser uma coisa chamada mercadoria, que possui uma outra coisa, isto é, um preço. O proprietário das condições de trabalho e dos produtos do trabalho passa a ser uma coisa chamada capital, que possui uma outra coisa, a capacidade de ter lucros. Desaparecem os seres humanos, ou melhor, eles existem sob a forma de coisas [...] em contrapartida, as coisas produzidas e as relações entre elas (produção, distribuição, circulação, consumo) humanizam-se e passam a ter relações sociais. (CHAUI, 2001, p. 56).

Althusser (1996) analisa como se assegura a reprodução da força de trabalho, em que mantém o trabalhador na lógica da exploração sem que tenha consciência, ou seja, a alienação. Segundo ele (1996), a força de trabalho nos meios materiais que mantém sua

reprodução se dá por meio dos salários. “Os salários aparecem na contabilidade de cada empresa, mas como ‘capital aplicado em mão de obra’, e não como uma condição da reprodução material da força de trabalho”(p. 107). Althusser (1996) compreende que é justamente assim que ele funciona, pois os salários representam somente uma porcentagem do valor produzido a partir da força de trabalho, no entanto, se torna indispensável para o trabalhador assalariado.

[...] os meios para pagar a moradia, a alimentação e o vestuário, em suma, para permitir que o assalariado torne a se apresentar no portão da fábrica no dia seguinte – e em todos os outros dias que Deus lhe conceder [...] indispensável para criar e educar os filhos em quem o proletário se reproduz [...] como força de trabalho. (p. 107).

Além de manter a reprodução da força de trabalho, Althusser (1996) salienta que a lógica capitalista exige qualificação dessa mão de obra. E onde se aprende essa qualificação que assegura a ordem do sistema capitalista? Na escola, que é um dos aparelhos ideológicos de Estado, que o indivíduo vai aprender a ler, escrever e contar, técnicas que serão úteis nos diferentes cargos da produção: desde conhecimentos para os trabalhadores manuais, para os técnicos, até chegar nos engenheiros e administradores. “É assim que se aprende o *savoir-faire*”(p. 108. Grifo do autor).

Além das técnicas e conhecimentos que mantêm a máquina capitalista, a escola também ensina as “‘normas’ do bom comportamento” (ALTHUSSER, 1996, p. 108), regras e atitudes a serem seguidas “por cada agente na divisão do trabalho, conforme o emprego para o qual ele esteja ‘destinado’”(p. 108). Regras que legitimam a ordem, a moral, o respeito e a consciência cívica e profissional – que nada mais são do que o respeito à hierarquia da divisão técnica e social do trabalho – e por último, o respeito pela ordem da dominação de classe. O autor (1996) analisa que a eficiência do aparelho ideológico permite que a engrenagem do sistema capitalista nunca falhe

[...] a reprodução da força de trabalho requer não apenas uma reprodução de sua qualificação, mas também, ao mesmo tempo, uma reprodução de sua submissão às regras da ordem estabelecida, isto é, uma reprodução de sua submissão à ideologia vigente, para os trabalhadores, e uma reprodução da capacidade de manipular corretamente a ideologia dominante, para os agentes da exploração e da repressão, a fim de que também eles assegurem “com palavras” a dominação da classe dominante. [...] a escola (além de outras instituições do

Estado, como a Igreja, ou outros aparelhos, como o Exército) ensina a “habilidade”, mas sob formas que assegurem a *sujeição à ideologia dominante* ou o domínio de sua “prática”. Todos os agentes da produção, da exploração e da repressão, para não falar dos “profissionais da ideologia” (Marx), devem, de um modo ou de outro, estar “impregnados” dessa ideologia, a fim de cumprir “conscientiosamente” suas tarefas – as tarefas dos explorados (os proletários), dos exploradores (os capitalistas), dos auxiliares da exploração (os administradores) ou dos sacerdotes da ideologia dominante (seus “funcionários”) etc. (ALTHUSSER, 1996, p.108, grifo do autor).

Althusser (1996) complementa afirmando que é “nas formas e sob as formas da sujeição ideológica que se assegura a reprodução da qualificação da força de trabalho”(p. 109).

Chauí (2001) salienta que a alienação acaba por se tornar o processo no qual as atividades humanas se tornam independentes e autônomas dos seres humanos, elas coexistem, e tornam-se controle da própria vida dos indivíduos. Dessa forma, a autora (2001) questiona

[...] por que os homens conservam essa realidade? Como se explica que não percebem a reificação? Como entender que o trabalhador não se revolte contra uma situação na qual não só lhe foi roubada a condição humana, mas ainda é explorado naquilo que faz, pois seu trabalho não-pago (a mais-valia) é o que mantém a existência do capital e do capitalista? Como explicar que essa realidade nos apareça como natural, normal, racional, aceitável? De onde vem o obscurecimento da existência das contradições e dos antagonismos sociais? De onde vem a não percepção da existência das classes sociais, uma das quais vive da exploração e dominação das outras? A resposta a essas questões nos conduz diretamente ao fenômeno da ideologia. (p. 57).

Hora de aplicar tudo isso em sala de aula

Até aqui já podemos compreender as linguagens e funções que o cinema carrega em si. Mas como trazer todo esse conhecimento pra dentro da sala de aula? Pesquisadores como Ferro, Barros, Napolitano dão pistas. Ferro (2010) é contra recortes de filmes. Para ele o filme deve ser exibido por completo para não perder o sentido. Napolitano (2003) e Barros (2012) não compartilham da mesma ideia e sugerem como solução os filmes em

recortes.

Ferro (2010) faz apontamentos importantes sobre como usar o filme diferenciando o roteiro do conteúdo. Assim, é possível olhar um filme histórico e compreender a sociedade contemporânea e não a sociedade retratada pelo filme, como Barros (2012) evidencia.

Para exibir um filme dentro da sala de aula é necessário um propósito. É importante que o professor domine o conteúdo do filme para poder fazer as relações necessárias; consultar se o filme escolhido já foi assistido por muitos alunos; dar explicações iniciais sobre a produção do filme e qual a relação com o conteúdo didático.

O filme que sugerimos para utilizar dentro da sala de aula é *Os Deus devem estar loucos*, produção sul-africana de 1980. Foi escrito e dirigido por Jamie Uys. É uma película do gênero comédia, que tem como cenário o deserto do Kalahari, junto à África do Sul, onde vive a tribo dos bosquímanos.

A exibição deste filme busca refletir sobre a expansão do Capitalismo e sua interrelação com sociedades tribais isoladas. Por se tratar de um filme dos 1980 é possível traçar relações com o período da Guerra Fria, analisando a sociedade capitalista, com suas características consumistas em contra-ponto à simplicidade do comunismo primitivo presentes nas sociedades dos povos do Kalahari. É possível também criar um paralelo analítico com a sociedade atual, que vive na dominação do consumo: as relações mantidas pela ideologia.

Não é um “filme histórico” ou com “enredo histórico” sobre a guerra, mas pode ser utilizado para simbolizar a ideologia da Guerra Fria, a divisão do mundo entre sociedades consumistas e coletivistas. Por se tratar de um filme que traz uma crítica ao Capitalismo, nos 14 minutos iniciais - quando uma garrafa de Coca-Cola, importante símbolo do consumismo ocidental, chega dos céus trazendo a discórdia para a pacífica comunidade tribal - sugerimos a exibição do filme em recortes,

1'15''- Atraentes, peculiares, pequenos e graciosos: Os bosquímanos¹⁵³! Onde qualquer ser humano morreria de sede em poucos dias, eles vivem felizes neste deserto, que não parece deserto.

2'41 - Deve ser o povo mais feliz do mundo. /Eles não têm crime, punição, nem violência. Não têm leis, nem polícia, nem juiz e nem chefes. // Acham que os deuses só põem coisas úteis na terra para eles usarem. // Nesse mundo deles não há nada ruim e nem maldade.

¹⁵³Boximanes, ou Bosquímanos, é a designação atribuída pelos holandeses aos membros da cultura Koisan ou San da África Meridional, significando originariamente "homens do mato" ou bosjesmannen (Cf. CAMPBELL, B. - Ecologia Humana, Lisboa: Ed. 70, 1983, pp.160 e ss).

4'03''- É um povo muito meigo. / Não castigam nem falam asperamente com uma criança./ Assim, naturalmente elas se comportam bem.// E seus jogos são inteligentes e inventivos.//

4'56''- A característica que torna um bosquímano diferente das outras raças é o fato de não terem o senso de posse.// Onde vivem não há nada que se possa possuir.//

5'20''- Vivem em um mundo amado onde nada é duro como rocha ou concreto.//

Em vários momentos o filme traz uma reflexões críticas ao mundo dos bens materiais. O filme possibilita trabalhar além do conteúdo da Guerra Fria, as ideologias dominantes, quando mostra a sociedade do povo de Kalahari em relação a sociedade urbana, também abordada no filme. Quando se refere aos homens da cidade, define eles como “civilizados”. Aqui vale lembrar a observação de Chaui quando analisa a alienação dos povos, pois “De onde vem o obscurecimento da existência das contradições e dos antagonismos sociais? De onde vem a não percepção da existência das classes sociais, uma das quais vive da exploração e dominação das outras? A resposta a essas questões nos conduz diretamente ao fenômeno da ideologia.” (p. 57).

5'59''- o homem civilizado recusou-se a se adaptar a seu meio./ Adaptou seu meio para servi-lo.// Assim ele construiu cidades, estradas, veículos, máquinas e redes elétricas para realizar seus projetos racionais. // Mas// não soube quando parar.// Quanto mais melhorava o meio para facilitar a vida, mais a complicava. // e agora, seus filhos ficam de 10 a 15 anos na escola para aprender a sobreviver nesse perigoso habitat onde nasceram. // o homem civilizado que se negou a se adaptar ao meio natural, tem agora que se adaptar e readaptar a cada instante ao meio criado por ele. //

O trecho acima também pode ser uma análise da sociedade pós-industrial: Sociedade do Consumo. É possível propor uma discussão na sala de aula sobre as duas sociedades representadas no filme. O trecho mais simbólico para elaboração da proposta pedagógica está logo no início do filme, quando uma garrafa de Coca-Cola é atirada de um avião pelo piloto enquanto sobrevoa o deserto Kalahari.

8'44''- um dia caiu uma coisa do céu.// Xee (nome do personagem) nunca tinha visto nada igual antes.// perguntava-se: por que os deuses teriam mandado isso à Terra?// Era a coisa mais estranha e bonita que já tinham visto. E queriam saber por que os deuses a mandaram?//

9'45''- primeiro Xee tentou usá-la para trabalhar o couro.// tinha o tamanho certo e o peso exato.// era

também lisinha e ideal para trabalhar pele de cobra.// e Xaboo (nome do personagem) descobriu que servia para fazer música.// e cada dia descobriam um novo uso para ela. // era lisinha e dura e eles nunca tinham visto nada assim. // Era o mais lindo presente que os deuses já haviam dado/ um utensílio realmente prático.// Mas os deuses foram relápsos./ Só tinham mandado uma.// e pela primeira vez em suas vidas algo não podia ser dividido.// pois só havia uma.// De repente todos precisavam dela o tempo todo.// algo que nunca tinham tido tornara-se algo indispensável.// emoções nada comuns começaram a surgir.// um sentimento egoísta de não querer dividir.// e outras coisas surgiram: raiva, ciúmes, ódio e violência.// 12'23''- Naquela noite não houve risos e conversas ao redor da fogueira.// 12'40''- Xee falou: enterrei a coisa. Não nos deixará mais tristes! 14'20''- Começaram a falar da tal coisa que tinha aparecido.// Nao tinham nome para ela, então começaram a chamar de coisa maligna.

O símbolo universal da moderna civilização de consumo, a Coca-Cola, é retratado no filme de uma forma a causar sensibilidade ao telespectador. Lembrando que a Coca-Cola foi um ícone marcante durante a Guerra Fria, especialmente no período da queda da Cortina de Ferro, quando as sociedades ocidentais, lideradas pelos EUA, levaram o produto para dentro do antigo território soviético como ferramenta de propaganda do capitalismo. Após os 14 minutos iniciais do filme, Xee segue sua jornada para jogar a “coisa maligna” no fim da Terra, o que ocorre ao longo dos 90 minutos. Sugerimos usar apenas os 14 minutos iniciais, os quais enfatizam o choque entre sociedades e seus diferentes estilos de vida, as relações de dominação de um sistema de consumo sobre um sistema que prioriza as relações coletivas.

A estratégia para o uso deste filme é criar uma roda de discussão sobre as sociedades, as ideologias presentes correlacionando com o conteúdo sobre História da Guerra Fria.

Considerações Finais

O cinema consegue, por meio da subjetividade, se aproximar do público, seja pela estética, pelo enredo ou pela ideologia. A partir da abordagem que o filme traz é possível pensar a sociedade de um modo diferente.

O que o cinema faz é traduzir com clareza as informações e aproximar o público delas. É certo que filmes históricos, como Barros (2012) afirmou, apelam para o romance e por histórias que fogem da História. No entanto, se pensarmos no filme como uma representação da sociedade atual e não da sociedade retratada no filme, a

obra pode ser utilizada como fonte histórica para análise da História Contemporânea, tornando-se desta forma, documento histórico.

Trabalhar a questão das ideologias dentro da sala de aula; correlacionar os contra-pontos entre as diferentes sociedades; levantar questionamentos sobre a sociedade do consumo, tudo isso através da acessível linguagem cinematográfica, faz com que o conhecimento se aproxime cada vez mais do estudante e que esse possa enxergar o mundo com criticidade e que saiba distinguir e compreender as informações, as relações de poder, as ideologias presentes na sociedade Capitalista. O Cinema, como ferramenta de apoio, leva o aluno a mergulhar no universo do conhecimento de maneira mais clara. Para que o estudante consiga humanizar a realidade ele precisa compreendê-la em sua totalidade, todos os pontos de vista e enxergar a dominação empregada pela ideologia. É isso que o Ensino História faz, é isso que o Cinema faz.

Referências Bibliográficas

ALTHUSSER, Louis. Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado: notas para uma investigação. In: ADORNO, Theodor W. [et.al] ZIZEK, Slavoj (org.), tradução de Vera Ribeiro. *Um mapa da Ideologia*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BARROS, José d'Assunção. Cinema e história: entre expressões e representações. In.: NÓVOA, Jorge; BARROS, José D'Assunção (orgs.). *Cinema-história: teoria e representações sociais no cinema*. 3 ed. Rio de Janeiro: Apicuri, 2012, p. 55-105.

CANCLINI, Néstor García. *A socialização da Arte: teoria e prática na América Latina*. Tradução de Maria Helena Ribeiro da Cunha e Maria Cecília Queiroz Moraes Pinto. 2. ed. São Paulo: Editora Cultrix, 1984.

CHAUÍ, Marilena. *O que é ideologia?* 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Brasiliense, 2001. (Coleção Primeiros Passos, 13).

DEBORD, Guy. *A Sociedade do espetáculo*. Tradução de Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

DUARTE, Rosália. *Cinema & Educação*. 2. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2002.

EAGLETON, Terry. *Ideologia: uma introdução*. Tradução de Silvana Vieira e Luís Carlos Borges. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista; Boitempo, 1997.

GUARESCHI, Pedrinho A. *Sociologia Crítica: alternativas de mudança*. 63 ed. rev. e ampl. .Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011.

HENNEBELLE, Guy. *Os cinemas nacionais contra Hollywood*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

HOBBSBAWM, Eric. *Era dos Extremos: o breve século XX 1914-1991*. Tradução de Marcos Santarrita. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

NÓVOA, Jorge. Apologia da relação cinema-história. In.: _____.; BARROS, José D'Assunção (orgs.). *Cinema-história: teoria e representações sociais no cinema*. 3 ed. Rio de Janeiro: Apicuri, 2012. p. 19-53.

Música negra como resistência:

África, Brasil e Estados Unidos

Por Bruno Ribeiro Oliveira¹⁵⁴, Davi dos Santos¹⁵⁵ e Gabriel Truccolo de Lima¹⁵⁶

Resumo

Esse artigo detalha o trabalho realizado no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID – sobre música negra africana, afro-brasileira e afro-americana em contextos histórico-sociais de desigualdade, injustiça e resistência em diferentes períodos do século XX. Independências na África colonizada, governo getulista no Brasil pós 1930 e segregação nos Estados Unidos entre 1940 e 1970, respectivamente. A música serve como instrumento de aprendizagem da história. A política, a sociedade, a cultura, os personagens, estes, são todos apresentados e estudados junto das composições e dos ritmos que embalam uma história de resistência e luta nos mais diversos cantos. O presente artigo não é apenas um estudo histórico da resistência negra através da música, mas também um relato de experiência em sala de aula com estudantes do ensino médio.

Palavras-chave: Música; Música afro-americana; Música afro-brasileira; Música africana

Abstract

This article details the work done within the sphere of the Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID – about the black African music, afro-Brazilian music and afro-American music in a socio-historical contexts of inequality, injustice and resistance in different periods of the twentieth century. Independences in colonized Africa, getulista government in Brazil after 1930 and segregation in the United States between 1940 and 1970, respectively. The music serves as an instrument of learning history. The politics, the society, the culture, the characters, these, are all exhibited and studied with the compositions and rhythms that made history in contexts of resistance and struggle in many areas. The present article is not only a study about the black resistance in music, but also an report of classroom experience with students of high school.

Keywords: music; afro-American music; afro-Brazilian music; African Music

¹⁵⁴ Estudante de graduação em História na UFRGS. E-mail: bruno.grinder@gmail.com

¹⁵⁵ Estudante de graduação em História na UFRGS. E-mail: davi191631@gmail.com

¹⁵⁶ Estudante de graduação em História na UFRGS. E-mail: gabrieltdelima@gmail.com

Introdução

O uso da música no ensino de história pode ser pouco usual. Mas ela fornece uma metodologia diferente que é pouco recorrente nos livros didáticos. A música, com suas composições (deixemos as partituras e notas musicais aos especialistas), servem como um documento. Através de seu uso é possível chegar ao estudo da história por um enfoque diferenciado. Ela abre uma porta ao estudo da cultura, da política, da sociedade e de personagens, junto às mobilizações sociais e formações culturais que marcam os diferentes períodos da história onde há embates e divergências entre distintos setores, interesses, classes e ideias.

O tema foi delimitado sobre a questão da resistência negra através da música em três distintos casos: o processo de descolonização na África subsaariana por movimentos negros de libertação nacional no período da década de 1960; a música negra – o samba – dos afro-brasileiros no período da ideologia do trabalhismo de Getúlio Vargas nas décadas de 1930 e 1940; e, o folk, o blues e rock and roll nas lutas por direitos civis e igualdade nos Estados Unidos marcado pela segregação e violência embasada em pensamentos raciais. Buscou-se, deste modo, estudar o protagonismo do negro em diversos casos na história.

Os seres humanos não vivem sem esperança, mas também não vivem sem arte. E, entre uma das práticas artísticas mais difundidas, está a música. E é por meio dela que buscamos estudar o protagonismo negro na história. Seja a música usada como instrumento de coesão e conscientização entre guerrilheiros e seu povo; a música que caça o governo e suas medidas; ou a música que enfrenta o racismo e a segregação. Mais do que compor e cantar suas realidades, esses grupos de homens e mulheres deflagram uma verdade que destoa do poder que os rege. Enquanto existe a “[...] pretensão dos grupos dominantes de monopolizar a articulação e a enunciação daquilo que deveria ser considerado ortodoxo, [...] (Mbembe, 2013, p.52)”, também coexistem agentes sociais que oferecem aos seus ouvintes a proclamação de outra visão de realidade, criando consenso e alimentando a esperança.

Enquanto o Estado, o poder hegemônico, ou qualquer instituição, formada por uma minoria, que detém o controle sobre a maioria, nomeia as realidades e dá forma as representações, os “[...] critérios de percepção do mundo, dos princípios de construção da realidade social [...] (Mbembe, 2013, p.28)” tornam-se campo de disputa, para além das disputas materiais. As pessoas que criaram as músicas selecionadas pertencem a extratos de artistas,

soldados, militantes e operários, que oferecem uma percepção do mundo que enfrenta as opressões, humilhações e derrotas impostas pelos responsáveis de suas situações.

Para realizar a atividade em sala de aula, a estrutura proposta fixou-se em duas etapas bem definidas para cada um dos três temas: 1ª) a exposição destes temas em sala de aula; e 2ª) o debate e a percepção das bases de conhecimento que os alunos possuíam sobre estas realidades e vivências. As aulas ocorreram na seguinte ordem: música africana contra o colonialismo, samba contra o trabalhismo e, por último, música contra o racismo.

Para o encaminhamento dos debates, cada momento proposto teria uma reflexão inicial sobre o contexto trabalhado: descolonização africana, trabalhismo getulista e direitos civis estadunidenses. Assim, o norteador das discussões, a música, apresenta elementos para fortalecer e embasar os alunos sobre os debates propostos. O objetivo primordial desta oficina é compreender os momentos de discussão e reflexão como pilares para compreender a descolonização africana, fora do viés econômico apresentado nos livros didáticos; assim como o período Vargas (1930-1945) e os efeitos de sua política trabalhista no contexto dos cidadãos pobres; e, finalmente como o movimento em busca dos Direitos Civis nos Estados Unidos se alicerçava nas canções e composições da época.

Música Africana contra o colonialismo

Por quase um século o continente africano esteve sob domínio estrangeiro. Divididos e conquistados por Inglaterra, França, Itália, Alemanha, Portugal e Bélgica. Indubitavelmente, a história de África é também a história do colonialismo, da Europa e, para o bem ou para o mal do uso deste passado, ele é parte constitutiva da África atual. Porém, parte importante desta trajetória, é o período compreendido entre 1956 e 1975, que conhecemos como a época de descolonização ou de independência dos atuais estados africanos.

O continente é conhecido por seu desconhecimento em grande medida nas salas de aula. Geografia, política, história, religião, sociedade, tão diversos, são ainda pouco conhecidos. Adjetivos de fracasso, derrota e humilhação persistem sobre sua história e realidade. Deste modo também atingem seus habitantes autóctones. O período escolhido – das independências – fornece alento a dois propósitos: conhecer alguns países do continente em maior profundidade e conhecer o protagonismo de seus habitantes no período colonial e na sua destruição. Tudo

isso, é claro, enquanto estudamos e ouvimos música.

Dado que não é possível conseguir entrar em cada processo de independência e cada movimento, não só pelo tempo de cada período, mas também pela distribuição do número de períodos da disciplina, foi necessário escolher alguns países junto de seus movimentos e artistas. Algumas vezes, quando necessário, cruzando fronteiras, outrora, mantendo-se nas devidas regiões. Os selecionados foram: Guiné-Bissau e Nigéria. O primeiro é um exemplo de independência através de luta revolucionária. O segundo, um exemplo de independência por uma via conservadora e negociada. Os artistas selecionados, assim foram devido as suas relevâncias em seus respectivos países e/ou fora deles. São eles: José Schwarz e Super Mama Djombo para o caso de Guiné-Bissau; FelaKuti para o caso nigeriano. Outros casos africanos de independência foram abordados a título de comparação e conhecimento, além de deixar clara a extensão do processo.

Inicialmente foi exposta aos alunos a questão “o que é uma colônia?” numa aula expositiva com recursos audiovisuais. Colônia é quando uma minoria não nativa com interesses econômicos rege uma maioria desprovida de poder (Balandier, 2011, p.237). É uma sociedade que produz desigualdade e segregação. Como no caso da Nigéria, onde os habitantes nativos não possuíam os mesmos direitos que os britânicos e nem podiam ocupar os mesmos cargos. Da colônia, passamos ao processo da busca por colônias. O assunto do colonialismo foi explorado segundo a dialética entre colonizado e colonizador. O que quer o colonizador? Explorar os recursos naturais e a mão de obra pelo preço mais baixo. Manter a região colonizada como produtora de matérias-primas e importadora de produtos manufaturados da metrópole (Albert Memmi, 1965, p.6-7). É uma relação desigual entre o colonizador e o colonizado que caracteriza as relações políticas, econômicas e sociais. Logo, nesse relacionamento, os nativos de África saem perdendo.

O que causou o colonialismo? Isso, esse ato de fazer questionamentos, foi recorrente por toda a exposição do assunto. Expropriação de terras, exploração dos trabalhadores, introdução de monoculturas, taxaço injusta, transferência de recursos, falta de industrialização e genocídios. É importante também questionar: qual o motivo dos europeus adotarem uma postura agressiva e colonialista? As motivações são políticas (disputa, prestígio, influência, estratégia), sociais (etnocentrismo, missões civilizadoras e evangelizadoras) e econômicas (recursos, mercado). Para esse momento – apresentação do colonialismo em África -, o uso de imagens é bastante importante para se criar noção da extensão do tema. Mapas são úteis para ilustrar as possessões europeias no continente africano e fotos acusam a violência desses

países. E foi justamente isso que foi utilizado. Um mapa da África com diversos curtos exemplos da violência colonial. Alguns temas que marcaram a aula foram: o genocídio dos belgas do Congo; os campos de concentração britânicos no Quênia; o extermínio dos povos Nama e Herero na Namíbia Alemã; e os atos criminosos das forças armadas portuguesas nas áreas africanas lusófonas.

Esse primeiro momento, de apresentação do tema, busca deixar claro a situação de penúria e ruína a que os autóctones foram levados. E trata de mostrar que: “Um país que vive, que tira a sua substância, da exploração de povos diferentes inferioriza estes povos” (Fanon, 2008, p.282). O fim do primeiro momento tratou do caminho à emancipação.

A Segunda Grande guerra é o momento em que: “Vemos [...] laextension a lospueblos ‘civilizados’ de Europa de losmetodos anteriormente reservados a los ‘salvajes’” (Mbembe, p.36, 2006). Foi durante a guerra que os europeus sofreram as mesmas violências que os africanos haviam sofrido. Foi na guerra que os africanos lutaram numa guerra de homens brancos e foi durante ela que eles começaram a se organizar em grande número contra a dominação colonial. Movimentos de libertação como em Guiné-Bissau que reuniam pessoas como José Schwarz (1949-1977) e, no seio deste movimento, surgiu a banda Super Mama Djombo. Entramos no segundo momento.

Trabalhamos com as breves biografias de José Schwarz e da Banda Super Mama Djombo. O primeiro, um músico e militante que tomou parte em ações militares contra os portugueses. Os segundos, guerrilheiros, mas também músicos que juntavam seus instrumentos para alegrar os companheiros de luta e cantar as glórias e tristezas da luta anticolonial. Tanto para Schwarz quando para Mama Djombo, foram apresentadas suas composições e músicas para serem ouvidas. A título de exemplo, a letra da canção “Do que chora a criança”, de José Schwarz:

“Do que chora a criança?
é dor no seu corpo
Do que chora a criança?
é sangue que cansou de ver
Um pássaro grande chegou
Com ovos de fogo
O pássaro grande veio
Com os ovos da morte”

Letras como essa, mostradas aos alunos, servem de fermento ao diálogo professor/estudante. Na composição pode-se trabalhar o tema da violência do colonizador, da dor e da tristeza dos colonizados expressos em canção. Em outras letras é possível deixar demonstrar o desejo de

libertação, de resistir e expulsar os colonizadores e da esperança em se construir uma país e uma vida melhor. É o caso de “Canta camarada”, também de Schwarz:

“Canta camarada
Deixa que o teu sonho verdade
Flua límpido nos anseios da tua voz quente
Pois este é o teu dever, o teu direito
Canta camarada
Que a recordação da tua dor
Seja como a terra revolvida
Em cada época, para a sementeira”

Além de apresentaram os anseios dos homens e mulheres que foram agentes na independência de seus países as músicas causavam um bom estranhamento. Os alunos podiam ouvir e interagir com ritmos musicais aos quais não estão acostumados e com uma língua diferente. As músicas da banda Super Mama Djombo e de José Schwarz são cantadas em crioulo, uma língua que é uma derivação de dialetos africanos e do próprio português.

O caso de Guiné-Bissau é um onde os autóctones adquiriram sua independência por meio de armas. Foi uma libertação de cunho mais popular, violenta e difícil.

Outros casos, como da Nigéria, a independência veio de forma conservadora e negociada. Mesmo que celebradas, nem todas as libertações conseguiram alcançar suas metas de desenvolvimento, liberdade política e emancipação econômica. A Nigéria adquiriu sua independência em 1960, mas não entrou numa via democrática, muito pelo contrário, grande parte da população ficou alijada do poder devido a um forte autoritarismo. Foi nessa sociedade que nasceu FelaKuti (1938-1997). Músico, compositor, ativista dos direitos humanos e de direitos políticos, Kuti era filho de uma ativista anticolonial e de um professor. Fela seguiu a carreira de músico e tornou-se um expoente da afrobeat (estilo musical que mistura jazz, funk e músicas africanas). Suas letras questionam a supremacia dos homens brancos na relação com África e a ideia de civilização dos europeus. Letras como de Gentleman (Cavalheiro), deixam clara a posição de confronto com o modelo europeu:

“Eu não serei um cavalheiro
Eu vou ser um homem africano original”

Uma frase direta e repetida constantemente na música, deixando claro, ao ouvinte e aos estudantes que ele afirma, não será um homem ao molde europeu. Fela não só questionava a condição de África frente à Europa, mas também a própria política interna da Nigéria e, por consequência, de outros países africanos. Em suas letras,

Kuti deixa transparecer seus ideais e de onde vinham suas palavras para uma África liberta, consciente e autônoma. Na música FearNot Man, ele canta:

“Irmãos e irmãs
O pai do pan-africanismo
Dr. KwameNkrumah
Diz a todo o povo negro
O segredo da vida é não ter medo
Nós temos todos que entender isso”

Fela cita KwameNkrumah e o pan-africanismo. Aqui o professor deve abrir um parêntese para deixar claro a quem se refere e o que significa o termo dito. KwameNkrumah (1909-1972), foi importante na liderança política que levou a independência de Gana, além de ter servido como Primeiro Ministro do país, até sua derrubada em 1966. Pan-africanismo é a corrente que encoraja a solidariedade entre todos os negros ao redor do mundo. Esse é mais um dos momentos em que os alunos se deparam com mundos e personagens que parecem tão distantes da sua realidade. As músicas de FelaKuti possuem outras composições que transgridem fronteiras pela sua mensagem simples, direta e de contestação, convidando ao pensamento e ao não conformismo. É o caso de Zombie:

“Zumbi não anda, até que você o mande andar
Zumbi não para, até que você o mande parar
Zumbi não vira, até que você o mande virar
Zumbi não pensa, até que você o mande pensar”

Trabalhar países africanos, sua música e seus personagens abre todo um mundo que é pouco conhecido fora da esfera do continente negro. Aos estudantes, ver esses países que até então eram nomes desconhecidos para a maioria, conhecer um pouco de sua história, o protagonismo de seus povos contra um senso ordinário de África fracasso, ouvir a música e conhecer as composições ofereceu uma saída ao cotidiano das aulas de história. Um problema de se trabalhar tema tão distinto é a dificuldade de se fazer um diálogo mais amplo, dado que todos os dados apresentados são novos, por que são pouco usuais no ensino de história da atualidade. Oferecer aos estudantes uma possibilidade de vislumbrar um outro mundo, outras possibilidades e oferecer mais além, uma pequena abertura a pensar o diferente, com certeza possibilita a formação de um ser não zumbi do qual FelaKuti cantava. Até porque é dever das ciências humanas fornecer uma análise sobre esses processos e suas consequências (Falola, 2007).

O samba, a malandragem e o Estado Novo

O samba sempre apresentou características particulares e envolventes. A maneira de falar sobre amores impossíveis, o dia a dia nas comunidades pobres, a negação ou mesmo o entusiasmo que o trabalho gera nas pessoas. Com isso, o samba marca e registra formas de viver e sociabilizar. Neste ponto, entra a possibilidade de trabalhar com letras musicais como fontes para se pensar a história do Brasil no século XX.

O samba, como já citado acima, traz elementos culturais e organizacionais dentro das comunidades brasileiras que, dificilmente, conseguiríamos traçar ou mesmo estudar por fontes documentais mais clássicas como jornais, processos oficiais do governo, etc.

Frente a isso, o trabalho com letras de música, utilizadas como fonte, traz um acréscimo de qualidade para se estudar e conhecer tanto a história do negro no país, quanto aos processos de favelização das cidades brasileiras durante os anos 1920-50.

A música possui caráter de resistência e luta, não apenas quando se coloca para marcar posicionamento civil ou mesmo para protestar contra alguma opressão, mas mesmo quando seu objetivo inicial não é ter uma vertente combativa, a música tem a condição de ao mesmo tempo em que traduz ou registra fatos da vida, pode inspirar e ser ressignificada para se pensar questões sociais. Ou seja, a música, no nosso caso o samba, pode trazer características que tratam das vivências diárias de um povo e, mesmo assim, mostra sua luta contra sistemas opressivos, regimes ditatoriais e leis racistas e sem preocupação social. Os sambas de Wilson Batista e Geraldo Pereira apresentam traços combativos ao furor do trabalhismo do Estado Novo. O samba-exaltação a figura de Vargas é questionado. A figura do malandro se sobrepõe e a imagem do trabalho e do trabalhador, que são sempre questionadas e inferiorizadas. A música de Wilson Batista retrata o malandro: bom de briga, vagabundo, roupas características e andar gingado. Este é o grande personagem do samba carioca dos anos 1930-40. Traz sempre sua condição de vida como marco para as composições, ao mesmo tempo em que revela como ele resiste aos processos diários de enquadramento social pela polícia varguista. A música *Lenço no Pescoço*, gravada em 1933 por Sílvio Caldas pela RCA Victor, traz referências ao malandro e sua negação ao trabalho, este que quase lhe causa doença e que o compositor apresenta seu orgulho em ser vadio:

Meu chapéu do lado

Tamanco arrastando
Lenço no pescoço
Navalha no bolso
Eu passo gingando
Provoco e desafio
Eu tenho orgulho
Em ser tão vadio
Sei que eles falam
Deste meu proceder
Eu vejo quem trabalha
Andar no miserê
Eu sou vadio
Porque tive inclinação
Eu me lembro, era criança
Tirava samba-canção
Comigo não
Eu quero ver quem tem razão

Este hino em homenagem ao malandro evidencia sua falta de vocação para o trabalho, assim como marca seu desafio em relação a quem possa querer enfrentá-lo. Sabe-se que este samba foi escrito devido a sua briga com Noel Rosa, que responde a mesma altura com *Rapaz Folgado*. Noel Rosa, um dos sambistas mais aclamados desta época, menospreza a visão de malandro que Batista colocava em suas músicas. Mas suas letras também iam ao encontro do malandro e da vida fácil. Em *Malandro Medroso*, Noel explicita sua relação com a malandragem e também com o medo que ela pode acarretar. Esta perspectiva traz também como a sociedade via o malandro. Sem emprego, devendo no jogo e com a polícia em seu encalço. Tais pontos são sempre interessantes de serem tratados em sala de aula, pois relata a sociabilidade de personagens, muitas vezes, desconhecidos de uma historiografia, ou mesmo dos livros didáticos, que apresentam o período varguista apenas em seus laços políticos federais e estaduais, assim como suas políticas externas e internas. Mas esta visão mais conservadora da historiografia e dos livros didáticos não pensa a maneira como as relações sociais eram realizadas cotidianamente. Assim sendo, não conseguimos entender as contradições pessoais que existiam e, principalmente, não entendemos como estas políticas atingiam as comunidades de periferia no Brasil. O samba nos mostra referências diárias sobre medos, angústias e alegrias da periferia. A criação artística estimula a compreensão das condições sociais e a busca para transformá-las, como afirma Braz

(...), entender a particularidade da criação artística, e o samba como uma de suas formas, como uma modalidade de práxis pela qual os homens buscam modificar as relações sociais que se dão entre si próprios, objetivando-

se em produtos específicos, característicos, característicos da atividade artístico-cultural. E é isso o que caracteriza essa modalidade de práxis: seu produto, diferentemente daqueles que resultam da atividade produtiva realizada pelo trabalho, é o que se volta para as relações sociais, interferindo e influenciando, conscientemente ou não, no comportamento dos próprios homens. Numa palavra: os produtos originados pela práxis cultural (e a atividade de criação artística é uma de suas formas privilegiadas) desencadeiam, sempre e simultaneamente, processos de subjetivação e de objetivação historicamente determinados. (BRAZ, 2013, p. 76-77).

Compreender como a música pode se tornar referência diária de uma população marginalizada estava como plano central dos debates e do entendimento das composições musicais como fontes históricas. O ensino de história abre grandes fronteiras para se pensar e analisar populações fora do eixo de poder político. Assim, o trabalho com fontes musicais nos possibilita conhecer as áreas marginalizadas da sociedade e, até mesmo, conhecermos as rotinas dos grupos citados nas composições.

Outra possibilidade de trabalho, debatida com muita intensidade nas aulas realizadas, é a análise de uma sociedade machista que é representada no samba. As mulheres, fontes de inspiração para muitos sambas, mas que dificilmente conseguiam demarcar seu espaço dentro do cenário musical eram tratadas como apêndices da vida do malandro. Os traços machistas, característicos de muitas letras, descaracterizam quase todas as formas de individualidade da mulher. A famosa música *Emília*, também de Wilson Batista, caracteriza uma mulher idealizada e o autor não pensa a condição da mulher como agente de sua vida. A canção, que traz o estereótipo de uma mulher ideal, na visão do compositor, traz a possibilidade de gênero para o debate escolar, ainda visando compreender as organizações e objetivos de grupos marginalizados.

Quero uma mulher que saiba lavar e cozinhar
Que de manhã cedo me acorde na hora de trabalhar
Só existe uma
E sem ela eu não vivo em paz
Emília, Emília, Emília
Não posso mais

Com isso, o debate sobre a mulher idealizada, podemos iniciar uma reflexão sobre a atuação e a visão que os homens, nos anos 1930-40, possuíam. Este ideal de mulher entra em contraste com a realidade destas comunidades. As mulheres são extremamente ativas em

suas relações sociais, mesmo com a marginalização que a sociedade as colocava, e ainda coloca. Wilson Batista, com o decorrer dos anos, percebe a mulher como agente histórico e social. A mulher, em suas músicas e nas de outros diversos compositores, passa por importantes processos de independização e atuação social direta. As vozes femininas começam a ser cantadas, mas salientamos aqui que a maior parte das composições ainda é feita por homens.

Mesmo assim, é sempre importante ver a reação feminina sobre a malandragem e colocando ultimatos aos malandros e ao samba. O emprego, fonte essencial de renda, é o amadurecimento do malandro. Não mais pode ser aceito, dentro do trabalhismo que ganha forças durante os anos do Estado Novo, uma pessoa que seja “vadia e malandra”. A repressão começa a ganhar ainda mais capacidade de organização e sistematização, assim, o malandro começa a ser pressionado pelo governo Vargas, com os órgãos policiais e seus enquadramentos na lei de vadiagem, e também pelas mulheres, cansadas de fornecerem o sustento dos malandros. Deste modo, as composições que tratam a individualidade e mesmo a atuação da mulher ganham espaço, como o samba *Vai Trabalhar*, gravado por Araci de Souza.

Isso não me convém
E não fica bem
Eu no lesco-lesco
Na beira do tanque
Pra ganhar dinheiro
E você no samba
O dia inteiro, ai!
Você compreende
E faz que não entende
Que tudo depende
De boa vontade
Pra nossa vida endireitar
Você deve cooperar
É forte e pode ajudar
Procure emprego
Deixe o samba
E vai trabalhar

Estes sambas retratam uma mulher mais real, diferente do samba Emília, citado acima, que idealiza e formata uma mulher que serve aos interesses e caprichos dos homens. Analisar as questões de gênero é ponto primordial para se estudar história. Assim como a história dos negros e indígenas, no Brasil a historiografia sempre menosprezou a atuação feminina no construir do conhecimento histórico. A discussão em sala de aula se torna primordial para repensarmos a atuação feminina e,

ainda, desconstruir preconceitos desta ordem. A participação das alunas e alunos é fundamental para que se pense e repense o que o samba trata, e mesmo se ele representa aspectos de uma parcela da sociedade brasileira.

Deste modo, o último momento de apresentação e introdução sobre os sambas que retratam malandros e como estes agiam e sociabilizavam durante o Estado Novo, chega ao momento de discussão sobre a maior participação da mulher, não mais idealizada e glorificada para os desejos do marido, mas sim, agente de sua história e que possui prazeres e desgostos. A música *Vai Trabalhar* retrata esta mulher que não mais aguenta a exploração. Já o samba *Oh! Seu Oscar*, novamente de Wilson Batista, traz dois pontos que não havíamos visto, nesta luta contra as diretrizes do trabalhismo, mesmo esta luta, muitas vezes, sendo irracional. O ex-malandro que agora virou trabalhador, e a mulher que sai em busca do seu prazer.

Cheguei cansado do trabalho
Logo a vizinha me falou:
- Oh! seu Oscar
Tá fazendo meia hora
Que sua mulher foi-se embora
E um bilhete deixou
O bilhete assim dizia:
"Não posso mais
Eu quero é viver na orgia"
Fiz tudo para ter seu bem-estar
Até no cais do porto eu fui parar
Martirizando o meu corpo noite e dia
Mas tudo em vão
Ela é, é da orgia
É... parei!

O debate, a partir desta introdução sobre sambas e a atuação e representatividade que eles poderiam, ou mesmo podem alcançar, fica mais explícito e diretivo. Entender a situação socioeconômica brasileira ainda é ponto fundamental para entendermos o que levou e o que foi a ditadura Vargas de 1937-1945. Mas compreender como ela afetou a população, que não era envolvida diretamente ao meio político, também é primordial para refletirmos e sobre os reflexos do trabalhismo na sociedade. Como as relações de gênero, raciais ou mesmo sociais se colocavam no Rio de Janeiro dos anos 1930-40 reflete um pouco como a sociedade atual se organiza e se transforma. Ainda hoje possuímos reflexos de pensamentos ou mesmo de atuações que se encontravam difundidos naquela época.

A construção do conhecimento histórico se torna mais atrativa e com maiores recursos quando pensamos a realidade que foi dos avós e bisavós dos alunos. Assim, o debate sobre a condição social do negro no Brasil, atuado

na época como vagabundo, sem cultura e desprovido de individualidade, fornece elementos que o samba nos traduz e desconstrói. Toda a sociabilidade e a maneira de viver que as composições musicais embasam as discussões sobre a condição negra no Brasil: suas relações sociais e vivências (trabalho, ensino, etc.). E ainda nos possibilitam a reflexão de gênero, que assim como a malandragem, nos trouxeram a base e a inspiração para trabalharmos esses pontos em sala de aula.

Música de protesto e resistência nos EUA

O Rock n' Roll permanece, até o presente momento, como um dos gêneros musicais mais populares do mundo, sendo especialmente apelativo para jovens. Manifesta-se em uma série de subgêneros - *pop rock*, *rock nacional*, *heavy metal*, *punk rock*, *glam rock*, apenas para nomear alguns - e sua influência se estende para outros gêneros musicais. Sua indiscutível popularidade e importância cultural para o Século XX, entretanto, não representa o conhecimento pleno por parte de seus admiradores sobre as raízes deste gênero musical, estas, calcadas na música negra nos Estados Unidos.

Falar sobre a "música negra" nos Estados Unidos da América pode parecer um recorte demasiado amplo: queremos, aqui, falar sobre o *blues*, os *spirituals*, a influência destes para o *rock n' roll*, o surgimento do *rap*. E a história e relevância destes gêneros musicais é indissociável da experiência da população afro-americana. Em outras palavras e mais especificamente: é impossível estudarmos a história dos supracitados estilos musicais sem a compreensão do escravismo, do segregacionismo das Jim Crow Laws, e da resistência de alguns destes indivíduos perante este cenário.

No dia 25 de novembro de 2014, Darren Wilson, policial branco da cidade de Ferguson, nos EUA, foi inocentado em julgamento preliminar da acusação de ter assassinado Michael Brown, um jovem negro de 18 anos, baleado por Darren Wilson à luz do dia em frente à sua casa. Tal decisão acarretou em uma onda de protestos na cidade de Ferguson. Um dia após esta decisão, foi aplicada a atividade intitulada *Música Negra como Resistência nos Estados Unidos da América* no Colégio Júlio de Castilhos, em Porto Alegre. A atividade consistiu em uma fala expositiva, que durou cerca de duas horas e meia e teve início com uma exposição relatando a morte de Michael Brown e o então recente julgamento de Darren Wilson, tal qual a subsequente onda de protestos em Ferguson.

Em seguida, discutiu-se a morte de Emmet Till em

28 de agosto de 1955, também nos Estados Unidos, o que conectou uma breve explicação sobre as Jim Crow Laws. Os alunos, então, foram indagados sobre formas de resistência, enquanto comunidade, de tamanhas injustiças e atrocidades cometidas sobre prerrogativas raciais. E então, teve início um diálogo sobre música.

Começamos com uma canção que lançara Bob Dylan ao sucesso: *Blowin' in the Wind*, uma balada pacifista que lança perguntas retóricas ao seu espectador e que em momento algum fala, diretamente, sobre problemas concretos que eram atravessados na época de sua composição. Em seguida, ouvidos a balada *ManyThousandsGone*, composta e cantada pelas tropas negras durante a Guerra Civil:

Sem mais leilões para mim,
Sem mais, sem mais.
Sem mais leilões para mim,
Milhares já houveram.

Constatou-se, a partir da audição de ambas as canções, que a música de Bob Dylan, composta em 1962, possui a mesma melodia que aquela composta durante a Guerra Civil.

Este exemplo –a melodia “reciclada” de *Blowin' in the Wind* – serve como um bom iniciante para uma reflexão sobre a tradição da música de protesto e resistência como um todo nos EUA e suas inúmeras ressignificações ao longo do tempo, mas especialmente indicativa da origem na musicalidade afro-americana.

Em 1960, Alan Lomax escreve a obra *The FolkSongs of North America*, onde procura catalogar as canções tradicionalistas norte-americanas de acordo com região e tema, incluindo excertos de partituras e comentários. O índice da obra é um excelente indicativo da heterogeneidade deste universo: dividindo o gênero em quatro grandes grupos regionais, mapeia 317 músicas em 28 temas distintos entre si. Todas estas músicas têm em suas bases uma origem popular - frequentemente, músicas folk de sucesso tem seu autor desconhecido, como, por exemplo *Rising Sun Blues*, hoje em dia conhecida como *House of the Rising Sun*, gravada em ritmo de *rock*. Estas são, portanto, canções calcadas na tradição oral e cultural de determinado agrupamento de pessoas ou de determinada região, que atravessam o tempo sendo adaptadas e readaptadas em melodia, letra e sotaque.

Na supracitada obra de Alan Lomax, o mesmo fala da música negra como uma ferramenta de escape, um subterfúgio de agressividade e de sexualidade autocontida, forjada a partir dos impactos psicológicos da escravidão sobre os escravizados. Mais comum, entretanto, é associar o blues simplesmente à desolação do escravizado em meio

ao território desconhecido e as deploráveis e desumanas condições a quais estava submetido. Segundo Muggiati:

Foi do casamento do grito escravo com a harmonia europeia que nasceu o blues. (...) À medida que o escravo se afundava na cultura local – representada, no plano musical, pela tradição europeia – o grito ia se acelerando, assumia novas formas. (MUGGIATI, 1981, p.)

Ao *blues* é tipicamente associada a melodia triste e as letras desesperançadas – amores perdidos, a vida na pobreza ou no vício, a morte, o demônio – em suma, as dificuldades da vida, seja esta ou a próxima. SonHouse, em 1967, quando é indagado sobre o que é o *blues*, diz:

O Blues se faz por si mesmo. Isso é o blues. Quando você está solitário e preocupado, não sabe o que fazer.(...)Você chora e chorasozinho. Lamenta sozinho. Então você quer ficar calado em algum quarto, não quer muita companhia – você não está bravo com outras pessoas mas você quer trancar sua porta e ficar lá onde você pode chorar bastante. Ouve alguém batendo em sua porta – você não quer ouvi-los, não é que você está bravo com eles; você só não quer companhia agora.

A relevância do blues para a compreensão da música enquanto resistência negra é central, não apenas como uma forma inicial de expressão, mas também pela sua subsequente influência na musicalidade do Movimento dos Direitos Civis. Não apenas constitui a vertente que mais influenciou o rock, que estoura em protesto no fim da década de 60, como também representa as primeiras manifestações culturais do povo negro acerca de sua situação injusta em uma sociedade em que as *Jim Crows Laws* garantiam e incentivavam a segregação. São exemplos de uma tradição antiga de resistência, que “frequentemente se expressava artisticamente e intersubjetivamente, ao invés de externamente. A última, obviamente, seria (...) violentamente reprimida”.

O *blues*, sem dúvida, criava a noção do pertencimento a uma comunidade através da evocação de imagens comuns a um determinado grupo. Segundo Ligia Vieira Cesar, “o *blues*, trazido da África[sic], expressa todo um contexto social, pois o africano não conhecia a música como uma manifestação isolada de arte, visto que sempre lhe conferiu uma função estritamente comunitária”. Isso nos ajuda a compreender a relevância dos *spirituals*:

Logo não haverá mais problemas do mundo para mim
Problemas do mundo, problemas do mundo
Logo não haverá mais problemas do mundo para mim
Indo para casa para Deus.

Mais do que uma simples forma de escapismo religioso, os spirituals, com o passar do tempo, tornaram-se verdadeiras canções de resistência. As Igrejas, tradicionais espaços de convivência entre os negros norte-americanos, geraram a noção de pertencimento à uma comunidade que partilha dos problemas e injustiças de uma sociedade racista e segregacionista, ao mesmo tempo em que prega uma eventual e garantida melhora.

Thomas Barker diz que: “(...) através de relações históricas, significado político pode existir na música de forma potencial, despercebida, e este significado pode ser aceso em um contexto de opressão política”. Talvez o maior exemplo disso seja a canção *I shall not be moved*: tradicional e negra, a canção proclama: “Eu não serei movido/ eu não serei movido/ como uma árvore plantada pela água/eu não serei movido”. Na canção original, a fé em Deus confere ao fiel impassibilidade ante às dificuldades terrenas. Na segunda metade de 1950, Pete Seeger e outros *folkmen* de sindicato cantam uma versão intitulada *We shall not be moved*, desprovida de seu conteúdo religioso e carregada em protesto e afirmação sindical. A mudança mais óbvia é a no pronome do título – do singular *I* para o plural *We* – e também é reveladora.

O caráter do protesto, entretanto, está mais presente na tradição musical em si do que na palavra *nós*. Os oprimidos operários reconheciam a luta dos oprimidos negros e, ao partilhar da tradição musical, aproximavam as duas lutas – também a partir de preceitos de que o segregacionismo seria um produto nocivo da sociedade capitalista.

Neste indicativo, é perceptível a gradual transformação e ressignificação das músicas negras de resistência para um sentido mais amplo. É a partir de Bob Dylan – cantor branco de *folk* de protesto que denunciava o racismo – que em meados dos anos 1960 o protesto se torna *popular*, em termos de indústria cultural; E, com a transição progressiva de Dylan do *folk* para o *rock*, ao longo da década de 1960, são inúmeras as bandas deste estilo que incluirão comentário político em suas canções. O *rock n’ roll* sempre bebera do blues negro, muitas vezes apropriando-se de músicas desta vertente e simplesmente colocando-as na boca de astros brancos como Elvis Presley. Entretanto, é com o sucesso comercial e crítico de Bob Dylan que o rock deixa, lentamente, de ser uma vertente musical alienada ao contexto político da época e passa a ter um lugar de influência cada vez mais importante.

Grupos musicais como o *Buffalo Springfield*, *The Doors*, *Grateful Dead* e *The Jimi Hendrix Experience* propunham a quebra de paradigmas através da sua melodia e comportamento, contestando a guerra e a sociedade

norte-americana como um todo – sempre buscando no *blues* as inspirações melódicas de suas guitarras. Em pouco tempo, os gêneros musicais misturam-se com igual intensidade que as lutas: o *blues*, os *spirituals*, o *folk*, o *jazz* e o *rock*, apoiados por uma indústria cultural visando o lucro, combatem a segregação, o conservadorismo, a Bomba e a Guerra do Vietnã. Cabe lembrar que, ainda nestes anos 60, as lideranças negras de Luther King e Malcom X frequentemente associam o conflito no Vietnã com a violência racista institucionalizada que acontecia nos Estados Unidos, mostrando ambos cenários como um caso de limpeza étnica-racial.

Tendo visto as raízes da música negra de resistência nos EUA, e tendo visto suas influências e amplitudes para outros gêneros musicais e outras lutas, passamos nossa atenção para o *rap*, ou *rythmnandpoetry*, que podemos encontrar as raízes no *talkin' blues*, variação do *blues* que data aproximadamente da década de 30. O *rap* consiste em uma fala rimada e ritmada, normalmente acompanhada de uma batida (frequentemente eletrônica). Trata-se de um gênero musical que ganha força no final da década de 1980 nas comunidades negras do norte dos Estados Unidos. O *rap*, aqui, é visto apenas como uma forma de música negra de resistência na contemporaneidade: seja com críticas amplas (*The Message*, de *Grandmaster Flash*), diretas, explícitas e violentas (*Fuckthe Police*, de *N.W.A.*), ou simplesmente afirmativas (*ChingChingChing*, de *50 cent*), denunciam um contexto de opressões persistentes e remanescentes. A mensagem destes artistas parece ser o fato de o racismo nos Estados Unidos da América não se encerrou com as Jim Crow Laws ou com a Guerra do Vietnã. E esta parece ter sido, também, a mensagem enviada por Ferguson no dia 26 de novembro de 2014.

Conclusão

Da África subsaariana, ao Brasil dos negros e mestiços até a potência capitalista e segregacionista do norte, foram reconstruídos, dentro das possibilidades, com erros e acertos, em nosso trabalho, episódios pouco comentados. Pouco recorrentes porque ainda buscam espaço numa história predominantemente branca e, no campo escolar, ainda dominado pela história política. Ao recorrer a personagens e movimentos marginalizados, mas não menos importantes, podemos trazer aos alunos a experiência de reconhecer a história por outro viés. Talvez, não mais ou menos crítica, porém diferente, dado que a criticidade pode se efetuar por diversos ângulos. Oferecer outro olhar aos alunos, fazê-los sentir o estranhamento e

levá-los a reconhecer o diferente. Por isso o tema do protagonismo dos homens e mulheres negras da história para a sala de aula. Dado que todos tem o direito de existir, mas não a tempo para que se conheça a todos, é necessário escolher. Mas, nessa escolha, que se faça uma que ofereça análise relevante à realidade histórica dos discentes.

Pesquisar para criar aulas. Essa foi a base de toda a prática. Ainda que em formação, mas não menos professores, a experiência em aula serve para reforçar o estudante que ainda engatinha na carreira enquanto compartilha sua carga intelectual, ainda fresca da universidade, com os discentes e docentes da escola. Nesse trato, comunidade escolar e comunidade acadêmica encontram-se, divergem, trilham novos caminhos e constroem, mesmo que ainda incipiente, diferentes tarefas no ensino de história.

Referências Bibliográficas

BALANDIER, Georges. “A situação colonial: uma abordagem teórica”. In: Manuela Ribeiro SANCHES (org). *As malhas que os impérios tecem: textos anticoloniais, contextos pós-coloniais*. Lisboa: Edições 70, 2011, pp. 219-252.

BARKER, Thomas. *Individualism, Collectivism, and Otherness in Protest Music: The American Civil Rights Movement and the Counterculture*. Trabalho não-publicado. Disponível em: <http://www.academia.edu/3420649/Individualism_Collectivism_and_Otherness_in_Protest_Music_The_American_Civil_Rights_Movement_and_the_Counterculture>. Acesso em: 14 de outubro de 2015.

BARNES, Jack & SHEPARD, Barry. *Para El capitalismo es imposible sobrevivir: Malcom X*. IN: Pensamiento Critico, No. 17, 1968.

BRAZ, Marcelo. O samba entre a “questão social” e a questão cultural no Brasil. In: BRAZ, Marcelo (org.). *Samba, cultura e sociedade*. São Paulo, Expressão Popular, 2013, pág. 75 – 94.

_____. Os sambas de Noel Rosa e Wilson Batista: imagens de um Brasil nada “moderno”. In: BRAZ, Marcelo (org.). *Samba, cultura e sociedade*. São Paulo, Expressão Popular, 2013, pág. 185 – 201.

CAPELATO, Maria Helena. O Estado Novo: o que trouxe de novo? In: FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucília Almeida Neves (orgs.). *O Brasil republicano*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2003, Vol. 2 (pp.107-143).

CESAR, Ligia Vieira. *Poesia e Política nas canções*

de Bob Dylan e Chico Buarque. 1. Ed. São Paulo: Novatec, 2007.

EYERMAN, Ron. Music in Movement: Cultural Politics and Old and New Social Movements. *Qualitative Sociology*, Vol. 25, No. 3, 2002. Disponível em:

<<http://www.metaether.org/words/articles/articles/eyerman%20-%20music%20in%20movement.pdf>>. Acesso em: 14 de outubro de 2015.

FALOLA, Toyn. “Nacionalizar a África, culturalizar o Ocidente e reformular as humanidades na África”. *Afro-Ásia*, nº 36, 2007, pp. 9-38.

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: Ed. UFBA, 2008.

GOFFMAN, Ken & JOY, Dan. *Contracultura através dos tempos: do mito de Prometeu à cultura digital*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2007.

LOMAX, Alan. *Folksongsof North America*. Cassel&Co. 1960. P. 455-456.

MÁXIMO, João. O inventor da MPB. In: *Nossa História*, ano 2, nº 14, dez. 2004, pág. 32 – 38.

MBEMBE, Achille. *África insubmissa: cristianismo, poder e estado na sociedade pós-colonial*. Mangualde (Portugal), Luanda (Angola): Edições Pedagogo; Edições Mulemba, 2013 (or. 1988).

MEMMI, Albert. *Retrato do colonizado seguido do retrato do colonizador*. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1977, pp. 77-126.

MUGGIATI, Roberto. *Rock: O grito e o mito*. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 1981.

NETTO, José Paulo. “Questão social”: elementos para uma concepção crítica. In: BRAZ, Marcelo (org.). *Samba, cultura e sociedade*. São Paulo, Expressão Popular, 2013, pág. 19 – 30.

PALMER, Palmer. *Deep Blues*. Estados Unidos da América: Penguin Books, 1982.

PARANHOS, Adalberto. Os desafinados do samba: na cadência do Estado Novo. In: *Nossa História*, ano 1, nº4, fev. 2004, pág. 16 – 22.

RÉMOND, René. *História dos Estados Unidos*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

SHELTON, Robert. *No Direction Home: A vida e a música de Bob Dylan*. 1. Ed. São Paulo: Larousse, 2011.

X, Malcom. *Discurso em The Militant Labor Forum*. In: *Pensamiento Critico*, No. 17, 1968.

Filmes e Documentários

Festival!. Direção: Murray Lerner. Newport: Eagle

Rock Entertainment, 2005. (95 min).

No Direction Home. Direção: Martin Scorsese.
Paramount, 2005. (208 min).

“O que pode o professor de História?": oficinas de cultura afro-brasileira e indígena voltadas para as ciências exatas e naturais

uma experiência no IF Farroupilha *campus* Alegrete

Por Mário Augusto Correa San Segundo¹⁵⁷

Resumo

O artigo apresenta a experiência de um projeto de ensino, desenvolvido no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha – Campus Alegrete, em que professores de história, auxiliaram estudantes de licenciatura em Matemática, Química e Ciências Biológicas a formular e aplicar planos de aula que contemplassem as orientações contidas na Lei 11.645/08, incluindo nos seus componentes curriculares noções de história e cultura afro-brasileira e indígena. É conhecida a dificuldade das chamadas “ciências exatas” e da natureza, em trabalhar com estes temas, propiciando uma oportunidade impar ao trabalho do historiador em auxiliar estes profissionais. O objetivo geral foi oferecer aos estudantes dos cursos de licenciatura subsídios teóricos e metodológicos para o trabalho com a história e cultura afro-brasileira e indígena em sala de aula, de forma articulada com o ensino dos conteúdos das ciências naturais e exatas.

Abstract

This article presents the experience of an educational project, developed at the Federal Institute of Education, Science and Technology Farroupilha - Campus Alegrete, where history teachers, assisted undergraduate students in Mathematics, Chemistry and Biological Sciences to formulate and implement plans lecture that addressed the guidelines contained in Law 11,645 / 08, including in their curriculum components notions of history and African -Brazilian and indigenous culture. It is known the difficulty of so-called "exact science" and nature, to work with these issues, providing a unique opportunity to the historian's work in helping these professionals. The overall objective was to provide students of degree courses, theoretical basis and methodology for work with history and African -Brazilian and indigenous culture in the classroom, in coordination with the teaching of the natural and exact sciences content.

Palavras-chave: Ensino de História, Cultura Afro-brasileira, Cultura indígena, Diversidade, Lei 11.645/08.

Keywords: History teaching, Afro-Brazilian Culture, Indigenous culture, Diversity, Law 11.645 / 08.

¹⁵⁷ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha. E-mail: mario.segundo@iffarroupilha.edu.br

Introdução

O presente artigo irá relatar a proposta e implementação de um projeto de ensino em parceria entre a Coordenação de Ações Inclusivas (CAI), Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI) e Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores (LIFE) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IF Farroupilha) - *Campus* Alegrete.

O projeto propunha a realização de oficinas sobre história e cultura afro-brasileira e indígena para os estudantes dos cursos de licenciatura do IF Farroupilha *Campus* Alegrete, a partir do estudo das leis 10.639/03 e 11.645/08, que determinam que o tema seja tratado no âmbito de todo o currículo dos ensinos fundamental e médio e de outros referenciais teóricos sobre a temática.

As oficinas propostas pelo projeto de ensino, além de contarem com o estudo de referenciais teóricos, foram espaços de construção de planos de aula para o ensino das ciências naturais e exatas articuladas aos temas propostos pelas leis anteriormente citadas. Após a construção destes planos de aulas, foi proposto a aplicação dos mesmos nas turmas do ensino médio integrado do *Campus* ou em outras escolas das redes públicas de ensino, em suas respectivas áreas.

Dessa forma se buscou propiciar espaços-tempo na formação inicial dos estudantes para o estudo e a reflexão acerca da temática em foco, possibilitando ainda a aproximação destes futuros professores das questões preconizadas pela legislação educacional brasileira além de construir mais uma contribuição ao combate das desigualdades em nosso país.

O objetivo geral do projeto era oferecer aos estudantes dos cursos de licenciatura, subsídios teóricos e metodológicos para o trabalho com a história e cultura afro-brasileira e indígena em sala de aula, de forma articulada com o ensino dos conteúdos das ciências naturais e exatas. Também trouxe como objetivos específicos a construção de planos de aulas para o ensino de ciências naturais e exatas, de forma que contemplem a temática afro-brasileira e indígena; aplicação experimental destes planos de aula nas turmas do ensino médio integrado do IF Farroupilha-CA e/ou em outras instituições públicas de ensino fundamental e médio; e avaliação do trabalho realizado a partir da aplicação dos planos de aula, com a elaboração e apresentação de um texto, relacionando a teoria com as práticas vivenciadas.

Reflexões sobre o projeto

Após a promulgação das leis 10.639/03 e 11.645/08, que fazem uma reparação curricular importante na história da educação brasileira, tornando obrigatório o ensino da história e cultura Afro-brasileira e Indígena em toda rede de ensino e no âmbito de todas as disciplinas, sente-se a necessidade de formação a respeito da implementação destes temas em espaços em que frequentemente estes conteúdos não eram abordados, como nas aulas das áreas das ciências da natureza e exatas.

Sabe-se que, tradicionalmente, as temáticas legitimadas pelas leis 10.639/03 e 11.645/08 são, na maioria das vezes, trabalhadas pelas disciplinas das áreas das Ciências Humanas, Arte e Educação e com menos frequência, na área das Letras. No entanto, as referidas Leis determinam que os estudos sobre história e cultura afro-brasileira e indígena “devem ser ministrados no âmbito de todo o currículo escolar”.

A Resolução Nº 1, de 17 de junho 2004 do Conselho Nacional de Educação, que estabelece as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” também determina o estudo do tema nas instituições de ensino superior no Art.1º.

§ 1º As Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/2004. (BRASIL, 2004, p.31)

A partir deste novo desafio, levando em consideração a existência de três cursos de licenciaturas das áreas de ciências naturais e exatas no IF Farroupilha-CA e, tendo em vista a constatação da dificuldade enfrentada pelos profissionais destas áreas em abordar o tema curricular, pensou-se nesta proposta, que também contribui nas pontuações referentes ao reconhecimento e avaliações sofridas pelos referidos cursos.

Estava prevista inicialmente a participação de aproximadamente, 100 (cem) estudantes de Licenciaturas em Ciências Biológicas, Química e Matemática do *campus* Alegrete, divididos em quatro turmas de 25 estudantes cada, porém ao final formou-se uma turma de vinte e cinco estudantes.

Buscou-se que os futuros professores tivessem uma melhor formação e desenvolvessem sensibilidades, para o trabalho com as relações étnico-raciais no ambiente escolar, assim como que estivessem capacitados para a pesquisa e implementação da temática da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena em seus planos de aula.

Com as contribuições por escrito dos estudantes, pretendeu-se realizar a organização de uma publicação inédita, com os resultados do projeto e a socialização dos planos de aula e experiências do trabalho da temática em aulas, que poderão ser utilizados por professores com dificuldades em pensar atividades com a temática.

Ao se pensar na proposição de um projeto de ensino voltado para as ações inclusivas, buscou-se não só atender a legislação educacional vigente, mas também cumprir o papel como educadores e formadores de futuros educadores. Nesse sentido, se acreditou que as instituições de ensino tem um papel significativo no processo de superação das discriminações étnico-raciais.

Para isso, se entende que é necessária a tomada de consciência da realidade onde os sujeitos estão inseridos, bem como o alcance de uma visão crítica acerca das relações sociais estabelecidas no meio onde vivem, a fim de estabelecer relações com contextos sociais mais amplos.

Como bem afirma Siquelli,

[...]consciência se muda com conhecimento. Promover reflexões teóricas que intencionam iluminar uma prática, se apresenta como uma das formas existentes possíveis de se transformar uma realidade de exclusão social étnicas para a realidade, a ser construída historicamente, de inclusão, que se faça primeiramente no nível da *prática escolar*, para que futuramente atinja o nível da *prática social*, com intenção de mais tarde se tornar uma *prática humana* (2013, p.2).

As leis 10.639/03 e 11.645/08, advindas das lutas históricas de movimentos sociais, surgem como uma oportunidade para a sociedade brasileira redimir-se do descaso como tem abordado em seus conteúdos pedagógicos as contribuições humanas, sociais, econômicas e políticas dos povos africanos e indígenas com o crescimento e desenvolvimento do nosso país.

A demanda por reparações visa a que o Estado e a sociedade tomem medidas para ressarcir os descendentes de africanos negros, dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista, bem como em virtude das políticas explícitas ou tácitas de branqueamento da população, de manutenção de privilégios exclusivos para grupos com poder de governar e de influir na formulação de políticas, no pós-abolição. Visa também a que tais medidas se concretizem em iniciativas de combate ao racismo e a toda sorte de discriminações. (BRASIL, 2004, p.11)

As políticas públicas que tratam da temática, entre outras, do ponto de vista educacional, tem tido papel importante para cobrir o conjunto amplo de aspectos e dimensões implicadas na reprodução continuada das desigualdades raciais no país. Consolidar a temática do racismo e das desigualdades, em uma agenda pública de debates, são ações que contribuem em muito para ampliar iniciativas de construção de uma igualdade racial e étnica. (JACCOUD, 2008, p.133)

[...]são interrogações que se somam a tantas outras, nesse processo de erigir as bases de uma escola/nação/sociedade em que se construa valores de justiça e democracia. E onde, certamente, haverá lugar para a multiplicidade/unicidade da identidade nacional brasileira. (PEREIRA, 2005, p.47)

Partindo de elaborações como as anteriores, se pretendeu auxiliar na formação de educadores que não ignorem as relações entre raça/racismo, etnias/discriminação étnica, nos ambientes escolares. Formar educadores com capacidades para uma educação que legitime a diversidade como fator positivo da realidade brasileira, salientando a importância de todos na formação da sociedade. Educadores que eduquem para a diversidade e inclusão.

Metodologia

O trabalho compreendeu primeiramente a realização de intensa divulgação, convencimento e inscrição de estudantes de licenciaturas interessados na realização das atividades propostas. Inicialmente estavam previstas a formação de quatro turmas de 25 participantes cada, porém, mesmo com a ajuda e interesse das coordenações de curso, conseguiu-se formar apenas uma turma, o que denuncia algumas resistências em relação ao tema.

As atividades foram compostas por três encontros presenciais de um turno cada, descritos a seguir; uma aula prática por estudante; e elaboração de textos relatando a experiência e divulgando o plano de aula implementado, que ainda está em fase de elaboração.

No *primeiro encontro* foram estudados referenciais teóricos acerca da temática em foco, bem como as leis 10.639/03 e da 11.645/08. Estes encontros ocorreram no Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores (LIFE), localizado no *campus*. Na sequência deu-se início à construção dos planos de aula, que deveriam articular os conteúdos das ciências da natureza e exatas com temas relacionados as histórias e culturas africanas e indígenas.

O *segundo encontro* foi um espaço para apresentação dos planos de aulas e discussões dos mesmos pelo grupo participante. Foram definidos os espaços-tempo para o desenvolvimento das aulas propostas nestes planos, podendo ser aplicados nas turmas de ensino médio integrado da própria instituição, como também em outras instituições de ensino da rede pública dos municípios de Alegrete, Manoel Viana ou região. Cada docente envolvido com o projeto ficou responsável pela orientação e acompanhamento da implementação das aulas.

O *terceiro encontro* ocorreu em formato de seminário entre a turma, com a conclusão das atividades do projeto, em que se socializaram e se avaliaram as experiências através da apresentação dos textos escritos com reflexões sobre as aulas ministradas pelos participantes.

Ao final do projeto ainda pretende-se organizar uma publicação inédita, com os resultados do projeto e a socialização dos planos de aula e experiências do trabalho da temática em aulas de ciências naturais e exatas. Esta será composta com os textos construídos pelos participantes submetidos aos seminários de conclusão das turmas.

Considerações Finais

O projeto contou com três bolsistas remuneradas e uma voluntária que auxiliaram na organização de todo projeto. Também foi remunerado o trabalho do coordenador do projeto, recurso utilizado para aquisição de materiais e participação dos bolsistas em eventos. Esta destinação de recursos demonstra o grau de comprometimento institucional dos IFs com as políticas públicas de inclusão.

A dificuldade das licenciaturas em Ciências da Natureza e Exatas em implementar ações que auxiliem seus estudantes a trabalhar com a temática negra e indígena é muito grande, devido a uma cultura que é resistente inclusive às cadeiras pedagógicas nestes cursos. Nesse sentido, os professores de história podem cumprir um papel importante no auxílio aos colegas, construindo projetos de ensino e extensão que contribuam com os futuros professores para que tenham acesso aos conhecimentos necessários à construção de uma educação plural, antirracista, e que cumpra com os objetivos das políticas de inclusão criadas nos últimos anos.

Este processo de ensino interdisciplinar, ou multidisciplinar, foi possível de maneira mais simples na estrutura do IF, devido a existência de docentes de História e das outras áreas do conhecimento, trabalhando nos mesmos círculos e não divididos em departamentos diferentes que muitas vezes não se comunicam. No caso do Campus Alegrete, por exemplo, as cadeiras de História da Educação nas licenciaturas de Ciências da Natureza e Exatas, são responsabilidade dos docentes de História, que participam dos colegiados dos cursos e convivem com estes mesmos docentes na construção cotidiana do ensino médio, o que gera uma rica troca de experiências e de ações conjuntas.

A experiência de formação das Coordenações de Ações Inclusivas e dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas, que são estimulados com financiamento, disseminados e muito atuantes em toda a Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, também contribui para a existência deste tipo de projeto, pois atuam nestes núcleos docentes e técnicos administrativos em educação de todas as áreas do conhecimento, na maioria dos casos sendo compostos com representação dos mais variados cursos oferecidos pela instituição, envolvendo todos na construção de uma sociedade mais socialmente igualitária e culturalmente mais plural e progressista.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 20 dez. 1996. <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm>.

_____. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 9 jan. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10639.htm>.

_____. Lei 11.645 de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>.

_____. Ministério da Educação. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações Etnicorraciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/>>.

_____. Ministério da Educação. *Orientações e Ações para a Educação das Relações Etnicorraciais*. Brasília: MEC/Secad, 2006.

_____. Ministério da Educação. Grupo de Trabalho Interministerial. Contribuições para a Implementação da Lei 10639/2003: Proposta de Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Lei 10639/2003. Brasília, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/contribuicoes.pdf>>.

JACCOUD, Luciana. O combate ao racismo e à desigualdade: o desafio das políticas públicas de promoção da igualdade racial. In: THEODORO, Mário (org.). As

políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil : 120 anos após a abolição. Brasília: IPEA, 2008.

PEREIRA, Amauri Mendes. Escola: espaço privilegiado para a construção da cultura de consciência negra. In. ROMÃO, Jeruse (org.) *História da educação do negro e outras histórias.* Brasília, 2005.

ROCHA, Luiz Carlos Paixão da. *Políticas afirmativas e educação: a lei 10639/03 no contexto das políticas educacionais no Brasil contemporâneo.* Curitiba, 2006. Disponível em: <http://www.nupe.ufpr.br/paixao.pdf>.

SIQUELLI, Sônia Aparecida. *O papel pedagógico Escolar sob o ponto de vista das leis 10639/03 e 11645/08: apontamentos éticos e étnicos.* Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.21, n. esp., p.104-122, jan./jun.2013. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex>.

Rompendo velhos preconceitos para construir novos conceitos:

rupturas e permanências do conteúdo da História dentro do âmbito escolar

Por Adriana Picheco Rolim¹⁵⁸

Resumo

O presente trabalho aborda a questão das rupturas e permanências do conteúdo pertinente à disciplina de História no âmbito escolar, a partir da conjuntura no final da década de 1960 aos dias atuais. Durante a vigência da ditadura civil-militar, a partir de 1969, foram instituídas as disciplinas de Organização Social e Política Brasileira (OSP) e Moral e Cívica no currículo escolar, como consequências, suprimiram-se algumas disciplinas, entre elas a História. Passados os anos, o conteúdo desenvolvido nas salas de aula convive, na prática, com alguns vícios do passado, além dos grandes desafios enfrentados hoje pela educação no Brasil, o aprendizado e a construção deste, encontra o desafio de desmistificar a ordem cronológica dos acontecimentos da historiografia e de destituir os mitos heroicos das guerras e revoluções. A visão positivista e geral da História evidencia uma "macro" exposição do conteúdo, tangido em vocábulos de exaltação de nomes importantes, datas a se comemorar e acontecimentos tão distantes, que vislumbram roteiros de filmes de uma Hollywood clássica. Com o valoramento do social e dos sujeitos inclusivos, no contexto de redemocratização, onde o aluno contempla a construção do seu saber, o educador deu lugar ao mediador e, encontra o grande desafio, antes mesmo da proposição de novas teorias, de romper velhos padrões enrijecidos, por novos conceitos propostos, relacionando a consciência de uma realidade escolar, com os desafios da historiografia moderna.

Palavras-chave: história, conteúdo, aprendizado, mudanças.

Abstract

This paper addresses the issue of ruptures and continuities of the relevant content to the history discipline in schools, from the situation in the late 1960s to the present day. During the term of the civil-military dictatorship, from 1969, subjects Social such as Organization and Brazilian policy (OSP) and Moral and Civic were instituted in the school curriculum, as a consequence, some are suppressed disciplines, including history. Over the years, the content developed in classrooms lives in practice with some vices of the past, in addition, the major challenges faced today by education in Brazil, the learning and the construction of this, is the challenge of demystifying the chronological order of events historiography and remove the heroic myths of wars and revolutions. The positivist and overview of history shows a "macro" exhibition content, tolled in exaltation of important names words, dates to celebrate and so distant events, looking out over film scripts of a classic Hollywood. With the valuation of the social and inclusive subject in the context of democratization, where the student contemplates the construction of their knowledge, the teacher gave way to the mediator and meets the challenge, even before the new theories proposition, to break old patterns hardened, for proposed new concepts, relating to awareness of a school reality with the challenges of modern historiography.

Keywords: History, content, learning, changes, continuity.

¹⁵⁸Graduada em História pela Universidade Norte do Paraná; pós-graduanda em Gestão Social: Políticas Públicas, Redes e Defesa de Direitos pela Universidade Norte do Paraná. Professora da rede estadual de ensino, E. E. B. Neusa Mari-Pacheco-CIEP.

Introdução

O presente estudo visa equacionar quanto as rupturas e permanências envolvidas na produção dos saberes pertinentes aos conteúdos que compõe a disciplina de História, a partir da reforma educacional ocorrida entre os anos 1960 e 1970 até os dias atuais. A proposta para a educação imposta pelo regime militar após 1964, foi o de uma substituição e de uma redução de carga horária da disciplina supracitada, pelas de OSPB (Organização Social e Política Brasileira) e Educação Moral e Cívica e, também, Estudos Sociais, na área das humanidades. Após a abertura política, o estudo da História, como disciplina em si, volta aos currículos escolares e enfrenta novos desafios, como romper antigos preceitos arraigados no seio das instituições sociais, educacionais e familiares e quanto a problematizar o entorno de algumas mudanças relativas a esta substituição e ao aprendizado das temáticas propostas para a História.

A reforma educacional foi efetivada no período em que o Estado brasileiro voltava as suas diretrizes para a Doutrina de Segurança Nacional¹⁵⁹. O cerceamento das liberdades e a ideologia desta doutrina atingiram, também, as práticas nas escolas. Sendo assim, o Estado exerceu:

A função educadora ao dirigir e organizar a sociedade para determinada política educacional. Sua função educadora pode ser identificada ao longo do processo de desenvolvimento histórico do modo de produção capitalista, tendo expandido sua esfera de domínio por meio de estratégias refinadas capazes de impor a adesão à sua forma particular de ver o mundo (FILA, 2012, p.16).

O aparato do regime autoritário e ditatorial, assim como a função atribuída à educação, foi embevecido pela exaltação de nação e nacionalidade. Segundo Hartog (2013, p.170), “ao longo de todo o século, que foi tão fortemente aquele das nacionalidades, a história nacional e a escrita em nome do futuro, tiveram de fato interesses comuns”, muito embora este autor determine esta fala para a situação da França do século XVIII, podemos aqui elenca-la para o cenário brasileiro, onde pode caracterizar, tão bem, as ações destinadas ao âmbito educacional. O ideário “patriótico” encontrou amparo e disseminação nas

¹⁵⁹ Diretrizes políticas e sociais aplicadas na forma de terrorismo de Estado pelos militares, após o golpe de 1964, no Brasil, como forma de dominação e controle.

disciplinas de OSPB (Organização Social e Política Brasileira) e Educação Moral e Cívica, pois “o civismo, o patriotismo, e o nacionalismo sempre se fizeram presentes na História do Brasil, desde o início do Império” (MELO, 2005, p. 1). Partindo desta reflexão, encontramos em Alves (1968, p.17), o contraponto das mudanças efetivadas pelo regime militar, ou seja, aquelas advindas dos sujeitos envolvidos nas práticas das instituições educacionais e que aspiram mudanças de outra natureza:

Há muitos anos os mais lúcidos pedagogos exigem que a estrutura do ensino primário, médio e superior seja no Brasil transformada de alto a baixo, para que atenda a duas exigências nacionais: oferecimento de possibilidades educacionais às grandes massas e adaptação do que se ensina às necessidades do desenvolvimento do País. Alunos e professores sempre exigiram estas transformações, tendo em vista que através da educação é que se garante a independência de um país. Todos os debates que em torno do sistema educacional têm sido travados colocam como objetivo a ser atingido criar-se uma cultura, tanto técnica e científica quanto humanística, que possibilite ao Brasil livrar-se da dominação do grande império, em cuja órbita colonial gravita. Falando claro: estudantes e professores querem criar gerações capazes de se desenvolverem independentemente dos Estados Unidos.

O aprendizado alinhado ao regime de 1964, a nível educacional, foi um dos caminhos percorridos para “educar” o povo brasileiro quanto à necessidade de adesão ao programa patriótico, ou da significância de nação, parafraseando Hartog (2013), foi “uma evidência, uma arma política, um esquema cognitivo e um programa histórico”. A partir do decreto nº 869, de 12 de setembro de 1969, instituiu-se o estudo de Educação Moral e Cívica e OSPB, com o objetivo de ensinar crianças e jovens os princípios que, desde cedo, formariam exemplos de bons cidadãos, em detrimento daquelas disciplinas que possibilitassem a politização do educando. Enfim, com o poder do Estado nas mãos de uma cúpula militar, o ensino no Brasil foi assim descrito por Fila (2012, p. 34):

As perspectivas educacionais derivadas da ideia de educação para o desenvolvimento com ênfase no tecnicismo, a principal medida que alterou os caminhos da disciplina de História foi a substituição desta disciplina e da disciplina de Geografia por uma única, de Estudos Sociais, no então 1.o grau; também ocorreu a redução da carga horária obrigatória de História no 2.o grau, com sua presença em apenas uma das séries, além da redefinição de papéis e a obrigatoriedade das disciplinas de Educação Moral e Cívica no primário, Organização Social e Política

A costura entre os saberes torna o conhecimento construtivo, contemplando-se em um todo. De acordo com Reis (2006, p.240), a apropriação da filosofia pela história tem o seguinte sentido: “toda pesquisa filosófica é inseparável da história da filosofia e da história dos homens e toda a pesquisa histórica implica uma filosofia, porque o homem interroga o passado para nele encontrar respostas para questões atuais”. Na área das humanas a História se apropria da Filosofia e da Sociologia, disciplinas cujo devido encaminhamento leva o aluno a refletir e a pensar, ou pelo menos a compreender o pensamento humano que vem da antiguidade clássica. Dito isto, o fato de que toda a pergunta feita no presente procure, na maioria das vezes, resposta no passado, tornou-se perigoso pensar de forma não “tecnicista”¹⁶⁰ nos dias sombrios dos sessenta.

Os grupos minoritários, em suas realidades adversas, foram ofuscados no convívio escolar, através da reforma de ensino de 69, levando as diferenças a um modelo uniforme de aprendizado, enclausurados no lema de “ordem para o progresso”. Ordenar o humano, por assim dizer, não encontra justificativa em métodos reflexivos. Preparados à margem dos questionamentos e pré-elaborados, os conteúdos foram selecionados a fim de uniformizar o pensamento, acondicionados em disciplinas onde não há espaço para debates sobre a condição humana, sua inserção no meio social e a aderência a um pensamento histórico-filosófico. Nas palavras de Arendt (2014, p. 50), “o domínio do social atingiu finalmente, após séculos de desenvolvimento, o ponto em que abrange e controla, igualmente e com igual força, todos os membros de uma determinada comunidade”.

Portanto para tornar o sujeito parte de uma massa ordenada, é preciso antes de mais nada, abster o sujeito de suas características individuais. Para Althusser (2012, p. 68), em “Aparelhos Ideológicos do Estado”, as massas são “um certo número de realidades que apresentam-se ao observador imediato sob a forma de instituições distintas e especializadas”. A escola como instituição especializada, a partir do comprometimento com os saberes, configura no conceito de Althusser (2012), um aparelho ideológico do Estado e, para tal, serve ao propósito de “educar” através de uma ideologia que se torne necessária. O governo

¹⁶⁰ Aprendizado para o âmbito educacional, caracterizado pelo esvaziamento da formação no conhecimento específico; destituição do caráter científico e crítico e pelo esvaziamento da pesquisa. Ensino destinado ao aparelhamento, à técnica e a instrumentalização, ideário proposto pelo regime militar ao ensino.

destinou a educação a parcerias firmadas com os Estados Unidos, por acordos como os MEC-USAID¹⁶¹, assim descrito por Alves (1968, p.23):

É evidente que os propósitos de independência do Brasil conflitam com os interesses diretos dos Estados Unidos. É, portanto, claro que se a educação é um instrumento de independência, não pode ser ela planejada e dirigida pelo grande império de que nos procuramos libertar. Resulta que o planejamento educacional traçado através de acordos com a Embaixada Americana, que o financiou em grande parte e lhe emprestou o concurso preponderante de técnicos contratados pelo seu Governo, terá de ser dirigido pelos interesses norte-americanos e não pelos do Brasil. Até mesmo a maioria dos militares que apoiou o Governo do Marechal I, Castelo Branco, já reconheceu que a frase do ex-chanceler Juracy Magalhães — “o que é bom para os Estados Unidos é bom para o Brasil” — representa uma entrega da soberania nacional e um acumplicamento ao esquema de dominação americana em nosso País.

Passados mais de quarenta anos uma pergunta permanece: após o retorno ao currículo escolar da disciplina da História e das demais, Filosofia, Sociologia e Geografia, esta caminha para uma efetivação ou permanece pouco alterada, rançosa em sua forma homogeneizada e discriminatória, em relação as diferenças sociais, ao gênero, a consolidação da democracia, a participação do sujeito crítico e histórico? Os desafios a vencer, fazem parte de um trajeto que, ainda requer debates, amplitude de estudo e abstenção de um olhar discriminatório, onde mudar exige propriedade. As modificações ocorridas na disciplina de História, criaram uma lacuna, interromperam um ciclo, caracterizado por uma ruptura para as gerações seguintes. Permanecendo de forma reduzida nas escolas, o modo como foi conduzida, acabou por ser trabalhada de forma desarticulada e cronológica. Sobre a cronologia vale ressaltar o pensamento de Certeau (2011, p. 96):

Visa ao momento presente através de uma distância- a semirreta deixada em branco, definida apenas, na sua origem (do século XVIII aos nossos dias). Por outro lado supõe uma série finita cujos termos permanecem incertos: postula em última instância o recurso ao conceito vazio e necessário de um ponto zero, origem (do tempo) indispensável a uma orientação.

Desde antanho, a partir de uma escola “educadora”, onde “mais do que o nome próprio, importa o modelo que

¹⁶¹Fusão das siglas do Ministério da Educação, brasileiro e da United States Agency for International Development, dos EUA.

resulta dessa “tergiversação”; mais do que a unidade biográfica, o recorte de uma função e do tipo que a representa” (CERTEAU, 2011, p.297), os estudos desenvolvidos pereceram de forma mecanizada e absoluta, deixando no limbo temas urgentes com o propósito de dar uma unidade a uma proposta social.

A elite dirigente responsável pela construção do Estado Nacional acreditava no progresso da sociedade e na importância de civilizar o povo. A educação seria um alicerce para esse caminho[...]deveria ser expandida para todas as classes. Ela teria a capacidade de dissipar as trevas, difundir a ordem, estabelecer o primado da razão e aperfeiçoar o país, colocando o Brasil ao lado das “nações civilizadas” (FILHO; CHAMON; INÁCIO, 2015, p. 20).

Portanto, o sujeito determinado a um sistema ordenado, bem educado e reprodutor de um ideário hermético, “que reúne casos como parte de um todo” (REIS, 2006, p. 120), estava sendo devidamente pensado, em detrimento da participação de atores diversificados. Pela condição social, as classes menores estavam inclusas no ensino, porém somente onde fosse conveniente mantê-las, e por isso não lhes foi permitido a possibilidade de um espaço mais amplo, onde “o caráter autoritário e excludente da nação que se queria construir acabava por deixar claros os limites da inclusão” (FILHO; CHAMON; INÁCIO, 2015, p. 22). Estes preceitos de exclusão, ampliaram-se a partir de 64, alocando estas classes em contextos concebidos de forma fechada e pronta, abafando contestações, onde deixar este “quadrado”, pressupunha ter ideários para lá de comunistas.

O ensino de OSPB e Moral e Cívica

Nos meios de comunicação, atualmente, destinam-se discussões acerca do retorno das disciplinas de OSPB e Educação Moral e Cívica aos currículos escolares. Os motivos são variados, porém, se pode arriscar como influências diretas, a presença de um forte discurso moralizador frente aos escândalos de corrupção envolvendo o atual governo brasileiro e a falta de pertencimento das novas gerações frente aos significados de nação e pátria. Embasada no velho discurso ordeiro, aquele onde o “caos e a desordem” se instalaram e permeadas pela necessidade de uma moralização nos setores da política e, da falta de “amor à pátria”, vozes ecoam advindas do “além”, e lampejam no ar uma sensação *Déjà Vu*, naqueles que não querem o retorno de regimes autoritários. Estes preferem caminhos que levam a

uma construção da democracia e a soberania do cidadão, em sua forma mais contemplada. Tanto ontem, quanto hoje, é possível detectar debates que enaltecem a vigência da ditadura durante o período em que se impôs e até, o de um retorno à ela, embasados em um discurso da existência de uma suposta “ordem e respeito”, que teria vigorado naquele momento.

Defensores de uma realidade, que muitos não presenciaram, alguns atores sociais reproduzem antigos lemas que não ousam explorar em seu âmago. Intuídos por uma concepção paralisada e imutável acerca do que são direitos e deveres democráticos, em suas significâncias e discordâncias, estes discursos adentram o espaço escolar, reproduzindo o palavrório destas vozes. Os diálogos referentes à volta desses conteúdos disciplinares dividem a opinião pública, há aqueles que pressupõe a necessidade da sua abordagem determinado por uma ruptura de conceitos éticos seguido da culminância em uma falta de ordem e valores e, há aqueles que visibilizam a construção desses conceitos permeados por situações de ajustamento. Reclamações renitentes, desta parcela da sociedade, dividem espaço com outra, que prevê a urgência de uma maleabilidade dentro da estrutura educacional como construtora da cidadania.

Entre a comunidade escolar, há um interlúdio de que crianças e jovens devem aprender desde cedo valores que os constituam como cidadãos, cientes de seus direitos e deveres. Face a isto, é impreterível relevar que a disciplina de OSPB e Moral e Cívica, em sua raiz, não propunha direitos, era embasada principalmente nos deveres, de como o futuro cidadão deveria honrar a pátria e se portar frente ao Estado, estar alinhado a sua ideologia. O jornal de Araguaína, on-line, publicou uma efeméride sobre o retorno das disciplinas supracitadas, aos bancos escolares, num latente e conservador discurso, conclamando uma retrógrada falácia, que há muito deveria ter caducado.

Talvez muitos não se lembrem, mas OSPB (Organização Social e Política Brasileira) e Educação Moral e Cívica eram matérias obrigatórias no ensino público e particular, em todos os níveis, na época em que os nossos dirigentes políticos e os nossos presidentes eram verdadeiramente patriotas, cujo objetivo era dar ensino e subsídio para a formação de pessoas voltadas para o crescimento, e assim era redigido pelo Decreto-lei Nº 869 de 12 de setembro de 1969 (REDE-TO, 2015).

O crescimento perpassa o entendimento e o autoconhecimento do homem como parte da sociedade e da nação. Parra tanto convoca sujeitos mais participativos na cena social, em parcimônia com a inclusão das minorias como produtoras e colaboradoras, e também, de uma

identidade nacional. De política discriminatória extrema, onde foram excluídos aqueles que não se encaixavam aos parâmetros elitistas do regime militar, a política dos tão “patrióticos presidentes”, trataram por inúmeras vezes, ou em sua maioria, a população carente das escolas públicas, hoje classes emergentes que, por ironia, estão ocupando lugares nas escolas particulares, antes “rol” da elite ordenada brasileira, como um público alvo a se educar, a fim de se evitar a futura “vadiagem”¹⁶². As entidades particulares de ensino, naquela época, também aderiram a reforma educacional, porém seus membros dirigentes obtiveram outro tipo de espaço para atuar, “donos de escolas passaram a ter uma influência crescente nos governos militares e estão presentes no âmago do aparelho do Estado” (LIRA, 2010, p. 103).

Como proceder a enfoques tão pertinentes como racismo, homofobia, desigualdade, famílias heterogêneas, gênero, etnias, entre outras questões, dentro deste modelo de escola, com o retorno dos preceitos que excluem uma miríade das pessoas, e que supostamente não deverá encontrar adequação em padrões estabelecidos por uma elite. Segundo Arendt (2014, p.50), “ao invés da ação, a sociedade espera de cada um dos seus membros certo tipo de comportamento, impondo inúmeras e variadas regras, todas elas tendentes a normalizar os seus membros”, portanto, as discussões atuais confundem o resgate de valores com a necessidade de se impor valores já estabelecidos, como valores positivos.

A partir da reforma educacional de 1968, uma determinante, foi incutir no pensamento das crianças e dos adolescentes, a pontualidade do amor à pátria, premissa para tornar-se um exemplo de bom cidadão, que conteria a violência, fruto das negligentes políticas públicas, excludente dos problemas sociais e dos desvios de conduta. Fechar os olhos para as problemáticas que envolvem os desafios de evidenciar o lugar dos sujeitos na história, deteriora o conhecimento e o reconhecimento das dificuldades a serem superadas pela educação, pois a procura pela solução não está somente, em guardar no armário, para utilizar uma expressão mais popular, o que não se quer entender, o que não se quer tratar. Os mais visionários compreendem que a inserção, ou o retorno, destas disciplinas aos moldes de 69, pode estagnar os avanços alcançados pela tão frágil democracia, no contexto atual, e trazer ao palco das disputas valores errôneos sobre o que seria o exercício pleno da cidadania.

¹⁶² Consta no dicionário como sendo: contravenção penal que consiste em entregar-se alguém, por hábito, à ociosidade, apesar de ser válido para o trabalho e não contar com renda que lhe assegure a subsistência. Prerrogativa adotada ao pé da letra pelo regime militar.

Visto isto, anteriormente, a proposição de reforma do regime ditatorial, desenrolou-se em um contexto de alinhamento político e econômico com os Estados Unidos, voltada para a estruturação do modo capitalista estrangeiro, através dos MEC-USAID.

O objetivo deste convênio é nítido. Trata-se de, em primeiro lugar, criar um núcleo de dirigentes treinados nos Estados Unidos, para pôr em prática em todos os Estados brasileiros a partir dos mais influentes, as diretrizes de planejamento norte-americano para o ensino secundário no Brasil. Esta política teve como objetivo reproduzir os quadros dirigentes na educação através da doutrinação de inspiração norte-americana ao mesmo tempo em que se pretendeu adaptar o ensino médio à proposta de ensino superior defendida pelo capital monopolista (LIRA, 2010, p.203).

Sobre estes acordos, Márcio Moreira Alves (1968, p.106-107), em “Beabá dos MEC-USAID”, atenta para a ocorrência de um fator, o tecnicismo, proposto pela reforma do ensino durante a ditadura, em sua linguagem temporal:

A tecnização é diferente da formação dos técnicos de que o País precisa. É evidente que para nos tornarmos independentes temos de criar gerações capazes de absorver e transformar a tecnologia e a ciência modernas, portanto, gerações de técnicos. Essas gerações só serão capazes de transformar — e o essencial é a transformação — se forem também capazes de pensar e de aplicar esse pensamento à realidade brasileira. Já os técnicos sonhados pelas classes dominantes — e o imperialismo é cada vez mais internacional e uniforme em suas táticas, porque, realmente, é o imperialismo do dinheiro — são meros executores de tarefas. Querem homens que vêm na máquina uma máquina, no operário um operário, na empresa um fim, no consumo uma realização última e feliz. No Brasil, esse plano é também o da manutenção de uma dominação que se expressa pela imensa participação estrangeira em nosso setor industrial. É, portanto, um plano de entrega da soberania.

Sobre as mudanças no meio educacional e suas práticas, a professora Maria Auxiliadora Schmidt, da Universidade Federal do Paraná, em entrevista à Gazeta do Povo, por ocasião do lançamento do seu livro “50 anos de ditadura militar-capítulos sobre o ensino de história no Brasil”, revela que naquela época, era exigido “dos professores passarem por “treinamento” oferecido pelo sistema”. Sobre o sentido deste treinamento, ela discorre:

Tinha uma palavra chave no período, que era reciclagem. Ou seja, transformando algo velho em uma coisa nova. O governo militar estruturou isso muito bem no Paraná. Os professores eram convocados antes do começo das aulas, no início do ano, para serem ‘reciclados’ no Cetepar (Centro de Treinamento do Magistério do Estado do Paraná), no Boqueirão, em Curitiba. Assim, os professores eram adestrados (GAZETA DO POVO, 2014, p. 1).

Além da “reciclagem”, havia a questão das disciplinas e seu conteúdo referente: “o mesmo professor teria de ensinar as duas matérias com livros didáticos que obrigatoriamente passavam pelo crivo da censura. O resultado geralmente era um ensino superficial” (GAZETA DO POVO, 2014, p.1). A categoria dos professores enfrentou outros paradigmas, não somente relacionados com os conteúdos escolares ou cursos de formação doutrinária, passaram também, pela desvalorização profissional, assim descritos por Lira (2010, p. 311):

Como resultado, da decomposição dos salários, os professores passaram a trabalhar uma quantidade de horas-aula maior em detrimento das atividades de planejamento educacional e do conjunto da sua vida social, comprometendo a qualidade do ensino, pois a ampliação da jornada de trabalho foi determinante pela necessidade de recomposição dos rendimentos e a manutenção da qualidade de vida, aviltada pelos baixos níveis salariais.

Houve várias interferências na educação e no cotidiano dos profissionais voltados a ela, não somente pela abstração ou do direcionamento das temáticas disciplinares, mas por uma desvalorização da categoria que se viu destituída de sua autonomia, seja na imposição do que ensinar e do que não ensinar, na redução de horas para o planejamento de atividades, no aumento da carga horas/aulas ou seja pela questão salarial. Portanto o conjunto destas mudanças viria a afetar diretamente, toda a estrutura escolar, num sentido qualitativo e quantitativo, e por conseguinte, refratou estas rupturas na formação das gerações posteriores.

O estudo da história requer a quebra de velhos paradigmas

No âmbito legal, o objetivo da inclusão da disciplina de Educação Moral e Cívica, a partir do

Decreto-Lei 869, de 12 de setembro de 1969, no seu artigo de número dois, item b, está: “a preservação, o fortalecimento e a projeção dos valores espirituais e éticos da nacionalidade”. A referência a “preservação” e ao “fortalecimento” convoca a participação de um todo, para manter forte os ideais nacionalistas e de projetar seu significado, levando-os adiante. Para tanto, torna-se necessário adaptar o perfil do educador, onde “ênfatiza-se a necessidade de formar um novo professor tecnicamente competente e comprometido com o programa político-econômico do país” (FILA, 2012, p.25). A lei nº5692, de 12 de agosto de 1971, que fixa as diretrizes e bases referentes a educação, contém em seu artigo 7º, um reforço à lei anterior, onde: “será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observado quanto à primeira o disposto no Decreto-Lei n. 869, de 12 de setembro de 1969”. A obrigatoriedade dá continuidade a uma ideologia de imposição por parte dos governantes, frente aos programas educacionais, enaltecendo a simbologia para valores patrióticos, averiguados no artigo 2º, item d, de 1969: “culto à Pátria, aos seus símbolos, tradições, instituições e aos grandes vultos de sua história”.

O olhar contemporâneo sobre um documento produzido a seu tempo pode ser discutível, porém é através dele, da sua análise, das ideologias contidas, da colocação dos termos, entre outros, que se pode vislumbrar o contexto em que foi concebido e o período em que foi formulado. As abordagens históricas sofreram com a reforma, tornando-se bastante superficiais e fragmentadas, sem contar que o desenvolvimento da historiografia foi permeada por quebras relacionadas ao tempo histórico e datados de forma cronológica e linear, ou seja, os acontecimentos tinham um início, um meio e um fim, desconectados das suas causas e consequências. As temáticas enfrentaram um isolamento e foram apresentadas de maneira reduzida. Destituíram das diferentes historiografias as suas linhas e seus teóricos, as mentalidades e os seus conceitos diversificados. Na atualidade, o enfrentamento relativo a temas que foram anteriormente mistificados, a fim de que não sejam reproduzidos da mesma maneira no ambiente escolar, faz-se necessária a análise profunda daquilo que permaneceu do ensino de outrora, conjecturando velhos vícios e antigas regras, reproduzidos por profissionais da área educacional, cuja formação básica tenha ocorrido sobre a égide do autoritarismo. Uma questão importante não é elencar culpados, mas problematizar o papel destas disciplinas sócio educativas, passando por seus educadores e da atuação destes como um meio controlador sobre a

educação, determinando qual o seu legado deixado após quatro décadas.

A tensão quanto ao lugar da educação na construção de uma nação independente e soberana atravessaria todo o século XX e chegaria praticamente intacta aos dias de hoje. A despeito da importância quase unânime que os discursos políticos continuam a lhe conferir (FILHO; CHAMON; INÁCIO, 2015, p.23).

Sobre os regimes de historicidade, ou “a forma da condição histórica, a maneira como o indivíduo ou uma coletividade se instaura e se desenvolve no tempo” (HARTOG, p.12), está a escolha de heróis nacionais, advindos de uma elite social, suprema e civilizada, guardiã da honra e das virtudes, avalista das tradições e da simbologia necessária, antevendo a instauração da sociedade organizada. Durante muito tempo, e porque não ainda, camadas subalternas espelharam-se nos modos e maneiras das ditas classes superiores, com fins de pertencimento, já que o modelo apresentava-se de forma uniformizada, deixando de lado por inúmeras vezes, suas próprias tradições, mantendo-as enclausuradas entre seus pares.

A diversidade cultural e étnica, dos distintos sujeitos históricos e sociais no Brasil, vem atraindo para si as atenções, pela ótica de uma categoria excluída, requeridora de seu lugar na sociedade, mas que ainda não se vê pertencente, por voltar-se demasiado às suas origens, negligenciando a construção da cultura nacional como unificadora e matriz. Para a inclusão de outras minorias, apesar da abertura política após 1985 e da constituição de 1988, esta tende a se tornar um desafio no âmbito educacional:

Nos anos de 1980, o discurso educacional foi dominado pela preocupação com a dimensão sociopolítica e ideológica da prática pedagógica. Houve também, a introdução de novos sujeitos sociais, aqueles que haviam sido excluídos historicamente das políticas públicas e das ações do Estado, a exemplo do negro e da mulher (FILA, 2012, p.33).

A percepção acerca do que vem a ser a diversidade étnica, pretende atender a uma globalização, não a moldes segregados, advindas de setores sociais e por vezes delas próprias, onde ainda encontra-se algum tipo de resistência, mas em conectar culturas a uma identidade nacional. Uma mistura de costumes e tradições nascida do encontro de europeus, índios, negros e outras etnias, que em determinado momento diferenciou-se do original, da sua raiz, quer evidenciar-se como uma sociedade heterogênea, “é o reconhecimento da diversidade de culturas”

(HARTOG, 2013, p. 34). O difícil, porém não impossível, é que esta “mistura” não esqueça que está inserida em um todo, descobridora de um todo, perplexa diante do todo, decisiva dentro da comunidade escolar.

A dificuldade maior, quando se vive uma época de aceleração temporal, é poder reconhecê-la e dizê-la em linguagem compreensível, intersubjetiva. Essa dificuldade se acentua porque a linguagem, as chaves de leitura com as quais se está habituado não abrem mais o sentido e não o formulam mais. É uma situação de perplexidade e mutismo. Ou pior: uma situação de perplexidade e de tagarelice, de palavrório reativo, que não se refere a nada, mas foge...A perplexidade é uma atitude diante do mundo, rica, produtiva, pois admirativa, surpreendida, crítica, descobridora (REIS, 2006, p. 57).

Os rumos da história e seus conceitos, atende a trajetória do homem no espaço e no tempo, o passado como reconhecimento do presente, o estruturalismo da história, o historicismo e as multiplicidades dos modelos de ação, onde as possibilidades e as grandes reflexões que envolvem as humanidades, passaram longe do meio escolar, e acadêmico, no Brasil dos sessenta. Para Fila (2012, p. 26):

A escola via reduzir sua autonomia como espaço de criação, pois passou a receber planejamentos, orientações e diretrizes preestabelecidas. A escola via reduzir sua autonomia como espaço de criação, pois passou a receber planejamentos, orientações e diretrizes preestabelecidas. Todas as áreas do conhecimento passaram a ser orientadas por planejamentos derivados de órgãos governamentais e suas equipes de profissionais.

Os estudos embasados nas diversas correntes historiográficas, pôde enfim, a partir dos oitenta com a democratização, inspirar o rumo para a compilação de temas e seu tratamento pela área das ciências humanas. Materializada na necessidade de se “modernizar”, atualizando-se através de uma nova formulação, ou da revisão das temáticas envolvidas, que apesar de desestruturadas pela reforma de 1969, reinventaram-se pela análise das experiências ante os enfrentamentos das problemáticas anteriores. Pelas ambições na reconstrução da historiografia na escola, ampliaremos os horizontes, a partir de uma reflexão dos Annales:

Trata-se, se possível, de reencontrar a vida: mostrar como suas forças se combinam, se friccionam ou se opõem, assim como, frequentemente, elas misturam suas pretensões indomáveis. Assumir o pleno domínio de tudo para reposicionar tudo no quadro geral da história, para que seja respeitada-apesar das dificuldades, das

Enfrentamentos frente ao conhecimento da História e outras reflexões

Neste ínterim de rupturas, atualmente é possível observar a permanência de resquícios que acompanham o desenrolar do aprendizado da história. Com a permanência de ultrapassados conceitos de comportamento e de regramento, pode não haver a efetividade das propostas relativas a inserção do aluno, como produtor e construtor do seu conhecimento. Este, por sua vez, traz do âmbito familiar concepções de mundo e preconceitos, repassados pelas gerações anteriores. Ao adentrar o âmbito escolar, as novas regras de convivência o colocam frente as questões inclusivas, de gênero, de raça, hoje atribuída como etnia, entre outras, e porque não dizer, de nível intelectual. Também ao se defrontar com situações de mando e atitudes verticalizadas de poder, questões relativas a temas como autoritarismo, totalitarismo, oligarquias, paternalismo, entre outros, estes devem ser devidamente discutidos, a fim de não configurar um paradoxo, a provocar confusões sobre conceituação e temporalidade, na contemplação das novas delineações.

Se há uma emergência de rompimento com preconceitos arraigados, tem-se a necessidade de encontrar formas dialógicas para tal. Desenvolver conteúdos escolares para atingir as metas do conhecimento, estabelece relações de troca de experiências, no intuito de valorar a visão de uma aprendizagem horizontal. Não é preciso reeducar, discurso alardeado em certos momentos no meio profissional, para alcançar a projeção de um novo cidadão político, engajado e participativo, enfim consciente de si; não há a necessidade de revolucionar o conteúdo incluso nos planos de trabalho ou nas bases curriculares. O que torna-se imprescindível é o profissional abster-se de velhos “ranços” e reinventar-se através da aceitabilidade do novo, e com isso não implica perder um norte estabelecido, mas se fazer necessário na condução das temáticas como mediador; nem destituir-se da autoridade, mas dar vasão a alteridade. Não mais educadores, remetendo-nos a questão do “educar” lá dos sessenta, mas a mediar o conhecimento, onde não só aluno como, também, o professor pode crescer e acrescer-se de outros saberes, onde por certo há o desconhecido.

A negligência pela inserção dos sujeitos, das temáticas mistificadas ou mascaradas, anteriormente não participativas no contexto societário, encontram-se na identificação com seus pares e nos pertinentes discursos, através das páginas coloridas, contendo imagens, dos livros didáticos. Envolto em uma linguagem contextual e acadêmica, os livros didáticos voltados para o estudo da história são um outro enfrentamento a ser superado. Desde as décadas anteriores a dos sessenta, o tratamento dado a parcela excluída da população era o da política de massa: “seria uma forma de organização e controle sobre a força de trabalhadores que, com seu atraso cultural e inexperiência política, não teriam uma “consciência de classe” (ROCHA, 2015, p.28). Quanto à construção do saber, a preocupação que atinge a categoria escolar está no fato de que os jovens, ou uma boa parcela deles, não costuma ter o hábito de leituras mais reflexivas, o que torna o trabalho do professor um tanto difícil. O tratamento dado à historiografia nos livros didáticos, através dos seus conteúdos e páginas, atravessa os períodos históricos recheados de grandes nomes como Bloch, Hobsbawm, Prost, Fausto, entre outros tantos, que compõem sua bibliografia e convivem com uma constância de teorias e metodologias, que por maneiras, transcendem a faixa natural do aluno, no que tange a sua bagagem cultural, onde:

Um desafio precisa ser considerado pelos professores e alunos do Ensino Básico: a crença na “verdade” que as obras didáticas afirmam ao dialogar com a memória social muitas vezes oculta a sua historicidade. Como toda a escrita é, uma narrativa presa às restrições e às possibilidades de seu tempo. Faz-se a crítica do livro didático como desatualizado, mas o que ocorre é que ele atende a uma demanda do presente, incorporando um passado que não está encerrado, e continua reverberando. (ROCHA, 2015, p.29).

Pela pluralidade de conhecimento sobre as vertentes historiográficas, visando contextualizar o tempo e os acontecimentos, o conteúdo antes enxuto, a quase esqualidez na década de 1960, encaminha-se para um engorde de possibilidades históricas, ao encontrar a década de 1980, destinando ao professor, uma simplificação das variantes conceituais e temporais, a fim de chegar a algo perto da absorção ou fixação, por parte do público estudantil. No final, ao atingir excertos referentes aos tópicos explanados, o profissional detém a pouca satisfação no raso fato: de que afinal, depois de tanto lutar com o extenso conteúdo didático, o aluno, enfim, fixou “alguma coisa”. Ao proceder ao enfoque da aprendizagem relativo ao conhecimento histórico e sua construção em

sala de aula, Schmidt; Garcia (2005) elencam três princípios que podem facilitar a compreensão da temática da história, como iniciativa de transpor as barreiras que separam o conhecimento acadêmico do conhecimento a ser construído pelo aluno, enquanto sujeito. Destacando o segundo princípio:

De natureza metodológica, está relacionado ao fato de que os alunos e os professores puderam identificar os indícios (conteúdos) da experiência humana, em diferentes formas: na realidade cotidiana; na tradição; e na memória dos seus familiares, grupos de convívio, grupos da localidade. Esse conhecimento do passado pode ser articulado em diversas situações de aula, com outras formas de conhecimento histórico – por exemplo, com as narrativas de historiadores, de autores de manuais didáticos e com conteúdos históricos veiculados pela mídia (2005, p.302).

O primeiro princípio alenta a busca, a identificação, e a análise e a interpretação dos indícios do passado. O terceiro princípio remete a experiência humana, as dimensões e a identificação e articulação com os sujeitos de outras épocas. Estes fazem parte de um projeto intitulado “Recriando Histórias”, partindo do uso de documentos de arquivos familiares, como fontes históricas, cujo “processo de transformação desses documentos em ponto de partida para o ensino de história permitiram que se colocasse em discussão a formação da consciência histórica de alunos e professores” (SCHMIDT; GARCIA, 2005, p. 300). O objetivo é trazer a discussão do que é a construção da história para a realidade do aluno, incluindo-o como produtor da mesma, visibilizando a sua essência no movimento, procurando quebrar uma normativa de que ela, a história, tem o seu foco nos estudos dos acontecimentos de um passado hermético.

A partir destes três princípios ocorreria então, segundo as autoras, um entrosamento, por assim dizer, entre a história e o sujeito contemporâneo. Ao proceder a partir desta realidade, o distanciamento viria a ser sanado pelo aluno, no que compete as especificidades que a história abarca, através do manuseio e da pesquisa das fontes familiares. Dito isto, o caminho para o conhecimento passaria pela própria presença do educando, no tempo e na sua trajetória familiar, que então, “permite formular a hipótese e a hipótese leva a elaborar a noção (HARTOG, 2013, p.11). Estipulando assim um terreno de conversações entre o espaço privado e o espaço social, que “recupera a historicidade dos valores e a possibilidade dos sujeitos problematizarem a si próprios e procurarem respostas nas relações entre passado/presente/futuro” (SCHMIDT; GARCIA, 2005, p. 301).

Outra questão importante que está intimamente ligada a estruturação dos conteúdos ligados à área das

humanidades, é o da disciplina da Geografia, por sua relação anterior e atual com a da História. Ela parece ainda não ter encontrado a sua identidade fundamental, e permanece ancorada com a historiografia. Segundo Wagner e Vlach (2010, p. 1):

A Geografia cairia na mediocridade se se preocupasse somente com questões relacionadas à ocupação do espaço, sem correlacioná-la à historicidade do grupo. Portanto, o conhecimento de uma Geografia Histórica e, conseqüentemente, da historicidade de determinadas comunidades, ajuda a explicar as transformações geográficas ocorridas, o que questiona a construção de modelos que não condizem com a verdadeira realidade dos diferentes grupos.

O artigo destes autores atenta para um fator: a Geografia conectada ao estudo da História é vista em uma perspectiva de ampliar seus procedimentos através de contextos políticos e sociais. Com o uso da interdisciplinaridade sem a devida separação, no que compete a cada disciplina, é possível cair em um erro, o de não haver a devida caracterização de cada uma. A Geografia está em relação com a disciplina de História, por assim dizer, na unificação das temáticas de ambas, a partir da reforma de 1969, não vindo a se dissociar totalmente nos novos parâmetros em 1996, pois segundo Silva (2010, p. 2), existe “a dificuldade da Geografia em justificar sua presença na escola e legitimar seus princípios e objetivos educacionais”. Não compete aqui, discussões acerca do conteúdo desenvolvido pela Geografia, mas de uma exemplificação, dentre tantas, acerca da confusão gerada a partir da reforma dos sessenta, quanto ao lugar que ocupa cada área específica do conhecimento. Porém podemos compreendê-la como um enfrentamento a mais pelos docentes de ambas, visto que estes, muitas vezes acabam por abarcar as duas áreas e suas especificidades em sala de aula.

Não é incomum professores com formação na área da História, ministrarem aulas de Geografia, e vice-versa. Por um olhar mais atento é possível aferir uma imensurável distância entre a reflexão das especificidades historiográficas e a divisão geológica da terra, hemisférios, latitudes, climas, etc. Esta conjuntura advém das rupturas ocorridas na educação, onde a História e a Geografia cederam seus espaços para a Educação Moral e Cívica, o OSPB e os Estudos Sociais. Embasado nesta reflexão, é possível compactuar que entre as consequências geradas está a sintetização dos saberes, e que ainda permanecem parcialmente nesta condição. Falar que as humanidades voltaram revigoradas a cena escolar com o término do regime militar, é não atentar em que circunstâncias estas retomaram a suas identidades, e quais os

pressupostos teóricos e metodológicos, principalmente este último, foram elencados para a sua aplicação ao ensino fundamental e médio.

Na esteira de exemplos sobre o ensino e suas mudanças, não podemos deixar de elencar, mesmo que rapidamente, os saberes a nível acadêmico, que também sofreram com as políticas impostas pelos militares e ganharam uma relativa distância do ensino básico, do 1º e 2º graus.

Em geral, as universidades tomam as escolas como lócus e objeto de suas pesquisas, subsidiando a produção de um conhecimento que fomentará o debate e a reflexão sobre as questões que envolvem a escola e o ensino, o que resultará em novas ou revitalizadas formulações. Mas, na maioria das vezes, essas formulações não chegam às escolas, muito menos servem de subsídio ao planejamento e implementação de políticas voltadas para a educação escolar, tendo em vista que os agentes e órgãos reguladores dos sistemas de ensino operam em outra instância, com outros interesses (SILVA, 2010, p.12).

Dadas as mudanças que envolveram a escola e suas bases curriculares, o alcance desta problemática atingiu várias instâncias, desde a desestruturação das disciplinas, perpassando a formação da categoria profissional até a imposição de conteúdos de forma arbitrária, onde houve uma fragmentação das áreas específicas do conhecimento e uma desvinculação das suas etapas.

Considerações Finais

Terminologias à parte, o conhecimento das ações humanas e sua apreensão pelo educando, como sujeito histórico, transborda os limites da educação formal. Envolve em grandes polêmicas, o conhecimento da história tem muito a percorrer. É preciso efetivar novos desafios, competentes e construtivos, onde a possível verbalização da importância de uma autonomia, em cada disciplina para o meio escolar, seja transferida para o meio social. Através da valoração do indivíduo e da horizontalidade do conhecimento a ser manuseado, é precípuo abster-se de uma sabedoria suprema e finita. A história pela visão, a priori, do historiador, perpassa a do professor, é movimento e está continuamente em construção, assim como o ser humano.

Para o encaminhamento da democracia plena é preciso desarticular os inúmeros discursos a atrasá-la; para o conhecimento do passado, do presente, visibilizando a

construção do futuro, e a sua apresentação ao educando, urge a reavaliação por parte dos educadores, das ideologias e dos conceitos já ultrapassados. Em meio a dimensão, do “aqui e agora”, dada pela tecnologia e a um recente conceito de presentismo, ou seja “um presente onipresente, onipotente, que se impõe como único horizonte possível e que valoriza só o imediatismo” (HARTOG, 2013, p.15), é pertinente que não nos detenhamos com a volta de valores de antanho, a degrading o futuro vindouro. O que nos compete é superar velhas regras e caminhar para novas possibilidades, no intuito de solucionar as relações entre a atual educação e aquela que vai adequar-se ao mundo de amanhã. Que sujeito vislumbraremos no futuro, que história destinaremos como legado?

Construir a ponte entre a pertinência do estudo do passado histórico, os sujeitos e suas diferenças, nos variados graus de pertencimento social no presente, ao comprometimento com a possível “salvação” do mundo no futuro, é a realidade a ser enfrentada no atual contexto escolar. O estudo da história retorna aos bancos escolares com a função distinta de proporcionar a devida reflexão do indivíduo e sua constituição como sujeito crítico e cidadão. Segundo Reis (2006, p.174) “o presente sempre reinterpreta o passado vinculando-o às suas perspectivas-esperas futuras”, visto isso, o que projetará o sujeito histórico de amanhã? Se atualmente a compreensão da História está vinculada as ideologias políticas refletidas na forma de pressupostos sociais, relativizado nas classes ao pé da pirâmide social e baseado em um capitalismo de consumo de bens desnecessários, faz-se urgente deter o detrimento dos questionamentos, do conhecimento, da reflexão e da preponderância do pensamento crítico e consensual, a fim de proporcionar o despertar do educando.

Referências Bibliográficas

ALTHUSSER, Louis. Aparelhos Ideológicos de Estado. 12ª reimpressão. São Paulo: Editora Graal, 2012.

ALVES, Márcio Moreira. Beabá dos MEC-USAID. Rio de Janeiro: Edições Gernasa, 1968.

ARENDT, Hannah. A Condição Humana. 12ª edição. Rio de Janeiro: Editora Forense, 2014.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação

nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção I, p. 27834-27841.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de Agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União - Seção 1 - 12/8/1971, Página 6377. Coleção de Leis do Brasil - 1971, Página 59 Vol. 5. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 13 set. 2015.

CERTEAU, Michel de. A Escrita da História. 3ª edição. Rio de Janeiro: Editora Forense, 2013.

Decreto-Lei nº 869, de 12 de Setembro de 1969. Diário Oficial da União - Seção 1 - 15/9/1969, Página 7769. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-869-12-setembro-1969-375468-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 12 set 20

FERREIRA, Nelson. A importância da Educação Moral e Cívica e OSPB no currículo escolar. Rede Tocantins de Notícias. Araguaína, 16 de jun. 2015. Disponível em: <http://www.redeto.com.br/noticia-7649.html#>. Vip33rerTIU : acesso em 02 set 2015.

FILA, Adriane. Didática Geral e Didática da História: a relação conteúdo e forma em materiais didáticos destinados a professores. Curitiba: UFP, 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

FILHO, Luciano Mendes de Faria; CHAMON, Carla Simone; INÁCIO, Marciliane Soares. Instruir sem incluir. Revista da História da Biblioteca Nacional. Rio de Janeiro, ano 10, nº 120, p.20-23, set 2015.

HARTOG, François. Evidência da História: o que os historiadores veem. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2011.

_____. Regimes de Historicidade: presentismo e experiências do tempo. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2013.

LIRA, Alexandre Tavares do Nascimento. A Legislação de Educação no Brasil durante a Ditadura Militar (1964-1985): um espaço de disputas. UFF, Niterói,

2010. 367 p. Tese (Doutorado em História) - Programa de Pós-Graduação em História Social, Departamento de História, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010.

MELO, Francisco Egberto de. O ensino de Estudos Sociais, EMC e OSPB e a resignificação da cultura cívica nacional nas práticas escolares em escolas de Fortaleza durante o regime militar. Trabalho apresentado no XXIII Encontro Nacional de História. 2005, Londrina.

REIS, José Carlos. História e Teoria: historicismo, modernidade, temporalidade e verdade. 3ª Edição. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

ROCHA, Helenice Aparecida Bastos. Hoje revolução, amanhã golpe. Revista de História da Biblioteca Nacional. Rio de Janeiro, ano 10, nº 120, p.26-31, set 2015.

SCHIMDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; GARCIA, Tânia Maria F. Braga. A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de História. Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 297-308, set./dez. 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>, acesso em 10/08/2015.

_____. O desafio de ensinar História quando a História foi extinta. Gazeta do Povo, Paraná, 13 dez. 2014. Disponível em: <http://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/o-desafio-de-ensinar-historia-quando-a-historia-foi-extinta-nas-escolas-ehc3qh8l0viwed9l42wawrz9q> : acesso em 18/08/2015.

SILVA, Francisco das Chagas. Formação do professor de Geografia no Brasil: configurações político-institucionais e repercussões no ensino. Trabalho apresentado no VIII Seminário Internacional RED- UCH-CLACSO. Lima, 2010.

WAGNER, Roberta Afonso Vinhal; VLACH, Vânia Rúbia. Geografia Histórica: algumas considerações metodológicas do estudo das elites uberabenses no período de 1910 a 1960. Trabalho apresentado no XVI Encontro Nacional de Geógrafos. Porto Alegre, 2010.

A ludicidade como recurso didático pedagógico na aula de História:

possibilidades

Por Andressa de Rodrigues Flores¹⁶³, Deise de Siqueira Pötter¹⁶⁴ e Janaina Souza Teixeira¹⁶⁵

Resumo

O propósito desta comunicação é apresentar atividades lúdicas desenvolvidas por meio de intervenções em aulas do ensino fundamental, pelos bolsistas do programa institucional de iniciação à docência (PIBID) do subprojeto história, do Centro Universitário Franciscano (UNIFRA) em parceria com a Escola Estadual de Ed. Básica Augusto Ruschi. Destaca-se que as intervenções foram realizadas por meio de monitoria, com a colaboração dos bolsistas e orientação da professora regente. Esta comunicação também visa refletir acerca do ensino de história e dos meios de aprendizado e fixação do conteúdo para com os educandos. A atividade de monitoria desenvolvida pelo PIBID visa auxiliar a professora regente no planejamento e execução das atividades em aula, bem como aproximar os bolsistas PIBID a realidade escolar, referente à prática docente. Para um entendimento correto acerca da disciplina, o educando deve primeiramente entender os conceitos básicos do conteúdo e, sua fixação pode ser feita através de atividades descontraídas. Diferentemente da velha metodologia de estudo que engloba ler e reler várias vezes determinado conteúdo, a fim de decorar-lo torna o aprendizado um tanto monótono, como se o aluno tivesse obrigação de saber apenas por saber. O ensino de forma lúdica torna o aprendizado do aluno mais instigante, deixando para trás a decoreba e dando lugar ao pensamento crítico e consciente.

Palavras-chave: Educação, jogos didáticos, ludicidade, PIBID

Abstract

The purpose of this communication is to present recreational activities through interventions in classes of elementary school, the fellows institutional initiation program teaching (PIBID) history subproject, the Franciscan University Center (UNIFRA) in partnership with the State School of Ed. Basic Augusto Ruschi. It is noteworthy that the interventions were carried out through monitoring, with the collaboration of scholars and guidance of conductor teacher. This communication also aims to reflect about history teaching and learning means and respect of the contents toward educating. The monitoring activity developed by PIBID aims to assist the regent teacher in the planning and execution of activities in class, as well as approaching the PIBID scholars to school reality, referring to teaching. For a correct understanding about the course, the student must first understand the basics of the content and its price may be fixed by descontraídas. Diferentemente activities of the old study methodology that encompasses read and reread several times given content in order to decorating it makes learning somewhat monotonous, as if the student had obligation to know just by knowing. Teaching in a playful manner makes learning the most exciting student, leaving behind the rote and giving way to the critical and conscious thought.

¹⁶³ Acadêmica do curso de História e bolsista PIBID – Centro Universitário Franciscano.

¹⁶⁴ Acadêmica do curso de História e bolsista PIBID – Centro Universitário Franciscano.

¹⁶⁵ Professora coordenadora do subprojeto PIBID História – Centro Universitário Franciscano.

Introdução

O presente trabalho pretende expor de forma geral as atividades dinâmicas desenvolvidas por cinco bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência (PIBID) do subprojeto história do Centro Universitário Franciscano (UNIFRA) em parceria com a Escola Estadual de Educação Básica Augusto Ruschi, a qual tem como supervisora a professora Jucemara Rossato¹⁶⁶, regente nas turmas do ensino fundamental. A Escola Augusto Ruschi está localizada no Bairro Santa Marta, na cidade de Santa Maria-RS e conta com grande apoio da comunidades e programas como o PIBID, Mais Educação e a Escola Aberta.

As atividades de monitoria desenvolvidas pelo PIBID visam auxiliar a professora regente no planejamento e execução das atividades em aula, bem como aproximar os bolsistas PIBID da realidade escolar. Neste sentido, os bolsistas elaboraram atividades lúdicas utilizando recursos didáticos para contribuir e facilitar na aprendizagem dos alunos. Estas intervenções em aula possuem em comum, o objetivo de dar um norte diferente aos alunos, pois para aprender um conteúdo não precisa necessariamente se deter a ler e reler várias vezes até decorar. Para uma melhor compreensão acerca da disciplina, o educando precisa primeiramente entender os conceitos básicos do conteúdo e, sua fixação pode ser feita através de atividades prazerosas.

O trabalho do professor não é somente transmitir conhecimento aos alunos e incentivá-los a pensar por si próprios, mas também a questionar os acontecimentos que os rodeiam e principalmente a desenvolver meios de fixação do conteúdo e que desenvolva o raciocínio lógico. Foi pensando em auxiliar os alunos no processo de aprendizagem que a professora supervisora e os bolsistas PIBID do subprojeto HISTÓRIA/UNIFRA desenvolveram algumas atividades no decorrer do ano letivo de 2015 com ênfase na ludicidade.

Para desenvolver este trabalho de cunho qualitativo, optou-se por trabalhar com as obras citadas de Celso Antunes, buscando assim um respaldo teórico para as ideias abordadas durante o trabalho, que busca conciliar a teoria com a prática, sobre as novas metodologias em aula, assim como ressaltar a importância da ludicidade em aula.

¹⁶⁶ Professora Supervisora do subprojeto PIBID História na Escola Augusto Ruschi.

Entre os tópicos destacados no trabalho estão o uso da ludicidade em aula, refletindo sobre o que é ludicidade, como trabalhar ludicamente em aula, dando maior ênfase aos jogos didáticos em aula e seus objetivos. Além disso, o trabalho abordara a importância do uso dos jogos para a construção das relações interpessoais em aula, bem como para promover o autoconhecimento do aluno.

Nas considerações finais deste artigo, salienta-se a importância do uso da ludicidade em aula, com intuito de formar cidadãos conscientes e críticos, capazes de questionar e refletir por conta própria. Assim como, a importância do estágio como momento de aprendizado para ambas as partes – aluno e professor.

A Ludicidade

Atualmente é grande o debate sobre novos métodos envolvendo a educação e suas práticas em aula. São de suma urgência mudanças no ensino, nos métodos de aula. Neste sentido, a ludicidade como tema motivador de discussões está em voga, são muitos os autores que reforçam a importância do lúdico em aula, assim como, a importância dos jogos didáticos para o desenvolvimento das relações interpessoais, como afirma Celso Antunes, em suas reflexões.

O silêncio, quadro e giz não podem imperar em pleno século XXI, nas salas de aula, como o método único de ministrar uma aula. Desta maneira os alunos não aprenderão e/ou desenvolverão praticamente nada e somente estarão em sala de aula de corpo presente, esperando ansioso chegar o horário da saída do ambiente escolar, para finalmente ficar livre.

No parágrafo anterior, em dois momentos foi usada a expressão “sala de aula”, porém no decorrer do artigo usaremos apenas a expressão “aula”, pois isso nos permite visualizar as aulas em vários ambientes, dentro ou fora do espaço escolar. Permitido aos alunos, momentos de aprendizagem, autoconhecimento e reflexão.

Pensando nisso, para obtermos um ensino diferenciado e prazeroso precisamos de mudanças nas técnicas utilizadas no ensino. Precisamos urgentemente cativar e envolver nossos alunos. Neste sentido, Luckesi (2000), discorre sobre a ludicidade e sua excelência como técnica didática:

O que a ludicidade traz de novo é o fato de que o ser humano, quando age ludicamente, vivencia uma experiência plena. Com isso, queremos dizer que, na vivência de uma atividade lúdica, cada um de nós estamos

plenos, inteiros nesse momento; nos utilizamos da atenção plena, como definem as tradições sagradas orientais. Enquanto estamos participando verdadeiramente de uma atividade lúdica, não há lugar, na nossa experiência, para qualquer outra coisa além dessa própria atividade. Não há divisão. Estamos inteiros, plenos, flexíveis, alegres, saudáveis. (LUCKESI, 2000, p. 43).

Isso em aula significa, que nossos alunos estariam participando das atividades propostas de “corpo e alma” como dizem popularmente. Através de formas de apresentações diferenciadas dos conteúdos curriculares, sendo assim, formas lúdicas, conseguiríamos cativar os alunos, ou seja, com propostas lúdicas, os professores, além de poder compartilhar seus conhecimentos específicos na disciplina ministrada, teria a oportunidade de vivenciar com os alunos, momentos de satisfação e alegria, momentos de troca de aprendizagens.

Como já sabemos os alunos não são “tabulas rasas” como o ensino dizia, os mesmos, tem conhecimentos e os professores por sua vez, não são os donos da verdade, havendo assim, sempre algo novo à ser aprendido por ambos. É essencial que o professor tome como ponto de partida de suas aulas, o conhecimento prévio dos alunos, pois assim guiando-se pelo o que os educandos sabem, fica mais acessível o desenvolvimento das aulas e abre mais espaço para possíveis questionamentos ou até mesmo corrigir algo que ficou mal compreendido pelo aluno.

Momento de reflexão, debate, conversa, revisão, alegria, criatividade, inspiração, diversão, conhecimento, pesquisa. Momentos que uma aula tradicional não proporcionaria com tamanha facilidade e leveza, contando com a participação da maioria da turma, como é o caso das atividades lúdicas, onde praticamente todos da turma se envolvem na atividade.

Mas afinal, o que é ludicidade? Segundo o Dicionário inFormal, a ludicidade é a:

Forma de desenvolver a criatividade, os conhecimentos, através de jogos, música e dança. O intuito é educar, ensinar, se divertindo e interagindo com os outros. O primeiro significado do jogo é o de ser lúdico (ensinar e aprender se divertindo). O lúdico está em todas as atividades que despertam o prazer. (Dicionário inFormal, SP, 2012).

Percebe-se a partir da definição de ludicidade, uma aula diferente, envolvendo a música, como meio condutor de aprendizagem. Quem escreveu a música, ou seja, quem é o seu autor? Em qual período histórico a mesma foi composta e sobre o que a música se refere? Perguntas que podem gerar discussões e debates em aula.

Um exemplo de música a ser trabalhada em aula, no caso da disciplina História, é a música do cantor e

compositor Geraldo Vandré, *‘Pra não dizer que não falei de flores’*. A música composta fazia denúncias ao momento histórico vivenciado no país. A mesma foi usada como hino durante as marchas pelas ruas, no período da Ditadura Militar.

A música pode ser ouvida em aula, interpretada pelos alunos em forma de peça teatral, dançada, debatida em rodas de debate, paródias podem ser feitas a partir da música, enfim, o uso da música em aula, abre um leque de opções de aulas lúdicas, aulas prazerosas para ambas as partes.

Através da ludicidade, o professor consegue em sua maioria atingir seus objetivos, pois conciliando as atividades lúdicas, o professor consegue trabalhar os conteúdos, desenvolver habilidades e competências em seus alunos, bem como trabalhar as questões de relações interpessoais. Questão essa de suma importância neste período de grandes incidências de bullying nas escolas, muitos com finais trágicos.

Para desenvolver esta reflexão neste artigo, optou-se, pelos jogos didáticos em aula, pois segundo Monalisa Lisboa, “o jogo é a atividade lúdica mais trabalhada pelos professores atualmente, pois ele estimula as várias inteligências, permitindo que o aluno se envolva em tudo que esteja realizando de forma significativa”, neste sentido corroborando com a afirmação feita na página anterior por Luckesi, quando o mesmo afirma que o aluno ao praticar uma atividade lúdica, o mesmo participa plenamente, estando realmente atento e envolvido com o que se passa naquela aula.

Os jogos como recurso didático

É necessário propor inovações no ensino e na aprendizagem do ensino de história do ensino fundamental. Celso Antunes (1998) nos traz a importância de jogos, pois a aprendizagem pode acontecer através das brincadeiras. As aulas com um suporte lúdico aumentam a motivação dos alunos tornando-os mais participativos em sala de aula.

O objetivo principal do jogo em muitos casos varia de melhor compreensão do conteúdo a revisão para a prova, isto é, visando somente o conteúdo trabalhado. Porém, os objetivos podem e devem ser muito mais amplos, “ao mesmo tempo promotora do desenvolvimento cognitivo e do desenvolvimento social”(ANTUNES, 2012, p. 14), através do jogo, os alunos aprendem conteúdos, brincam, se divertem, interagem uns com os outros, enfim

o jogo usado como recurso didático, “pode *ensinar*, pode *aprimorar relações interpessoais* e ainda causar intensa sensação de *alegria, prazer e motivação*.” (ANTUNES, 2012, p. 14, grifo do autor), sendo assim, uma ótima ferramenta de ensino-aprendizagem para o professor usar em aula.

Um ponto importante que podemos trabalhar, através do jogo são as “palavrinhas mágicas”, com licença, por favor, e obrigado muitas vezes esquecidas por nossos alunos e trocadas por ofensas e palavras de baixo calão. Neste sentido Celso Antunes, em *Relações interpessoais e autoestima: A sala de aula como espaço do crescimento integral*, afirma:

Mostrando que nas relações interpessoais é possível que os desejos de seu organismo possam entrar em conflito com os desejos de outras pessoas; surgindo assim a necessidade de um acordo; ensinando a aprenderem a esperar a sua vez, a compartilhar, a pedir ao invés de pegar, a reprimir o desejo de discutir com quem as contraria, não simplesmente como quem “obedece”, mas como quem compreende as razões do outro. (ANTUNES, 2012, p. 22).

Explicar as razões porque os mesmos estão sendo advertidos, por que o grupo vai ter pontos descontados como penalidade, que regra foi quebrada. É importante deixar as informações claras, sendo assim, novamente podemos citar Antunes (2012), no sentido que o mesmo adverte que estas regras não devem ser expostas dando a entender ao aluno, que é para satisfazer o professor, bem como para punir os alunos. Lembrando que a ideia é trabalhar as relações interpessoais de forma suave, ou seja, a forma desejada é o oposto de lições de moral. Até mesmo porque as lições de moral muitas vezes tendem a “entrar por um ouvido e sair pelo outro” (ANTUNES, 2012, p. 45).

Os jogos, além de propiciarem momentos de reflexão dos conteúdos trabalhados em aula como já apontamos, propiciam os alunos a se autoconhecerem, ou seja, em casa, os alunos passam a ser crianças ou adolescentes, enfim, filhos cheios de qualidade, alguns defeitos e muitos rótulos.

Desafio: História real, fictícia e científica

Esta atividade foi o primeiro contato dos bolsistas com as turmas de 6º ano, assim optou-se por fazer algo

dinâmico, que pudéssemos conhecer os alunos e como eles trabalham em grupo. Sendo assim após a professora regente explicar o primeiro conteúdo do ano letivo, os bolsistas elaboraram uma atividade referente ao conteúdo.

A primeira etapa da atividade fazia referência à História real, fictícia e científica. Desta forma, a professora regente optou por iniciar a aula dividindo em duas etapas: primeiro os alunos foram separados em trios e, receberam algumas imagens. Em seguida, os mesmos foram convidados a mostrar para os demais colegas sua imagem e dizer se a mesma pertencia à história real, história ficção ou história científica, conforme imagem 1 e 2.

Imagem (1) Mural sendo confeccionado

Fonte: Acervo pessoal PIBID HISTÓRIA

UNIFRA



Imagem (2) Mural sendo confeccionado

Fonte: Acervo pessoal PIBID HISTÓRIA

UNIFRA



Finalizando, o aluno deveria colar sua imagem no grupo correspondente ao tipo de história apresentada. Ressalta-se que esta atividade foi importante para fazer uma dinâmica em sala de aula, saindo do tradicional modo do professor frente ao quadro e alunos sentados de forma enfileirada. Ao ficarem frente aos colegas com a possibilidade de fazer a escolha de uma imagem e explicar

aos colegas o motivo de sua escolha, ficava evidente de que o aluno estava falando com base no seu conhecimento, exercitando seu raciocínio e não o método decorativo.

Dominó da Pré-História

A segunda intervenção em sala de aula também ocorreu com as turmas de 6º ano. Após a professora regente abordar o conteúdo referente à pré-história, bem como à evolução do homem, invenção do fogo, arte rupestre, entre outros. Após a resolução de exercícios, os bolsistas PIBID levaram até os alunos um jogo denominado “dominó da pré-história”. Este jogo foi confeccionado pelos bolsistas, com uma peça central que possuía três saídas iniciais, a primeira dava segmento a evolução dos hominídeos, a segunda para os períodos da história e a terceira para as invenções no decorrer do tempo, ambas em ordem cronológica. Cada peça (imagem 3) possuía em uma ponta uma ilustração e em outra uma diferente descrição, e elas deveriam assim ser encaixadas na ordem cronológica.

Imagem (3) Dominó da Pré-História

Fonte: Acervo pessoal PIBID HISTÓRIA

UNIFRA



Para executar este jogo, os educandos foram divididos em seis grupos, havia um jogo para cada, os componentes mesclaram as peças para montar o dominó. O livro didático estava liberado para consulta, mas grande parte dos alunos fez questão de executar o jogo sem consulta, a fim de experimentar seus conhecimentos.

Imagem (4) Alunas concluindo
a atividade

Fonte: Acervo pessoal PIBID HISTÓRIA
UNIFRA



Imagem (4) Alunos concluindo
a atividade

Fonte: Acervo pessoal PIBID HISTÓRIA
UNIFRA

Todos os grupos conseguiram concluir o jogo, imagem 4 e 5 ilustra alguns alunos expondo o resultado. Sendo está a primeira atividade utilizando recurso didático e, notando o desempenho e grande interesse por parte dos alunos somando a interação com os colegas, o grupo de bolsistas optou por realizar mais atividades voltadas para a ludicidade.

Jogo de Perguntas e Respostas

A terceira etapa da atividade além de aproximar mais os bolsistas de iniciação à docência a realidade escolar, o desafio da vez foi elaborar uma atividade que não envolvesse recursos didáticos, mas que pudesse haver uma dinâmica. Sabe-se que muitas vezes o material e a verba para recursos são escassos, sendo assim é preciso saber utilizar os meios que estão ao nosso alcance, desta

forma optou-se por uma dinâmica em grupo. O objetivo desta intervenção era, auxiliar os alunos no aprendizado dos conteúdos trabalhados em sala de aula, o assunto em questão era o início da República.

A intervenção ocorreu nas turmas de 9º ano, e funcionou da seguinte forma: divididos em cinco grupos de quatro componentes e utilizando suporte do livro didático, os alunos tiveram que elaborar uma série de perguntas sobre o conteúdo, a fim de realizar um jogo de perguntas e respostas entre os grupos. A equipe que obtivesse maior quantidade de pontos no final do jogo ganharia uma caixa de chocolate como prêmio.

Para realizar este jogo, foi necessária uma leitura prévia dos alunos acerca do conteúdo e principalmente exercitar a atenção nas explicações da professora regente. Além da leitura, a atenção em aula e esclarecimento das dúvidas foi fundamental para o desenvolvimento da atividade. Alguns grupos estavam empolgados em elaborar perguntas difíceis para o adversário, mas para isto eles mesmos deveriam saber a resposta.

Imagem (6) Alunos durante a dinâmica

Fonte: Acervo pessoal PIBID HISTÓRIA

UNIFRA



Imagem (7) Alunos durante a dinâmica

Fonte: Acervo pessoal PIBID HISTÓRIA

UNIFRA



Mesopotâmia: Jogos de Memória

A quarta etapa da atividade consistiu em um jogo da memória da Mesopotâmia. A partir do diálogo entre os bolsistas e a supervisora do subprojeto PIBID História UNIFRA, foram selecionados os temas do jogo didático, “Povos da Mesopotâmia e Egito” e, posteriormente, que tipo de jogo seria desenvolvido, onde foi selecionado o jogo da memória. Para o jogo, foram selecionadas imagens, que retratavam os povos da mesopotâmia e os egípcios, bem como, pequenas descrições.

Imagem (8) Jogo da Memória

Fonte: Acervo pessoal PIBID HISTÓRIA
UNIFRA



Para essa atividade as turmas escolhidas foram 61, 62, 63 e 64. As turmas em seus respectivos horários de aula foram divididas em trios ou duplos para observarem as figuras referentes aos conteúdos e acharem a descrição correspondente.



Imagem (9) Alunos durante a dinâmica

Fonte: Acervo pessoal PIBID HISTÓRIA

UNIFRA

Imagem (10) Alunos durante a dinâmica

Fonte: Acervo pessoal PIBID HISTÓRIA

UNIFRA



O encontro ocorreu como o planejado nas discussões, permitindo novas ideias de atividades. Os alunos demonstraram interesse durante a realização da atividade, fizeram questionamentos sobre as imagens e conteúdo. A maioria dos grupos terminou o jogo sem o auxílio do livro didático.

Dominó da Era Vargas

A quinta intervenção através de uma projeção de imagens, os bolsistas PIBID ministraram para as turmas de 9º ano, uma microaula sobre a Era Vargas. Nesta aula, houve a explicação sobre o Governo Provisório (1930-1934), Governo Constitucional (1934-1937) e Estado Novo (1937-1945). Também elaborou-se um material com tópicos e as principais características dos governos de Getúlio Vargas. Este jogo contém 21 peças e a turma será dividida em grupos para montar o jogo. Pretende-se com essa atividade, auxiliar no processo de aprendizagem dos alunos e na fixação do conteúdo de maneira lúdica.

Imagem (11) Jogo de Dominó

Fonte: Acervo pessoal PIBID HISTÓRIA

UNIFRA



A microaula ministrada pelos bolsistas contou com uma explanação acerca da ascensão de Vargas, de onde ele veio e como foi se mantendo no poder, ao mesmo tempo em que eram projetadas diversas imagens de Vargas. Após cada aluno recebeu um resumo do que foi discutido e explanado, houve um momento para questionamento e dúvidas e, em seguida puderam realizar o jogo de dominó.

Imagem (12) Alunos concluindo a atividade

Fonte: Acervo pessoal PIBID HISTÓRIA UNIFRA



Imagem (13) Atividade concluída

Fonte: Acervo pessoal PIBID HISTÓRIA UNIFRA



Este jogo começa com uma peça central dividida em três partes, sendo que cada uma corresponde a um período de governo de Getúlio Vargas: governo provisório, governo constitucional e estado novo. As peças do dominó possuem duas partes: descrição/imagem ou descrição/descrição. Cada conjunto de peças do dominó está em três cores diferentes: verde, amarelo e azul. Cada cor corresponde também a um dos períodos já divididos, há uma ordem cronológica a ser respeitada nas peças.

Buscou-se focar neste trabalho as principais características de cada governo de Getúlio Vargas, entre estas características estava a conquista do voto feminino, o avanço das leis trabalhistas bem como a conquista de vários direitos para o trabalhador. Outro fator que destacamos foram as características do período ditatorial chamado Estado Novo, e a participação do Brasil na segunda guerra mundial. O jogo abordou a ascensão e a queda de Getúlio Vargas (1930-1945) deixando a volta ao poder e o suicídio para outro momento.

Para auxiliar no desenvolvimento da atividade, além do auxílio da professora regente e dos alunos bolsistas, há o caderno, o resumo distribuído, o livro didático. Como há uma grande quantidade de alunos com celular e tendo em vista que a escola dispõe de rede wifi, optou-se por utilizar esta ferramenta em favor da aula, sendo assim, foi autorizado o uso dos aparelhos celulares dos alunos para que pudessem acessar e pesquisar. Durante a execução desta atividade também foi possível esclarecer dúvidas e, ao mesmo tempo comparar informações descrita nos livros, na internet e até mesmo com as explanações da professora e dos bolsistas.

Jogo da Vida: Guerra Fria

A sexta atividade lúdica ocorreu com as turmas de 9º ano e o assunto foi sobre a guerra fria. Esta intervenção consistiu em uma repica do tradicional jogo da vida. Nesta etapa os bolsistas PIBID confeccionaram um jogo de tabuleiro com imagens da corrida armamentista e o conflito EUA X URSS.

Este jogo era composto por um tabuleiro, um dado numérico, 2 peões e um conjunto de 60 questões sobre a guerra fria. Estas questões foram criadas pelos bolsistas, baseada nas explicações da professora e no material que eles possuem disponíveis e estavam divididas em perguntas específicas e em questões de verdadeiro ou falso em forma de cartas (imagem 14). Foi confeccionado dois jogos iguais para melhor dividir os grupos.



Imagem (14) Jogo da Vida Guerra Fria

Fonte: Acervo pessoal PIBID HISTÓRIA

UNIFRA

Antes de aplicar o jogo, a professora regente ministrou sua aula normalmente, em um período posterior os alunos foram levados a sala de informática para

pesquisar diversas palavras relacionadas a guerra fria, a fim de pesquisar o conceito das mesmas. Os bolsistas também ministraram uma microaula explicando as diversas revoluções que ocorreram neste período e que de alguma forma tiveram relação com a guerra fria, como por exemplo a Revolução Cubana e Chinesa. Após estas etapas foi aplicado a atividade.

O jogo fluiu da seguinte maneira: cada grupo era dividido em duas equipes, cada equipe jogava o dado uma vez e só andava o número de casas correspondente ao dado se acertasse a questão sorteada, que era lida pelo grupo adversário. Cada grupo escolheu um representante para comunicar a resposta oficial, mas a mesma era decidida em forma coletiva e, poderia ser pesquisada no caderno e no material individual que cada um possuía.

Imagem (15) Alunos jogando

Fonte: Acervo pessoal PIBID HISTÓRIA

UNIFRA



Imagem (16) Bolsista auxiliando

os alunos

Fonte: Acervo pessoal PIBID HISTÓRIA

UNIFRA



Esta atividade teve uma boa receptividade entre os alunos, a empolgação em jogar e acertar era vista no entusiasmo da pesquisa e discussão para entrar em um consenso sobre qual a resposta correta. Ao final desta

atividade os alunos não esperavam, mas foi entregue uma caixa de chocolates para dividir entre o grupo.

Possibilidades e Discussões

A partir das reflexões desenvolvidas neste artigo, bem como a prática desenvolvida na Escola E. de E. B. Augusto Ruschi, neste ano de 2015, pode-se concluir que as atividades lúdicas são de grande importância para o desenvolvimento teórico e emocional dos alunos. Os alunos se mostraram participativos em todas as atividades desenvolvidas. Aliás, o envolvimento de todos os alunos pode ser observado em um jogo de revisão.

Neste sentido, é essencial que nós professores, busquemos nossas metodologias para desenvolver o nosso trabalho. Lembrando sempre que trabalhamos para nossos alunos, é para eles, ou seja, as atividades precisam ter objetivos voltados para o desenvolvimento dos alunos e não pensadas para serem práticas.

Houve aprovação da atividade por parte dos alunos, e os mesmos acabaram por pedir mais atividades com esta metodologia. Com o desenvolvimento destas dinâmicas foi possível perceber, a cooperação, a socialização e a capacidade de pesquisar e sintetizar dados. Segundo Celso Antunes (1998) “o jogo é o mais eficiente meio estimulador das inteligências”. Percebeu-se que os alunos tiveram que pesquisar e se esforçar para durante as atividades de modo que envolvesse o grupo todo e o respeito que esses grupos tinham que ter entre si, dando a oportunidade de cada integrante interagir de forma ordeira e sem brigas, trabalhando assim a disciplina.

Após o desenvolvimento destas atividades, foi possível perceber, um maior envolvimento dos educandos perante o interesse e questionamentos pela disciplina, o que, em geral é menos frequente em aulas tradicionais para o Ensino Fundamental. A partir destas atividades lúdicas, os alunos além de reverem o conteúdo trabalhado até então, analisando e comparando, puderam socializar-se durante a atividade promovendo momentos propícios de relações interpessoais. Em nenhum momento houve desrespeito entre os mesmos, fazendo assim o espaço da sala de aula, um local de valorização do indivíduo e de oportunidades de novas relações sociais.

Diferentemente da velha metodologia de estudo que engloba ler e reler várias vezes determinado conteúdo, a fim de decora-lo torna o aprendizado um tanto monótono, como se o aluno tivesse obrigação de saber apenas por saber. O ensino de forma lúdica torna o aprendizado do

aluno mais instigante, deixando para trás a decoreba e dando lugar ao pensamento crítico e consciente.

No decorrer da realização destas intervenções, percebeu-se que os educandos demonstraram além de mais interesse em assuntos que antes pareciam não lhes interessar, há uma relação de cooperação entre os colegas, onde fazem das dúvidas dos conteúdos, motivos para o diálogo, mas não aquele diálogo que por vezes atrapalha a explanação do professor, mas sim o diálogo com discussões acerca do conteúdo. Portanto, é possível perceber que as atividades lúdicas servem de suporte para a fixação dos conteúdos teórico em sala de aula, é necessário buscar novas metodologias e adaptar-se ao modo de aprendizagem que mais é acessível ao aluno.

Percebeu-se também que, o programa institucional de bolsa de iniciação à docência (PIBID) tem sido um fator relevante na formação de novos profissionais da educação, pois estes passam a ter contato cada vez mais cedo com a realidade escolar. Sendo assim, os bolsistas acabam participando destas ações ao mesmo tempo que incentivam os alunos a aprenderem através de novas abordagens.

Referências Bibliográficas

ANTUNES, Celso. **Jogos para a estimulação de inteligências**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

ANTUNES, Celso. **Professores e Professuros: reflexões sobre a aula e práticas diversas**. Petrópolis: Vozes, 2008.

DICIONÁRIO INFORMAL (SP) em 02-09-2012, acessado no site: <http://www.dicionarioinformal.com.br/ludicidade/>, no dia 30/12/2014 as 13:39.

LISBOA, Monalisa. **A importância do lúdico na aprendizagem, com auxílio dos jogos**. Disponível no site: <http://brinquedoteca.net.br/?p=1818>, acessado no dia 29/12/2014 as 15:36min.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Educação, ludicidade e prevenção das neuroses futuras: uma proposta pedagógica a partir da Biossíntese**. In: LUCKESI, Cipriano Carlos (org.) *Ludopedagogia – Ensaios 1: Educação e Ludicidade*. Salvador: Gepel, 2000.

PINSKY, Jaime. (Org). **O Ensino de história e a criação do fato.** Contexto: São Paulo, 2012.

_____PINSKY, Carla Bassanezi. **Por uma História prazerosa e consequente.** In: KARNAL, Leandro (org.). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas.* São Paulo: Contexto, 2003. p. 17-36

Maniba, Mandioca e Aipim:

origem, histórias e gastronomia da raiz brasileira

Por Gabriel Chaves Amorim¹⁶⁷

Resumo

Neste trabalho seguimos um roteiro para trabalhar com qualquer tipo de estudante a história da alimentação. Como sugestão trago o exemplo do resgate de receitas, que pode ser feita com base em bibliografia ou com a família do estudante. Neste trabalho buscamos o resgate da gastronomia da mandioca e montamos uma sugestão de prato a partir dessa pesquisa. Como resultado desta pesquisa, podemos ver a recorrência da *Gastronomia da Mandioca* e seus insumos como principais hábitos e identidades alimentares pré-coloniais. Esse pequeno apanhado nos ajuda a entender um pouco mais sobre os hábitos alimentares, ingredientes, subprodutos, técnicas, locais de consumo da gastronomia Amazônica.

Palavras-chave: História da alimentação, História da mandioca, Gastronomia Amazônica.

Abstract

In this paper we follow a script to work with any type of student about the history of food. As a suggestion I bring the example of recipe recovery that can be done based on literature or the student's family. In this paper we seek the recovery of cassava-based foods and suggest a dish. As a result of this research, we can see Cassava Gastronomy and its raw materials recurring in the major food habits and food identities of pre-colonial times. This small sample helps us understand more about eating habits, ingredients, subproducts, techniques, and locations of Amazonian gastronomy .

Keywords: History of Food, History of cassava, Amazonian Gastronomy.

¹⁶⁷FEEVALE - i_cristo@yahoo.com.br

Introdução

Este trabalho foi concebido através das atividades de ensino e pesquisa da disciplina de Introdução à Gastronomia e Nutrição, onde tratamos das bases e da história da alimentação. Inicialmente como um trabalho didático sugerido pela professora, Hosana Esperanza Cimadon, que orientou este trabalho com sua formação de nutricionista. Sou estudante da Gastronomia na Feevale desde 2014. Concomitante curso licenciatura em história na UNISINOS onde venho participando de iniciações científicas e grupos de pesquisa. Tive interações com o estudo do patrimônio também quando atuei como estagiário, no Arquivo Público do Rio Grande do Sul, no setor de educação patrimonial. Tais pressupostos me influenciaram a transcender a atividade propondo para professora me Orientar na pesquisa de um objeto que poderia ser apresentado em mostras de iniciação científica. Já apresentei este trabalho na feira de iniciação científica da Feevale. E agora nesta Jornada Ensino de História e Educação. Que acredito casar com a prática que proponho ao longo do artigo e com o tema pesquisado. Ressalto aqui também a importância de sugerir atividades que reforcem a diversidade em sala de aula, inclusão de referência indígenas e africanas estimulando uma educação intercultural. Pensando nestas possibilidades qual o papel do profissional de história na área da Gastronomia? Ou ainda como o professor de história pode estimular a memória do patrimônio e a alimentação saudável?

A questão central do trabalho é atestar a ideia do resgate feita por educadores como forma lúdica e até prazerosa de resgatar as identidades alimentares e gastronômicas. As pesquisas podem ter como objeto o núcleo familiar, determinadas festas tradicionais da cidade, textos e livros.

Neste trabalho de pesquisa dividi o trabalho em passos:

- 1-Levantamento de ideias, bibliografias.
- 2-Confecção de um texto expondo os resultados.
- 3-Confecção de uma receita tendo como base os principais ingredientes ou principal prato apontados na pesquisa.
- 4-Realizar a confecção de ficha técnica através de uma prática na cozinha.

Muito importante que a pratica na cozinha aconteça realmente para que haja um contato prático, para que se desenvolvam as habilidades cognitivas próprias da culinária e gastronomia. A relação com estas técnicas é a relação com a nossa cultura. Muitos estudantes hoje já não

tem uma relação direta com utensílios de cozinha como fogão, panelas, utilizando apenas micro-ondas e fornos elétricos para esquentar preparos prontos. Esta atividade estimula portanto a relação com a cozinha e que o ato de cozinhar que o principal eixo da Gastronomia.

É sugerido que antes de trazer a metodologia de resgate da receita, os estudantes entendam o que é identidade alimentar e como as identidades se transformam. Neste caso vamos buscar as identidades pré-coloniais brasileiras. Para tanto, buscamos trabalhos que relacionem a identidade com a alimentação. Os educadores podem se valer deste apanhado para introduzir o tema que depois pode se dispersar em eixos mais genéricos.

Antropologia e nutrição: um diálogo possível (2005) é uma publicação da Maria Eunice Maciel, nutricionista que busca enxergar a gastronomia como um sistema de identidades:

A alimentação, quando constituída como uma cozinha organizada, torna-se um símbolo de uma identidade, atribuída e reivindicada, por meio da qual os homens podem se orientar e se distinguir. Mais do que hábitos e comportamentos alimentares, as cozinhas implicam formas de perceber e expressar um determinado modo ou estilo de vida que se quer particular a um determinado grupo. Assim, o que é colocado no prato serve para nutrir o corpo, mas também sinaliza um pertencimento, servindo como um código de reconhecimento social. (Maciel 2005, 53)

A identidade alimentar está estruturada num sistema de crenças e representações que não dependem de técnicas ou ciências laboratoriais para serem aceitas, nem tampouco são refutados pelos avanços tecnológicos. Quando o homem busca a provisão alimentar ele estabelece um projeto de relação com o ambiente, trabalho e comunidade.

Um importante fator é como as sociedades se organizam para se alimentar. Hoje temos uma ampla rede de logística da alimentação, com caminhões, ceasas, supermercados, açougues, padarias e restaurantes. A partir destes pretextos podemos começar a pensar em identidade gastronômica. Pensar a identidade como sendo a forma/método de como se relaciona, registra, projeta, organiza, executa e consome os alimentos. Identidade gastronômica é gastronomia.

As cozinhas chamadas de clássicas foram cozinhas que vieram de cortes e elites que tinham acesso privilegiado aos recursos de diferentes regiões de um reino ou império, embora constituídas sobre bases das tradições culinárias locais. Essa ampla cadeia que se estende do cultivo ao consumo, faz parte da gastronomia.

A história da maniba¹⁶⁸: contato entre europeus e as roças nativas

Eles não lavram, nem criam. Nem há aqui boi, nem vaca, nem cabra, nem ovelha, nem galinha, nem outra nenhuma alimária que seja costumada ao viver dos homens, nem comem senão desse inhame - que aqui há muito -, e dessa semente e frutos que a terra e as árvores lançam de si. E com isso andam tais, tão rijos e tão nédios que não o somos nós tanto, conquanto comamos trigo e legumes. (Carta de Pero Vaz de Caminha a El Rei D. Manuel. Primeiro de abril de 1500.)

Esta é uma passagem documental onde podemos ver o cultivo de mandioca pelos primeiros nativos avistados por Europeus que chegaram à Bahia. A carta de Pero Vaz de Caminha foi usada como exemplo de documento histórico que atesta a identidade alimentar dos nativos brasileiros.

A discussão primária da fonte foi feita com os estudantes envolvidos e temos que ter em vista que eram europeus que nada conheciam escrevendo sobre estes novos povos, com todos seus dogmas religiosos e códigos morais de sua época.

Podemos notar também o desconhecimento inicial de técnicas e cultivo da mandioca em forma de lavouras. Diferente de um nativo avistado neste momento, os europeus estavam acostumados com a agricultura de grandes roteamentos (desmatamentos). Os nativos também usavam as técnicas de desmatamentos através do fogo, as coivaras iniciavam o processo de plantio da mandioca. Porém o cultivo em mato fechado ou clareiras abertas também era utilizado.

Os viajantes colonizadores por vezes se viram a beira da morte pelo desconhecimento dos gêneros alimentícios nativos. Apesar dos europeus *recrutarem* nativos para as expedições mato à dentro, na medida em que esses se afastavam de seu lugar de origem, distanciavam também do conhecimento que tinham sobre o ambiente. [...] *Diante destas, e de outras experiências malsucedidas, os colonizadores suportaram o desgaste da falta de alimentos, e chegaram até a cozinhar pedaços de couro de seus cintos e solas de sapato para saciarem a fome.* (Cypriano 2007, 34)

A gastronomia dos marinheiros praticamente se resumia a biscoitos. Assados em média quatro vezes para acabar com a umidade podendo então resistir por longos

¹⁶⁸ A palavra maniba aparece tanto na cultura popular e história oral indígena, quanto às crônicas e relatos de viajantes da época.

períodos. A expressão *molhar o biscoito* tem sua origem no hábito de molhar um biscoito duro para que se torne mais palatável. A dieta nos navios era deficiente em legumes, pois eram de difícil conservação, as dificuldades de alimentação acarretavam doenças graves como o escorbuto, causada pela deficiência em vitamina C. A dieta poderia ser enriquecida com pescados e paradas em arquipélagos, ilhas e novas terras. Reunia em suas equipes homens muitas vezes de distintos lugares do mundo com culinárias, gostos, gastronomias e uma vontade de lucrar com o desconhecido.

Outra importante fonte para ilustrar a relação dos nativos com a mandioca são as pinturas produzidas por estes europeus. É um recurso didático mais visual, que traz esta relação entre os europeus e os insumos nativos do Brasil.

Figura 1-A mandioca. Albert Eckhout. 1640.

Nationalmuseet [Museu Nacional da Dinamarca], em Copenhague.



A fim de contextualizar utilizo essa obra de Albert Eckhout, artista que fez parte da comitiva científica e artística do Conde João Maurício de Nassau que atuou na tentativa de dominação do nordeste brasileiro no séc. XVII. Pintou o maracujá, o caranguejo e também a mandioca, numa série de 12 pinturas, naturezas-mortas com frutas e vegetais tropicais ou cultivados em solo brasileiro, pintadas entre 1640-1650. Uma espécie de mídia do século dezessete para informar o achado deste tubérculo legitimamente brasileiro, que poderia trazer algum rendimento futuro.

Além das pinturas, os relatos vão se caracterizar como boa fonte para se escrever esta narrativa sobre as identidades gastronômicas brasileiras. Conforme a obra de Luis da Câmara Cascudo, a mandioca teria sido introduzida na Amazônia pelos Tupis e posteriormente se

propagado por toda orla litorânea do Atlântico. Portanto o autor atribui aos nativos brasileiros a domesticação da mandioca, discorrendo ainda sobre suas fontes:

Cronistas como Manoel da Nobrega, José de Anchieta, Hans Staden, Pero de Magalhães de Gândavo, Gabriel Soares de Sousa, Fernão Cardim, Jean de Lery, André Thevet, Claude d'Abbeville, Ivo d'Evreux, frei Vicente de salvador [...] registram minúcias do preparo da farinha, mingaus, beijos, caldos, bolos todos os produtos da [...] ManihotUtilissima. (Cascudo 2004, p.90)

A maniba do Grão Pará¹⁶⁹: Identidade gastronômica da Amazônia

O ensaio a seguir deve ser encarado como resultado deste levantamento bibliográfico sobre a história da mandioca. Aqui montei esta tímida narrativa que conta com excertos meus e citações de trabalhos que julguei serem os mais importantes.

Dentre os Primeiros europeus a entrarem em contato com a Amazônia² estavam os religiosos padres jesuítas que em missões se dedicavam ao catecismo dos nativos. Fazemos uso desta documentação para tentar trazer o testemunho sobre a interação dos nativos com a alimentação. Os jesuítas possuem amplo registro dos povos nativos do Amazonas. Utilizarei os relatos desses jesuítas, como testemunha dos hábitos e projetos alimentares que os nativos mantinham na Amazônia.

Na obra de Dóris Cristina Castilhos de Araujo Cypriano “*Almas, corpos e especiarias, a expansão colonial sobre os rios Tapajós e Madeira*” ela estuda a ação dos missionários jesuítas entre populações nativas da região, nos séculos XVII e XVIII, usando como documentação básica os próprios relatos e reinterpretando-os.

A autora nos apresenta relatos de vários missionários que viajaram pelo alto Amazonas. Dentre está a narrativa de João Daniel, um padre que viajou pelos rios Tapajós e Madeira em meados de 1750, registrando os hábitos dos Tupinambaranas, Tapajós e Iruris nativos daquela região.

¹⁶⁹ Na colônia do Grão-Pará e Maranhão, território que atualmente corresponde à Amazônia, as instituições religiosas organizaram sistemas de trabalho [...] montadas pelos missionários na colônia do Norte, elaboradas a partir do conhecimento que os indígenas possuíam em relação aos espaços onde se encontravam os gêneros e sua forma de extração. Foram também os indígenas, os responsáveis pela transmissão das práticas de agricultura, pesca, caça, de conhecimentos sobre utilização e conservação de gêneros e ainda da fabricação de cestos, cordas, redes e canoas aos colonos e religiosos do Norte ver. (Ravena e MarinI 2013, pg.397)

Roberto Borges da Cruz nos apresenta uma dissertação que é fruto de seu mestrado no programa de pós graduação em história social da Amazônia. Com título: *“farinha de ‘pau’ e de ‘guerra’: Os usos da farinha de mandioca no extremo norte (1722-1759).”* O autor analisa a importância da mandioca para os índios e colonos portugueses. Neste trabalho divide a farinha em dois grupos, a farinha fresca e a de guerra. A farinha fresca podemos citar como alimento que consumimos ainda hoje a tapioca, os biscoitos e pães de polvilho, pães de queijo (sem queijo). A farinha seca ou de guerra é aquela usada como acompanhamento para carnes, molhos, caldos e até doces. O autor usou vários documentos, correspondências, autos de arquivo para elucidar o consumo de mandioca no Brasil. Dentre os documentos trabalhados pelo autor, a de se destacar os ensaios sobre os excertos do Padre João Daniel.

“A farinha da mandioca e suas ‘inconveniências’ na Obra de João Daniel” é outro estudo de Roberto Borges da Cruz que podemos encontrar sobre os relatos do Padre João Daniel em relação à farinha de mandioca e seu consumo no alto Amazonas. João Daniel se vê incomodado pelo planto da mandioca pelos nativos, pois esta segundo ele representava um atravanque no progresso. A vida estável dos nativos com o cultivo de mandioca representava um atraso para os portugueses, que queriam um sistema de vida baseado no trabalho e que não dependesse da “farinha de pau”, se valendo de gêneros mais europeus.

O padre jesuíta descreve que a base da dieta dessas sociedades era a mandioca-brava. Dela era aproveitada a haste, chamada maniba, através da qual se tira as mudas para multiplicação da planta; as folhas, chamadas de maniçoba, servem como tempero; e a raiz é a mandioca.

O registro de João Daniel revela a gastronomia dessas sociedades, que se organizavam em torno do cultivo da mandioca. O preparo do solo para o cultivo necessita de trabalho que deve ser conciliado com atividades de pesca e caça. As manufaturas dos produtos derivados da raiz também caracterizam a identidade gastronômica dos povos nativos do Amazonas em geral. (Cypriano 2007, P.150) Vai concluir que [...] *a caça e a pesca forneciam aos povos do Amazonas [...] maior parte das proteínas de sua alimentação, mas a base de suas dietas permaneceu sendo obtida através do cultivo da mandioca brava em roças.* A gastronomia dos nativos amazônicos está, portanto baseada na mandioca tendo como acompanhamento pescas e caças específicas. Quanto à gastronomia das carnes de caça e pesca, discutiremos mais à frente.

Ao fazer o levantamento da historiografia dos viajantes podemos ver o preconceito europeu frente a “monótona” dieta à base de farinhas de mandioca que

acompanhavam o pescado à moquém¹⁷⁰ ou assado novo. Essa dieta monótona as vezes poderia ser causada por uma determinada estação do ano que diminua as possibilidades de caça e pesca, porém tendo a segurança dos estoques da mandioca.

Os nativos escolhiam o cultivo da mandioca brava por ela conter uma proteção natural contra pragas. Apesar de conter uma toxina mortal, a mandioca brava era escolhida por ter um cultivo mais próspero e se adaptar bem aos solos ácidos.

Teresa Losada Valle que atua como pesquisadora do Instituto Agrônomo de Campinas nos ajuda entender a escolha pela mandioca brava ou amarga. A mandioca não amarga ou mansa é conhecida pela maciez e pela falta de toxidade, não necessitando de longo cozimento como a de qualidade *brava*. O gosto ou sabor não deve ser entendido unicamente como sensação individual, experiência subjetiva, incomunicável que se tem ao provar algum alimento. Dever ser percebido também como “um saber” sensorial do que é próprio ou não ao consumo. Por exemplo, o intenso sabor amargo dos alimentos indica presença de toxidade. Este saber foi transmitido de forma tradicional durante muitas gerações.

O sabor amargo foi utilizado como indicador de substâncias tóxicas no processo de domesticação e utilizado para aumentar os mecanismos de defesa das plantas. Portanto variedades bravas ou amargas somente podem ser consumidas após o processamento para que ocorra a destoxificação. (Valle 2007, 2)

O Tucupi (suco venenoso) que é extraído da mandioca serve de base para um prato ainda consumido nos dias de hoje. Esse é um caldo que se obtém da mandioca espremida que se deve deixar descansar para que o líquido se separe do amido. Sendo necessária a fervura por longas horas para acabar com o veneno. O tucupi é uma espécie de fundo aromático que serve de base para vários molhos e reduções.

Um importante subproduto extraído da mandioca é o seu fermentado alcoólico. Antes da invasão portuguesa, longe do moralismo dos padres, nativos preparavam um composto de mandioca ralada, água e as vezes mel. Este mosto primário era colocado para fermentar junto a leveduras naturais, muitas vezes com a ajuda da saliva e da mastigação.

Na obra do folclorista brasileiro Luis da Câmara Cascudo, podemos ver alguns registros do que ele chama

¹⁷⁰ *Moquem*; Moquear. Método de conservação de carnes onde a fumaça é utilizada para criar um ambiente anaeróbico “defumando” a carne.

de “*Bebidas vulgares do Amazonas*” em “ *finais do século XIX*”. *De beiju fermentado, caxiri no Negro, caimã no Solimões. Destilada, tikiri, ticuara, do beij de mandioca, tarupá, especialmente feio. De beiju queimado e agua, cimé, cimecibé, xibé* (fora da AmazôniaJacub)” (Casculo 2004, P.137-1338)

Polvilho Azedo, Polvilho Doce, Farinha Seca, fina, grossa em bagos, Farinhas úmidas de tapioca. Tucupi. Caldo extraído. Também podem ser produzidos biscoitos, chipas e pães de queijo, bolos, biscoitos, bolachas bombocados, salgadinhos, escondidinho com peito de frango, croquetes, nhoques, salgados e coxinhas. Para a produção dos derivados, a raiz é utilizada tanto crua, quanto cozida.

Segundo a nutricionista (Silva 2007, Pg.125) *as escolhas alimentares são influenciadas por preferências individuais, fatores ecológicos, econômicos, sociais e culturais. Com relação ao sistema de tabus alimentares.* Não podemos, portanto achar que os nativos se alimentavam de toda e qualquer espécie de plantas, animais ou carnes que se encontrava no território Brasileiro. Ainda conforme o estudo de (Silva 2007) com populações ribeirinhas do Rio Negro, abordando os hábitos e tabus alimentares destas populações. Que apresentam hábitos e costumes e gostos alimentares que remetem ao modo de viver da Amazônia e de seus nativos.

Queremos afirmar aqui que dentre os motivos para se adotar a dieta da mandioca e peixes havia a segurança, a estabilidade e a saúde. Não da pra sair comendo qualquer coisa também! Há uma tipificação nutricional popular que esses ribeirinhos adotam que é o de alimentos reimosos e não reimosos. Ainda segundo o trabalho de etnonutrição abordado por (Silva 2007, Pg.136) *Os animais reimosos são evitados por aqueles que tenham feridas, erupções cutâneas e doenças inflamatórias, ou ainda pelas mulheres nos períodos de menstruação, gravidez ou pós-parto (resguardo).*

Um importante ponto a ser abordado neste trabalho sobre a identidade gastronômica, ou seja, o projeto que estes nativos tinham para com sua alimentação é sua dedicação com o cultivo de mandioca. Mas também podemos verificar a introdução desses sistemas nutricionais e dietéticos envolvendo gêneros alimentícios amazônicos. Podemos observar que os conhecimentos práticos superam os estudos formais da ciência tradicional no caso dos ribeirinhos e da domesticação da mandioca. Durante muitas gerações os povos Americanos se dedicaram à observação dos fenômenos naturais, da fauna e da flora nativa. Essas observações se concentraram em verdadeiros estudos sobre a utilização dos bens naturais, criando sistemas populares tradicionais para qualificar e

quantificar as dietas. Mantendo também tradições e conhecimentos que são passados de forma oral.

Nem só de mandioca vive o homem. Outros gêneros alimentícios no Amazonas

Podemos ver neste relato, o Europeu de origem espanhola cita as proteínas consumidas pelos nativos. Por certo que pareceria estranho aos olhos europeus o consumo de espécies nativas como o tamanduá, capivara, peixe boi e a anta tão diferentes de espécies domésticas e de caça do velho mundo.

muchocacao, zarzaparrilla, y corteza, que llaman de Clavo para guisados, y tintas. Entre sus innumerables Pecesel mas singular es la Vaca Marina, o PexeBuey; asídicho por lasemejanza (...). Es abundadísimo de Tortugas, Armadillos, Lagartos o Cocodrilos (...) ayferoces Tigres, Jabalíes (Cypriano 2007, p. 35)

Podemos ver que o consumo de carne dependia da caça e da pesca, que estavam sujeitas as estações de reprodução e escassez. A falta de gêneros alimentícios durante certas épocas também nos ajuda a entender o cultivo da mandioca, que além de rentável era de boa preservação em estoques de farinhas.

A antropologia tem contribuído para demonstrar a existência de outras formas de pensar e classificar os alimentos que não em termos de nutrientes, segundo o modelo da moderna ciência da nutrição. Os diferentes grupos sociais, submersos nas próprias tradições e em diferentes matrizes culturais, possuem conhecimentos dietéticos tradicionais acumulados que lhes foram transmitidos pelas gerações anteriores ou pelos agentes de cura tradicionais.

Esses conhecimentos sobre o valor da dieta expressam-se por intermédio da linguagem, mantêm-se, transformam-se, convivem com os da Nutrição - calcados no saber científico - e foram estudados etnograficamente junto aos segmentos das classes populares em diferentes partes do Brasil. (Canesqui 2007, Pg.204)

A classificação tradicional que estamos buscando aqui exemplificar é a da reimosidade. Com relação à

reima¹⁷¹, aspectos como dieta, comportamento e aparência física são fatores importantes para categorizar um animal como reimoso ou não. Os animais mais difíceis de serem enquadrados em uma categoria como os peixes lisos (sem escamas) e os animais que comem de tudo (como as piranhas e o porquinho) são considerados por algumas populações como reimosos.

Ainda, certas espécies são consideradas reimosas devido ao excesso de gordura, como os peixes de couro, por exemplo, jandiaçu, pirarara, o pirarucu e o peixe-boi. O Mau cheiro da caça ou de alguma carne é um indicativo da reima.

Os igarapés (pequenos rios), que se formavam nas florestas da Amazônia serviam de criadouros de peixes e locais para colocar armadilhas e arapucas. Além desses criadouros de peixes, os nativos recolhiam tartarugas para a engorda dentre outros animais que conviessem tal técnica.

Caçavam antas, javalis, porcos do mato, tatus, capivaras, veados, cotias. Também se usavam de larvas de madeira para alimentação. As abelhas americanas são menores, sem ferrão, tem como característica fazer seus favos enterrados na terra. Ainda se utilizavam da peçonha e do veneno de répteis para produção drogas e neurotoxinas para serem usadas em dardos e flechas de caça.

A ligação espiritual com a mandioca: os mitos da mandioca

Em várias culturas existem alimentos que fazem uma ligação entre o natural e o sobrenatural. Como o pão e o vinho para os cristãos. Como as comidas de umbanda e candomblé. Certos itens possuem grande simbolismo para uma cultura e não são muito passíveis de troca. Como entre os gregos, uvas e olivas possuíam grande simbolismo. Neste sentido podemos dizer que a Mandioca possui mais que uma relação biológica ou gastronômica para os nativos, é também um elemento de ligação com a natureza religiosa e mítica.

¹⁷¹Entre as noções alimentares [...] estudadas na Amazônia, está a reima (do grego rheum= fluido viscoso), utilizada para classificar o grau de segurança dos animais selvagens e domésticos para o consumo (Moran, 1974; Smith, 1979). A reima é caracterizada por um sistema classificatório de oposições binárias entre alimentos perigosos (reimosos) e não perigosos (não reimosos).

Um dos exemplos de relação mítica¹⁷² com a mandioca se encontra na narrativa do Mito dos Enawene-Nawe onde a planta é representada de forma antropomórfica, metade vegetal metade humana concebida, pelo imaginário destes nativos. O mito da mandioca tem uma narrativa em comum entre os nativos do Brasil. No caso da mandioca, o mito de sua domesticação aparece quase sempre ligado à antropofagia vegetal, já que a mandioca seria uma filha dos nativos que renasce como vegetal. Assim os nativos parecem estar intimamente ligados com a mandioca e a maniba com eles:

Certo dia, Atolo, uma menina adolescente, pediu à sua mãe Kokotero que a enterrasse. Diante da insistência e tomada de profunda tristeza, a mãe, por fim, atendeu ao pedido da filha, enterrando-a até a cintura numa terra fofa e fria. Após seu enterro, a menina pediu à mãe que não olhasse para trás, devendo regressar para visitar ela somente depois das primeiras chuvas. Recomendou, por fim, que não esquecesse de lhe trazer peixe, e que mantivesse o terreno a sua volta sempre limpo bem cuidado. Kokotero fez tudo conforme pediu a filha Atolo, e ao voltar no local encontrou uma roça de mandioca bonita e bem formada. De cada parte do corpo da menina havia brotado uma nova planta, dando origem às variedades de mandioca hoje cultivada pelos Enawene-Nawe. A mãe visitava frequentemente a roça, limpava em volta das plantas e retirava suas raízes levando-as para a aldeia, onde todos se alimentavam [...](SANTOS apud CRUZ 2011, P.27)

Reconstituição histórica de uma receita brasileira: Quibebe de maniba com moqueado de carne

A reconstituição histórica é o passo final para concretizar a pesquisa sobre historia alimentar. Falamos bastante sobre a história da mandioca e os hábitos alimentares dos nativos, principais introdutores da mandioca em nossos hábitos alimentares.

A ficha técnica surge como método da gastronomia, já a muito usada por restaurantes comerciais e cozinhas acadêmicas, como forma de padronizar o registro e confecção de pratos e alimentos. Porém aqui usaremos a confecção da ficha técnica como Forma de garantir a memória do patrimônio que no caso é o escondidinho de

¹⁷² Aqui entendemos o mito é uma pessoa ou fato representado de maneira exagerada ou modificada pela tradição, pela imaginação popular, no transcorrer do tempo.

mandioca. Deixamos o desafio aos educadores de realizar tais tarefas de pesquisa e também de confecção de pratos históricos. Pode ser pesquisado a partir da família, da cidade, dos folclores. Seja qual for o eixo que via determinar a pesquisa e o resgate da receita, ficam evidentes os benefícios de uma interação com a gastronomia e as identidades alimentares tradicionais. A seguir a receita do escondidinho de mandioca que surge das pesquisas à bibliografia.

Novamente volto a frisar a importância de se pensar esta metodologia como uma possibilidade para se trabalhar com estudantes as histórias da alimentação. Consiste não só na pesquisa com apresentação oral mas na interação prática com as panelas. Consiste em insistir, até mesmo programar com a cozinha da escola formas de tentar utilizar os espaços da instituição. Utilizar a cozinha de casa na modalidade de trabalhos em grupo com relatório, pode-se coletar fotos e filmagens da confecção das receitas da pesquisa. O registro destes passos é o registro do resgate, a pesquisa é uma parte importante, mas a confecção e o registro do modo de fazer é a forma de manter nosso patrimônio alimentar vivo. De trazer memória as antigas tradições alimentares de nossos pais e avós. Hoje a cultura da tecnologia e da comida rápida ameaça as formas tradicionais de se organizar a alimentação. Tornando esta atividade valioso instrumento de resgate do patrimônio cultural brasileiro.

Uma parte do resgate dos modos de fazer gastronomia é a confecção de uma ficha técnica ou seja o registro da receita. A ficha técnica é uma forma mais objetiva de registrar a receita. As fichas técnicas podem ser em gramagem ou unidades, dependendo da especificação. Restaurantes e cozinhas escolas utilizam as fichas técnicas como principais recursos para reprodução de pratos. A ficha garante que o prato ou alimento terá suas preparações de forma padronizada.

Ficha Técnica de preparo da receita: escondidinho de mandioca, escondidinho de carne moqueada ou carne curada

Tempo de preparo :	2hr
Categoria :	Cozinha Regional Brasileira (Gastronomia Amazônica)
Porcionamento :	10 de 250g

Qtd.	Und.	Item
1	Kg	Maniba, Mandioca, Maniba, Macaxeira, Aipim.
1	Kg	Carne moqueada, curada ou charque
5	Uni.	Tomates para molho.
2	Uni.	Milho
3	Uni.	Cebolas
300	G	Leite de castanhas do Pará
1	Pé	Cebolinha e Salsa
½	Colher	Páprica Picante ou Pimenta Vermelha
	q.s.	Sal Fino

Mise enplace¹⁷³:

- Colocar a carne na água quente para retirar o excesso de sal e sebo (gordura). Caso for moqueado ou charque úmido pode ser que haja algum mal cheiro. Troque a água e retire a gordura.

- Cortar a cebola em Brunoise¹⁷⁴.
- Cortar o tomate com pele e semente em pedaços médios.

- Cortar o milho, para facilitar use serra.

Preparo

Cozinhar o aipim até ficar bem macio e misturar com leite de castanhas. Acertar o sal. Pode-se usar panela de pressão. Reserve.

Refogar duas colheres da cebola no azeite, dourar levemente, acrescentar a carne moqueada ou charque e um fio de azeite de oliva, não deixe formar muita água cuidando para ficar num ponto crocante Não tampe! Ajuda a sair possíveis odores desagradáveis da carne. Escorrer e secar a gordura da carne. Adicionar a páprica no final da cocção. Reserve.

Para o molho refogue o resto da cebola, adicione o tomate deixe espessar, adicione água ou algum fundo para aumentar o molho, cuidando para não ficar pouco espesso. Não usar espessantes. **Finalização do Prato em duas versões:** Finalize em camadas em recipientes individuais ou um grande coletivo. Preferível servir quente.

Trazemos o registro fotográfico da reconstituição ou criação do escondidinho de mandioca com carne curada,

¹⁷³ Termo em francês usado na gastronomia para se referir ao momento de preparação e organização dos ingredientes antes de cozinhar. Colocar no Lugar.

¹⁷⁴ Termo em francês usado na gastronomia para se referir a cubos pequenos.

feito nos laboratórios de Gastronomia e Nutrição da Feevale.



Referências Bibliográficas

Canesqui, Ana Maria. “A qualidade dos alimentos: análise de algumas categorias da dietética popular.” in *Revista de Nutrição*, Março e Abril de 2007: 203-215.

Cascudo, Luis da Camara. *História da alimentação no Brasil*. São Paulo: Global, 2004.

Cruz, Roberto Borges da. “Farinha de “pau” e de “guerra”: Os usos da farinha de mandioca no extremo norte (1722-1759).” Belém do Pará: UFP, 2011 de 2011.

Cypriano, Doris Cristina Castilhos de Araujo. “ALMAS, CORPOS E ESPECIARIAS A expansão colonial nos rios Tapajós e Madeira.” in *Pesquisas / Instituto Anchietano de Pesquisas*. (Pesquisas / Instituto Anchietano de Pesquisas. Unisinos.), 2007: 1-172.

Filho, Herundino Ribeiro do Nascimento, Reinaldo Imbrozio Barbosa, e Francisco Joaci de Freitas Luz. “Pimentas do gênero *Capsicum* cultivadas em Roraima, Amazônia brasileira. II. Hábitos e formas de uso.” in *Acta Amaz* (Acta Amaz) vol.37, n. 4 (2007).

Maciel, Maria Eunice. “Olhares antropológicos sobre a: Identidade cultural e alimentação.” Edição: AM., and GARCIA, RWD Org. CANESQUI. *Antropologia e Saúde collection* (FIOCRUZ), in. *Antropologia e nutrição: um diálogo possível* (2005): 306.

Montanari, Massimo. *História da Alimentação*. 6ª. São Paulo: Estação Liberdade, 1998.

Ornellas, LieslotteHoeschl. *A Alimentação através dos tempos*. 4. Florianópolis, SC: UFSC, 2008.

Ravena, Nirvia, e Rosa Elizabeth AcevedoMarinI. “A teia de relações entre índios e missionários. A complementaridade vital entre o abastecimento e o extrativismo na dinâmica econômica da Amazônia Colonial.” in *Varia hist.* 29 (Maio/Agosto 2013): 395-420.

Silva, Andrea Leme da. “Comida de gente: preferências e tabus alimentares entre os ribeirinhos do Médio Rio Negro (Amazonas, Brasil).” *Revista de Antropologia*.Rev.no.1 São Paulo Jan./June 2007, Junho de 2007.

Valle, Teresa Losada. *Mandioca de mesa, macaxeira ou aipim: a hortaliça negligenciada pelo Brasil*. Anais do IV Simpósio Brasileiro sobre Cucurbitáceas, Porto Seguro-BA: Associação Brasileira de Horticultura, 2007, 1-11.

Diálogo entre professores:

compreendendo as relações étnico-raciais

Por Vera L. Trennepohl¹⁷⁵

Resumo

Este texto aborda os desafios representados para os professores de História ao analisar as relações étnico-raciais na sala de aula. Por isso, um grupo de professores da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí) propôs um Projeto de Extensão que oportunizou o estudo de conteúdos e a construção de possibilidades pedagógicas sobre a cultura e História afro-brasileira/africana e demais etnias que fazem parte da sociedade brasileira, dando mais elementos para que os professores cumprissem a exigência legal, que era de operacionalizar a Lei 10.639/2003 e a Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004 do Conselho Nacional de Educação. Além disso, era necessário suprir também as lacunas da formação docente, aprofundando o debate sobre a necessidade do respeito e da valorização da diversidade cultural que constitui o Brasil. Busca-se refletir sobre essa experiência com base em autores como Freire (1996, 2005) e Rüsen (2001, 2010). Resulta desse processo a percepção da importância desses ambientes criados com a intencionalidade de estudar e trocar experiências, fazendo a diferença na constituição do sujeito professor como profissional que domina um conjunto de saberes e acumula vivências, e que, na interação com o outro, pode ser repensada e aperfeiçoada, qualificando a sua atividade de sala de aula.

Palavras-chave: Diálogo. Relações étnico-raciais. Professor.

Abstract

This text discusses the challenges represented for the history teachers by analyzing the racial-ethnic relations in the classroom. So, a group of teachers from the Regional University of the Northwest of the State of Rio Grande do Sul (Unijuí) proposed an extension project that provided the content and study the construction of pedagogical possibilities about the Afro-Brazilian/African culture and history and other ethnic groups that are part of the Brazilian society, giving more elements for teachers to fulfil the legal requirement, which was to operationalize the law 10,639/2003 and resolution No. 1, June 17, 2004 of the National Council of education. In addition, it was necessary to supply also the gaps in teacher education, deepening the debate on the need for respect and appreciation for cultural diversity which constitutes the Brazil. We seek to reflect on this experience based on authors such as Freire (1996, 2005) and Rüsen (2001, 2010). The result of this process the perception of the importance of these environments created with the intent to study and exchange experiences, making a difference in the Constitution of the subject teacher as professional domina a set of knowledge and accumulated experiences, and that, in interaction with each other, can be reviewed and perfected, by qualifying your classroom activity.

Keywords: Dialogue. Racial-ethnic relations. Professor.

¹⁷⁵Graduada em Licenciatura em História. Doutora em Educação nas Ciências pela Unijuí. Coordenadora do Programa de Iniciação à Docência – Pibid/Capes – pelo subprojeto da História da Unijuí. Professora do curso de História da Unijuí. verat@unijui.edu.br

Introdução

O texto aborda os desafios que representa estudar as relações étnico-raciais na Educação Básica. Essa temática será analisada a partir de um Projeto de Extensão organizado e efetivado pelos professores do curso de História da Unijuí durante os anos de 2008 e 2009. As atividades foram desenvolvidas em parte da Região Norte do Estado do Rio Grande do Sul, colonizada, em boa medida, por imigrantes europeus.

A educação brasileira passa por profundas mudanças; talvez não tantas quanto a sociedade atual esperasse, mas, sem dúvida, relevantes. Assim, a História, por fazer parte da educação básica, modifica-se por exigência legal, por exemplo pelas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, ou pelo avanço da própria ciência. Os professores da universidade e das escolas podem contribuir na reflexão sobre as relações étnico-raciais.

A legislação atual instituiu na educação formal o debate sobre as relações étnico-raciais, e as escolas procuram responder os desafios de sua inclusão. Assim, consideramos que os professores são fundamentais para a efetivação do proposto, que vai além da incorporação e do estudo em sala de aula de um determinado conteúdo, mas passa, principalmente, pela sua capacidade e disponibilidade de materiais sobre a temática das relações étnico-raciais, devendo ser realizado de forma contextualizada. Descontextualizadas, as pessoas não podem enxergar e tampouco entender a si próprios. O estudo dessa temática na escolas e universidade contribui para que alunos tenham mais elementos para uma leitura qualificada da realidade. Para Rüsen (2007, p.61), “Lembrar-se daquilo que era e de como se tornou o que é, faz plausível, para o sujeito, tornar-se outro”.

A constituição de grupos de estudo e reflexão é fundamental para qualificar a educação brasileira. Em razão disso, foi construído por professores da Unijuí² um Projeto de Extensão que visava a dar mais elementos para que se concretizasse tanto a Lei 10.639/2003 quanto a Lei 11.645/2008. Percebe-se que o estudar, o pesquisar e o compartilhar experiências qualifica o trabalho na sala de aula, contribuindo no repensar das práticas pedagógicas. Ressalta-se, também, que a presença da universidade na região é marcada pela preocupação de sua inserção na dinâmica local.

O Projeto de Extensão proposto pela Unijuí foi importante para todos os envolvidos, pois os professores da escola puderam estudar e pesquisar sobre as relações étnico-raciais, e a universidade teve a oportunidade de

conhecer a realidade das escolas. Conforme consta no relatório final de 2009, as atividades, “embora modestas, puderam cumprir, juntamente com outras iniciativas da Unijuí e de outras entidades, a longa tarefa de nossa ‘reeducação’ coletiva em relação às questões sociais, culturais e políticas das comunidades negras e indígenas de nossa região e de nosso país” (BELATO, 2009).

Os professores da universidade, em virtude de exigências legais, sentiram que deveriam contribuir com os colegas que atuavam nos Ensinos Fundamental e Médio. Esses profissionais, em boa medida, tinham se formado em um momento em que a Lei 10.639/2003 e a Resolução nº 1 de 17 de junho de 2004 do Conselho Nacional de Educação, bem como a lei 11.645/2008, que incluiu a questão indígena, depois de intensas reclamações das comunidades indígenas brasileiras, ainda não era uma exigência.

Essas questões contribuíram para que diversas atividades fossem propostas pela universidade, que foram bem-aceitas pelos professores das escolas públicas e privadas da Educação Básica. Nessa pesquisa e produção, foram analisados e considerados dois Projeto de Extensão: um intitulado “Subsídios para a Educação das Relações Étnico-Raciais e Para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana”, desenvolvido durante o ano de 2008, e outro “A diversidade étnica na sala de aula em cumprimento da Lei 10.639/2003”, em 2009. No primeiro ano várias atividades foram realizadas e organizadas em perspectiva de oficinas e seminários. A interação com os professores contribuiu para que um diagnóstico fosse feito, levando as mudanças para 2009. Percebia-se que alguns problemas estavam dificultando a efetivação do proposto.

As políticas de ações afirmativas para afrodescendentes e demais minorias étnicas

As diversas políticas públicas instituídas no Brasil nas últimas décadas respondem às aspirações de vários segmentos sociais organizados que compõem a sociedade brasileira. Esse impulso foi dado a partir do processo de redemocratização do Brasil, momento em que surgiram políticas afirmativas que buscaram ampliar os direitos das minorias, como os afrodescendentes, os indígenas, os idosos, os portadores de necessidades especiais, entre outros. A sociedade reconhece a necessidade de olhar para esse problema, colocado por diversos dispositivos legais. Nesse contexto, surgem várias políticas sociais, que visam

a ampliar o acesso à educação dos diversos sujeitos que formam a sociedade brasileira, como, por exemplo, o auxílio bolsa família, a política de cotas, o Prouni, o Estatuto do Idoso, entre outros.

Estes novos atores sociais trouxeram à tona e deram maior visibilidade a problemas que uma parcela da população estava enfrentando. A ampliação das conquistas condiz com o que ocorre em âmbito internacional, mas exige o repensar de algumas certezas que eram estudadas sobre o processo de formação do Brasil, sendo necessário considerar a nação brasileira como fruto de uma constituição pluriétnica e multicultural. Este novo pensamento sobre a nação ainda está longe, no entanto, de ser instituído de forma consensual, pois não é uma questão de incluir simplesmente o estudo das minorias étnicas em uma perspectiva tradicional e folclórica, mas em uma perspectiva multicultural e em um contexto de estudo sobre a formação do Brasil.

Para os grupos sociais historicamente excluídos estão em jogo conquistas de direitos, inscritas em dispositivos jurídicos de várias ordens, que garantem a inserção social igualitária. Reivindicações dessa ordem e magnitude, no entanto, ferem interesses e posições sociais e mexem com um imaginário social sedimentado na sociedade brasileira sobre a suposta inferioridade racial de não brancos ou sobre a inexistência do preconceito de cunho étnico-racial, tão propalado pelo chamado “mito da democracia racial”. Essas questões levam um grupo de pessoas a apontarem para a desnecessidade, portanto, de políticas de ação afirmativa, não entendendo também a necessidade de seu estudo nas diversas instituições escolares.

Contrariando alguns, mas buscando enfrentar essa problemática que o Conselho Nacional de Educação formulou, a Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004, foi publicada no Diário Oficial da União em 22 de junho de 2004, instituindo “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e Para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”, a serem introduzidas nos vários níveis do sistema educacional brasileiro. Nesta perspectiva, a devida lei pode ser entendida como medida de ação afirmativa. As ações afirmativas são políticas ou projetos que visam a contribuir com a inserção de grupos fragilizados pelo processo histórico. Assim, elas se concretizam por meio de cotas, projetos, planos de ação (Gomes, 2003).

As Leis, as resoluções e outras políticas visam a dar efetividade a compromissos assumidos pelo país, acordados em âmbito internacional, tal como foi o caso da Convenção da Unesco de 1960, direcionada à superação do racismo nos sistemas de ensino, e a Conferência Mundial de Combate ao Racismo, ocorrida em Durban (África do

Sul) em 2001. Segundo o que consta nas Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs –, cabe ao Estado promover e incentivar políticas de reparações, conforme a Constituição Federal, que visam a combater o racismo e a toda sorte de discriminações (BRASIL, 2004, p. 5). E, ainda, segundo as Diretrizes, “persiste em nosso país um imaginário étnico-racial que privilegia e valoriza principalmente as raízes europeias da sua cultura, ignorando ou pouco valorizando as outras, que são a indígena, a africana, a asiática”.

A Resolução supracitada, embora direcionada para a valorização da matriz africana na formação brasileira, reconhece a necessidade de debater e situar essa problemática em um contexto amplo, no interior do complexo universo das relações étnico-raciais. Essas questões, todavia, são bem-destacadas no documento que enfatiza que “não se trata de simplesmente mudar um foco etnocêntrico por outro (o dos brancos pelo dos afrodescendentes), mas o de incluir nas atividades de ensino as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além das de raiz africana e europeia” (BRASIL, 2004, p. 8).

Os estabelecimentos de ensino estão sendo cobrados sobre a concretização das Diretrizes do Ensino Fundamental e Médio até a universidade. Ressaltam que “aos estabelecimentos de ensino está sendo atribuída responsabilidade de acabar com o modo falso e reduzido de tratar a contribuição dos africanos escravizados e de seus descendentes para a construção brasileira” (BRASIL, 2004, p. 9).

As colocações de autores (FREIRE, 1996, 2005; BELATO, 2009; ZARTH, 2010) e as exigências legais demonstram que é possível adaptar as questões propostas às distintas realidades regionais. O diálogo entre professores aqui analisados ocorreu na parte norte do Rio Grande do Sul, onde vários municípios se formaram a partir da chegada de imigrantes europeus de diferentes nacionalidades. No início das atividades, em 2008, parte dos profissionais da educação demonstravam certo desconhecimento da Resolução e da aplicabilidade, não havendo clareza sobre as razões da existência das Leis. Ao avançar a reflexão, porém, percebe-se a existência de relações tensas entre distintos segmentos étnicos que compõem as comunidades locais, indicando-se uma polarização entre caboclos/indígenas e africanos de um lado e descendentes de europeus de outro, ficando evidente a importância de estudos dessa natureza, pois os professores necessitam de mais elementos para fazer a análise das relações étnico-raciais nos Ensinos Fundamental e Médio.

As relações étnico-raciais na educação

Na educação brasileira ficam claras algumas das percepções que estão presentes na sociedade. As pessoas aprendem a ver negros e brancos como diferentes, como se os afrodescendentes fossem inferiores. Isso é introjetado na forma de ser e ver o outro, na subjetividade e nas relações sociais mais amplas.

O processo de formação e o desenvolvimento brasileiro são marcados também pela participação dos povos indígenas e africanos, que nem sempre receberam a devida atenção no estudo sobre a História do Brasil. É de largo conhecimento que o Brasil, enquanto Estado-nação, constitui-se sob a égide do colonialismo escravocrata, reduzindo, por alguns séculos, os povos indígenas e povos africanos ao trabalho escravo, sob os ditames dos portugueses, que eram detentores do poder político. Segundo Brum (2011),

Apesar do conteúdo integracionista da formação social brasileira, a escravidão contribuiu para a construção de uma sociedade de diferentes. O grau maior ou menor de aceitação estava condicionado a exigências de que cada um conhecesse o seu lugar – e, conseqüentemente, não ultrapassasse os limites permitidos por quem detinha o poder de impô-los. Na essência, o projeto era excludente. E manter as diferenças era fundamental para a classe dominante. E acostumamo-nos com a exclusão (p. 140).

Os portugueses deixaram um legado positivo, desde a constituição do território até a transmissão da língua, da religião, organização familiar, introdução de plantas, entre outras. O projeto da metrópole portuguesa e os interesses dominantes, porém, constituíram uma nação até a sua independência, prolongando nos períodos seguintes, caracterizados pela grande propriedade, dependência do exterior, monocultura de exportação e a escravidão. Isso deixou conseqüências para o futuro da nação, como um amplo e prolongado período de escravidão. Para Ricupero (1994, p. 7), é “impossível entender o Brasil sem entender a importância da escravidão no país”.

Mesmo assim, essa importância ou contribuição, ao longo do tempo, não foi valorizada nos estudos sobre a História do Brasil. A estrutura escravista é uma nuvem negra no processo de constituição do Brasil, pois “ela degenerava e desqualificava tanto o escravo como o senhor. O escravo não era considerado juridicamente pessoa: era coisa, mercadoria. Seu trabalho não o enobrecia, aviltava-o”

A sociedade não percebeu como importante o estudo dessas questões, pois tanto os indígenas quanto os africanos eram considerados coisas, e não era dada a devida atenção para as suas contribuições no desenvolvimento do país. O preconceito em relação aos grupos étnicos não brancos assumiu características diversas durante o século 20, sendo perceptível na imprensa, nos livros didáticos e nas propostas curriculares.

A luta contra o racismo, a discriminação racial e a xenofobia iniciou após a Segunda Guerra Mundial, momento cruel da História mundial, pois foi marcado pela perseguição, principalmente, aos judeus. A crueldade também esteve presente na “descoberta” da América, quando tivemos a matança de milhões de índios e africanos que, por mais de três séculos, foram vítimas do tráfico e do trabalho escravo no Brasil. Essa foi uma herança negativa deixada pelo colonizador português.

As pessoas que organizaram as políticas públicas da educação brasileira não incluíram de forma adequada, ou mesmo não deram a devida atenção, a essas questões em suas propostas, refletindo uma leitura de mundo vigente em uma época. Pensar a inclusão de uma análise crítica sobre o processo de formação do Brasil durante o Regime Militar, por exemplo, era algo impossível, pois no ensino de História eram transmitidas verdades absolutas que os alunos deveriam aceitar sem questionar.

Ao longo da vida, portanto, as pessoas construíram uma leitura sobre o papel do negro e do índio na sociedade brasileira, que foi sendo passado de geração em geração.

Ao analisar a discriminação, Freire (2003) ressalta que:

Aceitar e respeitar a diferença é uma dessas virtudes sem o que a escuta não se pode dar. Se discrimino o menino ou menina pobre, a menina ou o menino negro, o menino índio, a menina rica; se discrimino a mulher, a camponesa, a operária, não posso evidentemente escutá-las e se não as escuto, não posso falar com elas, mas a elas, de cima para baixo. Sobretudo, me proíbo entendê-los. Se me sinto superior ao diferente, não importa quem seja, recuso-me escutá-lo ou escutá-la. O diferente não é o outro a merecer respeito, é um isto ou aquilo, destrutível ou desprezível (p. 120-121).

As proposições atuais refletem uma nova leitura de sociedade, educação e ensino. Zarth destaca no texto “O retorno das etnias no ensino de História: do melting pot ao multiculturalismo na imprensa de Ijuí”, que, em épocas passadas, já tivemos voltados à questão étnica, substituída na década de 50 pelo estudo das classes sociais. Zarth (2010) enfatiza que

o atual retorno do tema “étnico-racial” não é apenas uma volta metodológica ao passado e sim uma tentativa de reconsiderar, numa perspectiva crítica, as condições históricas dos diferentes grupos étnico-culturais na constituição da sociedade nacional, marcada por inequívocas desigualdades com características étnicas (p. 119).

Desafios para a educação básica

Ao longo das últimas três décadas foram construídas políticas públicas que garantiram uma maior inclusão social, e, mesmo estando abaixo do esperado pela sociedade, representaram avanços. Estudos revelam a existência do racismo velado e da leitura preconceituosa sobre as relações étnico-raciais. Por isso, destaca-se a importância da educação, mais especificamente do Ensino de História, para a conscientização da sociedade. Ressalta-se que as leis não visam somente a debater sobre os preconceitos em relação aos povos indígenas ou africanos, mas também vêm contra as discriminações de gênero, contra o sexismo, ou seja, buscam uma maior igualdade entre os diversos sujeitos que compõem a sociedade brasileira. Essas questões desafiam os professores, os alunos e a sociedade em geral, que necessitam conhecer a realidade em que estão inseridos, em uma perspectiva local, nacional e global.

Este novo pensamento sobre a nação e sobre um país constituído pela diversidade étnico cultural está longe, no entanto, de ser instituído e entendido, de forma consensual, pela sociedade brasileira. Essas questões já foram destacadas nos PCNs (1998, p. 96), em que “compreender as relações entre os homens significa compreendê-las não como universais e genéricas, mas como específicas de uma determinada época inserida em um contexto”. Desta forma, “os alunos podem enxergar a si mesmos como sujeitos participativos e compromissados com a História e com as realidades presente e futura”.

Com base na legislação, fica evidente a necessidade de se trabalhar o processo de formação do Brasil, dando mais elementos para que os diversos sujeitos, que fazem parte do ambiente escolar, tenham condições de ler de forma crítica as mudanças que estão ocorrendo na sociedade brasileira, percebendo as contribuições do processo de desenvolvimento. As próprias Diretrizes ressaltam a importância da escola para

Combater o racismo, trabalhar pelo fim da desigualdade social e racial, empreender reeducação das relações étnico-raciais não são tarefas exclusivas da escola. [...] As formas de discriminação de qualquer natureza não têm o seu nascedouro na escola, porém o racismo, as desigualdades e discriminações correntes na sociedade perpassam ali. Para que as instituições de ensino desempenhem a contento o papel de educar, é necessário que se constituam em espaço democrático de produção e divulgação de conhecimentos e de posturas que visam a uma sociedade justa (BRASIL, 2004).

A concretização do estudo das relações étnico-raciais nas escolas, desencadeada a partir dos anos 2000, requer a superação do ensino tradicional, tornando necessário o desenvolvimento de algumas habilidades que possibilitem o pensar histórico mediante a consciência histórica. Rüsen (2001) adverte que

A consciência histórica será analisada como fenômeno do mundo vital, ou seja, como uma forma da consciência humana que está relacionada imediatamente com a vida humana prática. É este o caso quando se entende por consciência histórica a suma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo (p. 56-57).

Em uma perspectiva tradicional, o ensino de História ainda está vinculado ao uso do livro didático e do estudo do passado pelo passado. Mesmo assim, percebe-se que práticas mais dinâmicas estão sendo efetivadas, nas quais o professor busca variar as suas estratégias de ensino, garantindo um maior envolvimento dos alunos. Por isso, tornou-se ainda mais relevante a preocupação dos professores da universidade envolvidos no Projeto, explicitada no relatório final, que foi de “estimular o estudo, a pesquisa e a adoção de práticas pedagógicas coerentes tanto com as diretrizes emanadas das conferências e protocolos internacionais de combate a todo o tipo de discriminação cultural e étnica, como com o cumprimento das determinações da lei 11.645/2008” (BELATO, 2009, p. 7).

O diálogo entre os sujeitos envolvidos no Projeto são fundamentais no pensar e repensar das práticas escolares. Freire (2005) propõe que

O eu dialógico, pelo contrário, sabe que é exatamente o tu que o constitui. Sabe também que, constituído por um tu – um não-eu –, esse tu que o constitui se constitui, por sua vez, como eu, ao ter no seu um tu. Desta forma, o eu e o tu

passam a ser, na dialética destas relações constitutivas, dois tu que se fazem dois eu (p. 192).

A estratégia utilizada foi de identificar, junto aos professores, alunos e comunidade, aquilo que estava dificultando a efetivação do proposto. Os professores são os protagonistas dessa discussão, que, em boa medida, é complexa, pois traz para o espaço da sala de aula conflitos muito presentes no cotidiano da sociedade, que ficavam antes mais restritos ao espaço informal. Diante disso, percebeu-se que esses profissionais deveriam ser empoderados para que tivessem mais elementos para desenvolver o seu trabalho. O grupo entendia que os professores deveriam se constituir como pesquisadores, refletindo também sobre a sua prática, pois, desta forma,

seguiriam avançando tanto na compreensão histórica, social e cultural de povos inteiros submetidos ao crivo implacável da lógica da inferioridade humana, quanto prosseguiriam na revisão e na modificação de suas práticas pedagógicas relacionadas ao estudo e ao ensino da história da África, povos africanos, dos povos africanos da diáspora e dos índios da América e do Brasil (BELATO, 2009, p. 11).

Os professores encontram dificuldades, mas estão dispostos a estudar e compartilhar experiências, desejosos de qualificar a sua prática. Ressalta-se, também, que nenhuma escola encontrava-se na “estaca zero”, pois, de alguma forma, já tinham ouvido falar dos dispositivos legais, mas a grande maioria ainda não havia “parado” para fazer um estudo sobre os impactos disso na sua prática. As atividades desenvolvidas durante 2008 levaram à reestruturação do Projeto, pois a realidade cotidiana da escola era mais complexa que o grupo de professores da universidade tinha imaginado. Mesmo assim, o desenvolvimento das atividades, que ocorreram em 2008 e 2009, possibilitou a identificação de alguns problemas, que também vieram acompanhados de avanços.

Avanços e dificuldades na concretização do proposto

O estudo e o debate sobre as relações étnico raciais são complexos, mas precisam ser realizados para que a sociedade tenha condições de conhecer melhor a realidade em que está inserida. Destaca-se que o Estado do Rio Grande do Sul é marcado por essa diversidade, representada, de alguma forma, na sala de aula. Mesmo

assim, os professores buscam alternativas para responder às exigências postas pelas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008. Percebe-se que ocorreram vários avanços, mas isso tudo marcado por certas dificuldades.

As atividades desenvolvidas possibilitaram a identificação de alguns obstáculos. Um primeiro fator a ser destacado diz respeito à localização da escola, pois algumas estavam inseridas na região de conflito. “As lutas dos índios e quilombolas na retomada de suas terras estavam produzindo tensões e conflitos que envolviam as comunidades regionais onde ocorriam” (BELATO, 2009, p. 11).

Segundo Belato (2009), essa realidade leva as pessoas a tomarem

partido e majoritariamente negavam enfaticamente o direito dos índios e quilombolas às suas terras e as justificativas dominantes eram de que eles não mereciam as terras que pretendiam simplesmente porque não trabalham, porque são, em consequência, vadios e, além do mais, bêbados. Porque, no limite, são “negros” ou “índios”. Foi preciso que a propriedade capitalista da terra fosse posta em questão para que a mentalidade coletiva preconceituosa, e mesmo racista, viesse à tona de forma explícita (p. 11).

Outra dificuldade a ser lembrada diz respeito à leitura da realidade da comunidade escolar, e sua concepção de mundo e sociedade. Entre alguns ficou evidente o que Bachelard (1996) expõe: “os obstáculos epistemológicos, sociais e culturais que impedem o reconhecimento do outro, que se manifesta sob múltiplas formas e aspectos inter-relacionados de preconceito, de ignorância e de racismo”. E, ainda, no relatório final de 2009, Belato afirma que tais obstáculos, percebido nas

atividades ligadas ao projeto, não só impedem o “cumprimento das disposições da Lei 11.645”, como também são uma das causas da reprodução e da perpetuação de um imaginário social cujas raízes se plantam no etnocentrismo europeu-cristão, nas concepções filosóficas, políticas e sociais que fundamentam a desigualdade ontológica dos seres humanos, isto é, a ‘natural’ desigualdade entre os seres humanos ‘superiores, bons e dignos’ e os seres humanos “inferiores”.

Perante essa constatação, foram repensados os objetivos e metas propostos no desenvolvimento das atividades, pois foi necessário debater com os professores essa problemática, contribuindo para que os mesmos pudessem fazer uma leitura qualificada da realidade. “Sem

romper este libambo etnocêntrico não há como tirar a América indígena, a África Negra, seus respectivos povos, inclusive os povos africanos da diáspora, do limbo em que se encontram” (BELATO, 2009, p. 9).

Essas questões ficaram evidentes também ao se debater, por exemplo, a política de cotas, que possibilita o acesso às universidades aos índios e aos negros, percebendo-se que jovens de classe média estão se sentindo “ameaçados” pelo “injustificado privilégio” concedido a essa parcela da população. Ressaltavam que estaria se dando “a igualdade de oportunidades e uma ingerência do Estado onde não lhe competia”. Isso é perceptível tanto entre os jovens quanto entre os adultos, que, de algum modo, estavam sendo atingidos pela questão; “não percebiam que ao invocar o princípio de igualdade de todos, esqueciam a absoluta desigualdade que a política discriminatória visava corrigir”. Não consideravam que as universidades sobre as quais o governo intervinha, concedendo vagas, não eram as privadas, mas as públicas, e muitas vagas eram ocupadas por estudantes com melhores condições sociais (BELATO, 2009, p. 11-12).

Silva (2007) evidencia também que:

O ocultamento da diversidade no Brasil vem reproduzindo, tem cultivado, entre índios, negros, empobrecidos, o sentimento de não pertencer à sociedade. Visão distorcida das relações étnico-raciais vem fomentando a ideia, de que vivemos harmoniosamente integrados, numa sociedade que não vê as diferenças. Considera-se democrático ignorar o outro na sua diferença (p. 498).

Os dois problemas, analisados anteriormente, tiveram amenizados os seus impactos por meio de estudos, pesquisas e aprofundamento das concepções histórico-filosóficas e também do debate sobre o processo de formação do Brasil. Buscando uma maior contextualização do que estava sendo debatido, optou-se pela aproximação dessas questões com a pesquisa. Segundo Rüsen (2007, p. 60), “o saber histórico torna-se o meio de uma comunicação”; o diálogo entre os sujeitos torna o passado algo vivo, que contribuiu para entender a sociedade. Considerando essa perspectiva, os professores envolvidos no Projeto buscaram viabilizá-lo por intermédio do incremento do estudo pela pesquisa e da organização de texto e materiais pedagógicos, que foram utilizados pelos professores e alunos. Para tanto, empregou-se, de forma intensiva, os meios eletrônicos, principalmente a internet.

Mesmo identificadas essas dificuldades, o grupo de professores não teve condições de enfrentá-las em razão de problemas, como a saída de docentes da universidade e do

bolsista, bem como da reestruturação das escolas, que dificultou a sua participação. Aqueles que estivessem em sala de aula não seriam liberados para participar, sobrando o sábado ou algum dia da semana que estivessem de “folga”. Ressalta-se que outro limitador foi que participavam das atividades somente os professores de “estudos sociais” (história e geografia), ficando de fora os das outras áreas.

Através dessa atividade de extensão materiais e experiências foram compartilhados, qualificando o debate em sala de aula. Os professores das redes públicas estadual e municipal, embora a desinformação sobre a questão indígena e sobre as comunidades quilombolas estava presente, mostram avanços na compreensão da problemática dos indígenas e dos quilombolas da região, e muitos deles avançaram a compreensão sobre a problemática local. Através da pesquisa foi possível resgatar a trajetória histórica dos índios e das comunidades negras, levando-os a incorporar essa temática em seus currículos.

Conclusão

É fundamental entender o contexto da construção dessas políticas, pois respondem a aspirações da sociedade brasileira. A incidência da discriminação étnico-racial ainda ocorre em várias regiões do Brasil. Para enfrentar o preconceito racial e/ou exclusão de afro-brasileiros, indígenas e outros grupos minoritários, as políticas afirmativas representam uma conquista dessa parcela da população brasileira, pois resultaram de movimentos civis organizados e visam à inclusão da população que vive à margem da sociedade, possibilitando a sua efetiva ascensão social.

É inegável que o diálogo entre professores pode contribuir para que uma “nova” leitura sobre a sociedade brasileira seja gestada. Isto é um longo processo e não tem data para terminar. Assim, torna-se necessário manter espaços de construção de conhecimentos pelo diálogo entre professores, entre estes e alunos, dos alunos entre si, destes todos com ex-alunos e com atores da comunidade externa, interessados em atualizar estudos, socializar experiências e criar estratégias de ações coletivas com base nos avanços científicos das áreas das Ciências Sociais. A interação entre os sujeitos potencializará a leitura da realidade, em que as compreensões poderão ser reunidas nas argumentações, nos diálogos.

Grupos criados com o objetivo do estudar e do pesquisar qualificam a atividade escolar. Durante o

andamento das atividades alguns materiais foram selecionados e compartilhados entre os professores, mas muito ainda precisa ser realizado nessa perspectiva. Para tanto, será necessário o envolvimento também de outras instituições, como museus, prefeituras, escolas, Judiciário, movimentos sociais, sindicatos, etc. Em relação à universidade, materiais encontram-se arquivados, mas ainda falta avançar na organização do laboratório de ensino de História.

Mesmo assim, ficaram evidentes as contribuições dos Projetos no processo de qualificação dos professores para a concretização do debate sobre as relações étnico raciais na sala de aula. O diálogo entre os profissionais possibilitou um olhar sobre o que está acontecendo na sala de aula, mas, além disso, levou os envolvidos na atividade a estudar e pesquisar sobre a História da sociedade brasileira para vê-la, de um modo novo, em suas relações étnico-culturais. Destaca-se que o melhor resultado foi o de identificar e criar consciência do problema, de sua magnitude, da necessidade de estudá-lo, fazendo ligação com a sala de aula. É possível avançar, desde que isso ocorra mediante o diálogo entre professores, e desses com seus alunos.

Referências Bibliográficas

BACHELARD, Gaston. A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BELATO, Dinarte. Relatório final de Projeto de Extensão: diversidade étnica na sala de aula – em cumprimento da Lei 11.645/2008. Ijuí, de 1º de janeiro a 31 de dezembro de 2009.

BELATO, Dinarte; BEDIN, Gilmar A. (Orgs.). Brasil 500 anos: a construção de uma Nação. Ijuí: Ed. Unijuí, 2000. p. 244.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História Afro-Brasileira e Africana. Brasília: Secad; ME, 2004.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Brasília: Secad; Seppir, jun. 2009.

BRUM, Argemiro J. Desenvolvimento econômico brasileiro. 28. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

CHALHOUB, Sidney. Visões de liberdade: uma história das últimas décadas da escravidão na corte. 6.

reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

FISCHER, Martin. Etnias diferenciadas na formação de Ijuí. 2 ed. Ijuí: Ed Unijuí, 2002. p. 64.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: MEC; Secad, 2005. p. 39-62. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_volume2_educacao_anti_racista_caminhos_abertos_pela_lei_federal_10639_2003.pdf>.

GUIMARÃES, Antônio S. A. Preconceito racial: modos, temas e tempos. São Paulo: Cortez, 2008. (Coleção Preconceitos; vol. 6).

Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental. História. Brasília, 1998.

RICUPERO, Rubens. Trágica herança. Entrevista a Roberto Pompeu Toledo. In: Veja, São Paulo, p. 7-9, 20 abr. 1994.

RÜSEN, Jörn. História viva: teoria da história III: formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: UnB, 2007.

_____. Razão histórica: teoria da História I: fundamentos da ciência histórica. Brasília: UnB, 2001. 194 p.

SANTOS. Ângela Maria do. Falando sobre cor/raça em sala de aula. Trabalhando as diferenças na educação básica: Lei 10.639/03 no município de Cuiabá. Cuiabá-MT: Documenta; Nepre; UFMT, 2006.

SILVA, Petronilha Beatriz. G. Ensinar, aprender e relações étnico-raciais no Brasil. Revista Educação, Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), set./dez. 2007. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2745/2092>>.

ZARTH, Paulo A. O retorno das etnias no ensino de História: do melting pot ao multiculturalismo na imprensa de Ijuí. IN: BARROSO, V.L.; PEREIRA, N.M.; BERGAMASCHI.; GEDOZ, S.T.; PADROS, E.S. Ensino de História: desafios contemporâneos. Porto Alegre: ANPUH. 2010.

O olhar do aluno:

em busca de novas metodologias e abordagens no ensino de História

Por Gláucia da Rosa do Amaral Alves¹⁷⁶, Jociléia Scherer¹⁷⁷ e Jamille Padoin Bonini¹⁷⁸

Resumo

Diante da nova realidade escolar, a seguinte abordagem propõe a reflexão das reivindicações de mudanças no ambiente escolar, decorrentes da complexidade em que se dá a educação escolar, nos dias atuais, com o objetivo de refletir os caminhos da atuação e formação do docente. Com intuito de tornar o estudo de educação patrimonial instigante e proporcionar o ato de pertencimento, os bolsistas do Programa de Iniciação à Docência (PIBID), do Colégio Estadual Manoel Ribas, em Santa Maria (RS), propuseram uma atividade aos educandos estimulando a consciência sobre os bens públicos e sua respectiva conservação. A partir da proposta de ensino, de fotografar a sua realidade escolar, percebe-se um novo olhar de ensinar e aprender, o aluno passa a ser sujeito ativo da história. Logo, se torna essencial a busca por novas abordagens, pois facilitam ao professor a busca de novas metodologias de integrar a diversidade ao ensino.

Palavras-chave: História; Metodologias; Olhar; Patrimônio.

Abstract

In the light of the new school reality, the following approach proposes a reflection about the claims for change in this environment, resulting from the complexity in which school education occurs now a days, with the objective of reflecting about the path ways of teacher training and action. Aiming to turn the study of patrimonial education stimulating and to provide a feeling of belonging, the fellows of the Institutional Program of Scholarship for Beginner Teachers (PIBID) from Manuel Ribas State School in Santa Maria (RS) proposed an activity to the pupils, stimulating the raise of consciousness over public properties and its preservation. From this teaching proposal, of photographing their school reality, a new perspective was noticed for the ways of teaching and learning, turning the student into an active subject of this situation. Thus, the search for new approaches that bring to the teacher new methodologies that integrate each diversity becomes essential.

Keywords: History; Methodology; Perspective; Heritage.

¹⁷⁶ E-mail: glauciadoamaral@gmail.com/UNIFRA

¹⁷⁷ E-mail: jocischerer@gmail.com/UNIFRA

¹⁷⁸ E-mail: jamillepbonini@gmail.com/UNIFRA

Introdução

A necessidade de novas as práticas no Ensino Médio fundamentaram-se devido à constante ideia dos alunos em definir a História como algo que se copia e decora, sem nenhum significado a sua realidade. Diante dos últimos tempos, em que o ensino tradicional vem perdendo forças, a importância de novas práticas e abordagens vem ganhando cada vez mais espaço. Deste modo, buscou-se fazer com que os alunos se sentissem parte do ambiente escolar.

Neste sentido, percebe-se que o uso de novas tecnologias expandiu-se nas escolas, sendo cada vez mais presente o uso de celulares no ambiente escolar, em que a urgência de tornar as aulas mais instigantes deve fazer parte do cotidiano do professor. Desta forma, emerge a importância de uma postura frente à nova realidade escolar do século XXI, torna-se imprescindível e, fundamental, pensar, refletir e criar.

Frente a este cenário, os bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), do Centro Universitário Franciscano (UNIFRA), propuseram uma atividade aos discentes em que incorporasse o uso de tecnologia, e ao mesmo tempo, fizesse com que os estudantes refletissem, e reconhecessem a utilidade da educação patrimonial e da história local. A partir da escolha deste tema, ocorreu a questão de contextualizar a respeito da Educação Patrimonial e os sessenta anos do Colégio Manoel Ribas.

Diante dos elementos apontados, inicialmente será abordado algumas reflexões e estudos sobre patrimônio. Em um segundo momento, pretende-se apresentar uma análise comparativa sobre novas abordagens no ensino de História e seus resultados, a partir de um relato de experiência.

Patrimônio e Educação

As edificações que remontam ao final do século XIX e XX, em Santa Maria estão em ruínas ou tendem a desaparecer. Na maioria dos casos, não houve a preocupação em guardar, cuidar ou preservar as antigas construções.

Um desses prédios que permanece em pé e com quase a totalidade dos elementos arquitetônicos que o caracterizam (na reestruturação o prédio sofreu

significativas modernizações para adequar-se às atuais exigências de uso) é o que abrigou a Escola de Artes e Ofícios Santa Terezinha do Menino Jesus, atual Colégio Manoel Ribas, o Maneco.

Tal edificação abriga um acervo composto por fotografias, documentos, e mobiliário, embora vulnerável a oscilação da temperatura promovida por baratas, cupins e morcegos. Diante deste contexto, discutiu-se com os educandos a importância de preservação do patrimônio.

Partindo deste pressuposto, patrimônio pode ser entendido, a partir do ideal romano, como algo que se respeita ou é sagrado. Na atualidade, o conceito de patrimônio vai além dos valores históricos, artísticos, científicos, educativos e políticos. Patrimônio também está relacionado com a construção da identidade cultural pelas mais variadas estruturas.

Portanto, podemos afirmar que este é também uma ferramenta de construção de identidades, ou seja, uma afirmação de pertencimento de alguns grupos sociais. A reprodução simbólica das identidades compõe um dos elementos centrais na definição atual do conceito de patrimônio. Coelho define ainda que:

Podemos considerar patrimônio dizendo que é o conjunto dos bens móveis e imóveis cuja preservação seja de interesse social, quer por sua vinculação com fatos históricos memoráveis, quer por seu excepcional valor artístico, arqueológico, etnográfico, bibliográfico, compreendendo os monumentos naturais, os sítios e as paisagens que sejam importantes conservar e proteger, pela feição notável com que tenham sido adotados pela natureza ou agenciados pela indústria humana. (COELHO, 1992, p. 31).

Assim sendo, o patrimônio somente será conservado se houver uma valorização e integração por meio da comunidade, através da memória coletiva. Esta, por sua vez, é construída através do conjunto de memórias individuais, Bessegato (2005), afirma que o aluno que atua na reconstrução do passado, colaborando, pesquisando e expressando-se, começa interagir melhor com o seu meio. Portanto, preservar constitui manter viva a memória e a identidade de uma localidade. Ou seja, preservar é darmos continuidade à valorização de nossa cultura.

De acordo com Vasconcellos (1993), o papel do educador não se restringe à informação que oferece, mas estabelece sua inserção num projeto social, a partir do qual desenvolva a capacidade de desafiar, de provocar, de contagiar, de despertar o desejo, o interesse, a vida no estudante, a fim de que possa se dar a interação educativa e a formação do conhecimento.

Nascimento (2012), menciona que ao se referir em educação patrimonial no contexto escolar, surgem inúmeras questões quanto ao ensino e a conscientização dos alunos. Em relação à educação patrimonial na disciplina de História, estas questões ganham caráter mais específico. Sendo que disciplina da História se utiliza do patrimônio enquanto fonte, capaz de fornecer informações do passado das sociedades sob as representações da memória.

Partindo desta perspectiva de estudos e conhecimento sobre da importância da preservação patrimonial, entende-se que esta deve ser uma ação educacional permanente, levando os indivíduos a um processo ativo da valorização e conscientização perante a sua herança cultural fortalecendo os valores culturais e o ato de pertencimento.

Novas abordagens no ensino de História: um relato de experiência

A necessidade de novas abordagens e metodologias no ensino de História está cada vez mais constante na realidade do professor. Atualmente, há um grande crescimento na utilização de recursos audiovisuais como forma de diversificar o aprendizado nas escolas.

Cineclubes, aulas de informática, *Moodle*, fazem parte do cotidiano dos alunos, mas o que vêm tomando espaço nos últimos tempos é o uso do celular em sala de aula muitas vezes um grande desafio ao docente. Conectados, compartilhando selfies e ideias, este é o perfil do aluno do Ensino Médio do Colégio Manoel Ribas. Diante deste contexto, foi preciso buscar alternativas que pudessem tornar o uso do celular como ferramenta de estudos inserindo os alunos como protagonistas da História.

Em meio a este cenário, o professor deve ampliar a utilização de novas metodologias, com o intuito de despertar o interesse, a criatividade, observação e a problematização do conteúdo a partir do auxílio dessa ferramenta pedagógica. O emprego de novas tecnologias no ensino vem crescendo em quantidade e qualidade, ainda que haja resistência entre os educadores em dispor de linguagens diferenciadas das tradicionais (tais como o livro didático).

Contudo, buscou-se alternativas na qual os educandos conseguissem estabelecer a coletividade, o

convívio uns com os outros, possibilitando o criar e descobrir, pois a História está em constante transformação, como a vida das pessoas. Perrenoud (2002) sugere que a autonomia e responsabilidades do professor devem estar amparadas no conhecimento e na experiência.

Partindo da realidade escolar, é quase consenso entre os alunos do Ensino Médio que ao falar de História, é necessariamente falar de antiguidades. Diante deste pressuposto e por entender que História não são somente datas, heróis e coisas velhas, os bolsistas, desenvolveram no ano de 2014, nas turmas 2ºJ e 2º H, uma atividade, na qual os estudantes pudessem ser protagonistas da História, e não meros espectadores. Deste modo, procurou-se incorporar a importância do patrimônio ao cotidiano.

Assim, a partir dessas reflexões, trabalhar com um tema que estivesse inserido na vida dos estudantes se tornou o eixo central das atividades desenvolvidas pelas bolsistas Pibid. Por isso, como um dos objetivos desta atividade, foi mostrar que eles são sujeitos da História e que não estão à margem dela, através da valorização do ambiente onde vivem, e de seus saberes inerentes ao conteúdo escolar.

O que se propõe, com essa nova discussão acerca da História, é a ressignificação do olhar do educando, através da sua problematização, afim de que perceba o seu entorno como construído historicamente e, portanto, como agente histórico, e que suas escolhas consistem em uma construção histórica. É na escola que o aluno amplia seus conhecimentos, aprende a trocar ideias, definir conceitos e sugerir novos métodos de atividades no ensino de História patrimonial, sendo que esta é primordial para o entendimento do estudante como sujeito histórico.

A fotografia e a tecnologia como recurso didático

Os recursos midiáticos e as novas tecnologias têm gerado diversos debates acerca de sua utilização no ambiente escolar, principalmente do telefone móvel, e trazem aos educandos e educadores novas possibilidades e desafios para o ensino básico.

As mudanças tecnológicas terão um impacto cada vez maior na educação escolar e na vida cotidiana. Os professores não podem mais ignorar a televisão, o vídeo, o cinema, o computador, o telefone, o fax, que são veículos de informação, de comunicação, de aprendizagem, de lazer, porque há tempos o professor e o livro didático deixou de ser as únicas fontes do conhecimento. Ou seja,

professor, alunos, pais, todos precisamos aprender a ler sons, imagens, movimentos e a lidar com eles. (LIBÂNEO, 2012, p.40)

É indispensável buscar novos instrumentos para a educação na qual estudantes e professores interajam com o ambiente escolar e a comunidade, fomentando a noção de pertencimento e tornando-os sujeitos atuantes na construção do conhecimento. Através da utilização de recursos visuais, o educando passa a assimilar melhor o conteúdo, estimulando o imaginário e a sensibilidade do olhar a partir da linguagem fotográfica.

É vista como uma prática, que pode ser estimulada na escola [...]. Colocando em foco as múltiplas formas de ver e ser visto, o ato fotográfico desponta como mais um caminho de problematização da vida, que nos permite, através da mediação técnica da câmara fotográfica, registrar, decifrar, ressignificar e recriar o mundo e a nós mesmos. (LOPES, 2005, p. 09)

A utilização desses novos recursos torna o docente um orientador e fomentador da criticidade dessa geração de educandos, cada vez mais imediatistas, que circulam naturalmente nesse universo tecnológico. A exploração do ambiente escolar por parte do educando, assim como a autonomia que este possui em usar da sua sensibilidade para registrar, e muitas vezes, recriar o universo escolar.

A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura. [...]. E, na medida em que cria, recria e decide, vão se conformando as épocas históricas. É também criando, recriando e decidindo que o homem deve participar destas épocas. (FREIRE, 2008, p. 51).

Entretanto, a incorporação da tecnologia móvel pelas instituições de ensino e pelos educadores é um processo lento, e grande parte dos profissionais da educação resiste em inovar em suas práticas pedagógicas, muitas vezes por desconhecer as potencialidades destes recursos no processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com Cavalcante (2010) argumenta que “o prazer de fazer parte de um processo de transformação das pessoas é algo inexplicável para quem se dedica a docência”. Nessa perspectiva, faz-se necessário que o

professor construa estratégias que proporcione ao discente o desafio de buscar o conhecimento.

O educador assume o papel de orientador na condução dos alunos para os registros, respeitando a autonomia do olhar do estudante. Dessa forma, a construção do conhecimento por parte do aluno deve ser mediada pelo educador.

[...] não basta expor-se aos meios de informação para adquiri-las, é preciso operar com as informações para, com base nelas, chegar ao conhecimento [...], entre a sociedade da informação e os alunos, a fim de possibilitar que, pelo exercício da reflexão, adquira a sabedoria necessária a permanente construção do humano. (PIMENTA, 2012, p. 24)

A fotografia e a tecnologia auxiliam na aquisição do conhecimento pelo aluno de modo que o uso desta prática educativa de ensino favorece a intervenção docente, de forma positiva, para a construção do conhecimento do discente. A utilização da fotografia traz ao indivíduo autonomia e a noção e pertencimento, como sujeito atuante no ambiente escolar.

Metodologia

Com a finalidade de trazer ao cotidiano dos educandos conhecimentos, trocas de experiências, dinâmicas em duplas e compartilhamento de ideias, os bolsistas em reunião com a supervisora e regente da turma, Maria Helena Romero propuseram uma atividade na qual os alunos pudessem utilizar o celular como uma ferramenta de estudos. Desse modo, pretendia-se buscar o desenvolvimento de pessoas mais livres e autônomas, enfim, ensinar com liberdade.

Em um primeiro momento, os bolsistas fizeram uma contextualização a respeito da formação do Colégio e seu entorno. Com isso, analisou-se o valor atual dessa instituição de Ensino Médio, que tendo passado pelo processo de tombamento municipal e estadual, tem um valor significativo para seus alunos, como também para a comunidade santa-mariense. Assim, os estudantes fizeram uma reflexão sobre a importância da questão patrimonial.

Em um segundo, momento os alunos fizeram um *tour* pela parte interna e externa da escola fotografando “*O olhar do aluno*”. E como fechamento da atividade, os estudantes enviaram as fotos por e-mail aos bolsistas, que imprimiram e expuseram na Mostra Cultural do Colégio.

Resultados

Com o início das atividades no Colégio Manoel Ribas, a partir de abril de 2014, os bolsistas do subprojeto História no Programa de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID), tiveram como finalidade principal incitar nos alunos, o gosto pelo estudo da disciplina de História. Com isso, para alcançar tal objetivo, os integrantes do projeto PIBID, no dia da realização da Mostra Cultural, evento ocorrido no Colégio no mês de agosto, convidaram um grupo de alunos para que os mesmos preparassem, montassem e apresentassem uma exposição das fotos, onde divulgassem suas respectivas visões sobre o Colégio e seu entorno.

A exposição ocorrida no final do mês de agosto proporcionou tanto para os bolsistas quanto para os discentes uma melhor integração entre ambos e uma troca de conhecimento, na qual os bolsistas verificaram, por meio do convívio semanal, os obstáculos e enfrentamentos do cotidiano escolar, tanto na construção do conhecimento, quanto na prática pedagógica. Dessa forma, ao se envolverem com o projeto, os alunos começaram a pensar historicamente o ambiente escolar como um recurso patrimonial necessário para a construção de sua identidade e cidadania, bem como, passaram a admirar a beleza arquitetônica do colégio e a valorizá-lo.

Conclusão

Embora ainda que proibido pelo Decreto Estadual e ainda cause desconforto por parte de alguns docentes, entende-se que o uso do celular em sala de aula como ferramenta de apoio para sanar dúvidas ou como material pra atividade se faz necessário. Em momento algum foi visto pelos alunos como um instrumento de entretenimento, e sim como uma ferramenta que serviu com meio de execução da atividade. Segundo Tedesco, a inclusão das novas tecnologias à educação deveria ser considerada como um componente de uma estratégia global de política educativa, logo,

Uma perspectiva mais pedagógica, a centralidade do conhecimento também inspirou inicialmente algumas posturas otimistas sobre o futuro da sociedade, já que a ideia segundo a qual o desenvolvimento cognitivo tem

alguma influência nas condutas e no comportamento das pessoas esteve sempre na base das propostas de mudança social. Ensinar a pensar bem, a pensar melhor, estava associado geralmente à ideia de formar um ser mais “humano”. As últimas versões deste enfoque provêm de pensadores vinculados ao desenvolvimento de enfoques interdisciplinares que permitam compreender adequadamente a *complexidade* dos fenômenos. O suposto básico deste enfoque é que as pessoas capazes de compreender a complexidade atuariam de maneira mais responsável e consciente. (TEDESCO, 2004, p.02).

Contudo, com a incorporação do celular nas aulas de História percebeu-se que os alunos motivaram-se para realizar a atividade, sentindo-se parte daquele contexto, assim, conseguiram com êxito mostrar o seu olhar sobre a escola refletindo a respeito da importância do patrimônio. Após as fotos e reflexão dos materiais produzidos, os educandos conseguiram entender que eles fazem parte do contexto escolar e não são meros espectadores da História.

No entanto, a busca por novas abordagens e metodologias em sala de aula possibilitou um resultado surpreendente, não só pela elaboração de painéis para a Mostra Cultural, mas pela interação e empenho por parte dos alunos e pela análise e reflexão sobre a importância de preservação. Para que isso aconteça, vale ressaltar que, para preservar, é preciso conhecer, e o conhecimento se dá quando o educador consegue transmitir para aos alunos informações que passam despercebidos para os mesmos. Neste caso, a escola torna-se o elemento principal, no qual o aluno mesmo inserido, não identifica, muitas vezes, o valor patrimonial em que ele vive.

Logo, é fundamental que o docente rompa com a barreira tradicional e vá ao encontro de ensinar através do uso de novas tecnologias, embora pareça ser um desafio, os resultados são surpreendentes. Portanto que a partir da educação patrimonial podemos contribuir para um futuro em que as pessoas tenham um patrimônio devidamente protegido e conservado. Pois o patrimônio é uma referência do que somos e do lugar que pertencemos, de maneira que não pode ser esquecido ou relegado a segundo plano.

Referências Bibliográficas

BESSEGATTO, Mauri Luiz; coordenador Saul Eduardo Seiguer Milder; **Por aí e aqui: o patrimônio no cenário educativo**. Santa Maria: UFSM/LEPA, 2005.

CAVALCANTE, Márcia. **O desafio de ser professor (a) do jovem de hoje**. Porto Alegre: Edipucrs, 2010.

_____. **Ensino Médio mudanças e perspectivas**. Porto Alegre: Edipucrs, 2010.

COELHO, Olinio Gomes P. **Do patrimônio cultural**. Rio de Janeiro, RJ: [s. n.], 1992.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora: Novas exigências educativas e profissão docente**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LOPES, A. E. **Ato fotográfico e processos de inclusão: análise dos resultados de uma pesquisa-intervenção**. 28ª Reunião anual da ANPED, Caxambu/MG, 2005. Trabalhos e pôsteres. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt15/gt151254int.pdf>. Acesso em 22 out. 2015.

LOPES, Maria da Glória. **Jogos na educação: criar, fazer, jogar**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

NASCIMENTO, Evandro Cardoso do. **História, patrimônio e educação escolar: diálogos e perspectivas**. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/fevereiro2012/historia_artigos/1nasci Acesso em 10 out. 2015.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 2012.

SOARES, A. L. R.; KLAMT, S. C. **Breve Manual de Patrimônio Cultural: subsídios para uma Educação Patrimonial**. Revista do CEPA, Santa Cruz do Sul, v. 28, p.45- 65, edição especial de 30 anos, 2004.

TEDESCO, Juan Carlos. **Os fenômenos de segregação e exclusão social na sociedade do conhecimento e da informação**. Brasília: Ministério da Educação, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/JuanCarlosT.pdf> Acesso em: 20.10.15

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Construção do conhecimento em sala de aula**. 6. ed. São Paulo, SP: Libertad, 1997.

O uso historiográfico no ensino de história moderna:

saberes e percepções em sala de aula

Por Leticia Chilanti¹⁷⁹

Resumo

Na presente pesquisa faremos um levantamento sobre como educadores se apropriam dos saberes e conceitos relacionados a Idade Moderna, e relacionam estes temas com questões do presente utilizando o livro didático, seus conceitos, e outras fontes como base para os questionamentos e ensino de temas do período. Tendo isso em vista, utilizaremos, práticas descritas por professores da rede ensino estadual e municipal das cidades de Pelotas e Rio Grande, relacionadas ao ensino de História Moderna. Para isso, foram analisados questionários realizados com professores que atuam na rede de ensino nos níveis fundamental e médio, que retornaram ao ambiente acadêmico após determinado período de atuação na sala de aula.

Palavras-chave: Ensino de História. Historiografia. Saberes Escolares.

Abstract

In the presente study we will do a survey on how educators if appropriate knowledge and concepts related to the modern age, and relate these issues to this themes using the textbook, its concepts, and other sources as a basis for the questions and teaching themes of the period. Keeping this in view, use, practices described by teachers of the State and municipal education network of towns of Pelotas and Rio Grande, related to the teaching of modern history. For this, we analyzed questionnaires conducted with teachers who work in the network of education in the primary and secondary levels, which had been returned to the academic environment after a certain period of activity in the classroom.

Keywords: Teaching History. Historiography. School Knowledge.

¹⁷⁹ Graduanda do Curso de História Bacharelado na Universidade Federal de Rio Grande, contato: ticia_lc@hotmail.com.

No presente artigo¹⁸⁰, faremos um levantamento sobre como educadores se apropriam dos saberes e conceitos relacionados a Idade Moderna, e relacionam estes temas com questões do presente utilizando o livro didático, seus conceitos, e outras fontes como base para os questionamentos e ensino de temas do período, o qual é descrito da seguinte forma

A noção de “moderno” não basta por si só para dizer algo de concreto ou definitivo sobre o período que queremos analisar. [...] Só aos poucos, nas sociedades ocidentais, foi havendo uma tomada de consciência quanto à modernidade nascente, em cujo seio já se vislumbra, indecisa, a teoria do progresso. (FALCON, 1977, p. 10-11.)

Segundo a descrição de Falcon, para a divisão do período conhecido pela historiografia tradicional como Idade Moderna, a ideia de progresso já pode ser atribuída desde Renascimento, quando é comparado ao pensamento medieval, que segundo historiadores é vista como sinônimo de atraso e retrocesso. Compreende o fim do sistema feudal em algumas regiões, como ao mesmo tempo, em outras o início de sistemas econômicos conhecidos até hoje.

Tendo isso em vista, utilizaremos na presente pesquisa, práticas descritas por professores da rede ensino, relacionadas ao ensino de História Moderna. Procuramos observar quais conceitos são aplicados no ambiente acadêmico e utilizados pelo professor em sala de aula, destacando o uso do livro didático, a utilização de outras fontes históricas e a atuação do professor. Para isso, foram analisados questionários¹⁸¹ realizados com professores que atuam na rede de ensino de níveis fundamental e médio, que retornaram ao ambiente acadêmico após determinado período de atuação na sala de aula. O estudo do meio tem sido visto como uma das principais estratégias de ensino utilizadas na construção do conhecimento histórico; porém as representações dos alunos sobre uma determinada temática retiradas ou reproduzidas do livro didático tem sido motivo de inquietação para muitos pesquisadores. Assim, procuramos investigar como ocorre o uso e apropriação de fontes para o ensino de História Moderna na rede de ensino da cidade de Rio Grande e Pelotas,

¹⁸⁰ A pesquisa foi desenvolvida como pré-requisito para a disciplina de História Moderna no ano de 2014, ministrada pela professora Dr. Júlia Silveira Matos.

¹⁸¹ Questionário realizado aos mestrandos da Universidade Federal de Rio Grande, que após anos de conclusão da graduação retornaram ao ambiente acadêmico, onde são descritas as práticas dos professores em sala de aula, destacando a utilização de outras fontes além do livro didático, a relação que é feita do conteúdo com o tempo presente e o domínio do educador no conteúdo específico.

através de professores que, atualmente, retornaram ao ambiente acadêmico.

A pesquisa foi desenvolvida através de questionário semiestruturado, utilizando perguntas abertas, as quais, possibilitam ao entrevistado que escrevam suas opiniões sem o controle das respostas pelo entrevistador. Com a aplicação de perguntas padronizadas o entrevistador garante o mesmo estímulo para todos os entrevistados. Embora, quando é solicitado que lembrem de alguma atividade realizada, trabalhamos com a memória, essa sendo passível de falhas e seleções, em função do tempo, como também por interferências (outras memórias, processos ou ações que misturam-se ou influem no guardo da memória alterando-a) externas ao entrevistado (MOREIRA, 2008). Para a mesma, foi aplicada análise de conteúdo, a qual, pode proporcionar, embora sem conhecer o resultado final da pesquisa, a própria compreensão das fontes que ocorre durante a sua estruturação, possibilitando a aprendizagem. Mesmo após a análise finalizada, no próprio processo de materialização do texto, são agregados valores e argumentos que viabilizando ao pesquisador, neste caso, elaborar uma nova forma de aprendizagem; como também, uma intervenção dos discursos os quais o fenômeno investigado, de alguma forma, possa ter transformado.

Roque Moraes aponta que as categorias construídas auxiliam na compreensão, dos discursos produzidos no *corpus*; elas devem ser formadas de modo que sejam significativas a o ponto de proporcionar um realce dos pontos interessantes no *metatexto*. Posteriormente, essa caracterização proporcionará a própria síntese das ideias, não por menos, estas necessitam representar os sujeitos, as vozes, dos textos analisados. Ainda, o autor alerta sobre a responsabilidade que uma única *categoria* ou *metatexto*, pode representar uma *multiplicidade de vozes* se manifestando sobre fenômenos investigados. Nesse sentido, os textos são “veículos de comunicação de elementos linguísticos, marcados pela subjetividade e modos de interpretação e compreensão de todos os sujeitos envolvidos em sua produção”; assim como, de outros sujeitos e práticas discursivas ou culturais. O pesquisador precisa estar consciente de que ao examinar e analisar, seu *corpus* é influenciado por todo esse *conjunto de vozes* (MORAES, 2007, p.88).

Destacamos que o compromisso que o professor pode assumir com a comunidade que a escola atende, tem a possibilidade de formar indivíduos críticos atentos as transformações que podem afetar sua vida e o meio onde vivem. No entanto, notamos que, ao oferecer ao aluno uma história fragmentada, a compreensão dos processos, rupturas e continuidades da história não ocorre da mesma forma que no ambiente acadêmico, o qual atualmente é

realidade para poucos. Em contraponto com o conhecimento produzido na academia, percebemos que desde da década de 70 “quando as gerações saídas da universidade anos antes começam a encontrar legitimidade intelectual e ensaiam um ensino mais preocupado com o social.” (PINSKY,2012, p. 22).

As práticas realizadas em sala de aula, quando não observadas como instrumento político e passível de manipulação, também podem ser transformadas em meras reprodutoras de um sistema que entendemos, estar a serviço de classes que detém o poder. Onde, uma história, que o aluno percebe a atuação do homem que não possui um caráter comum – a figura do herói ou de grandes acontecimentos - é apresentada como oficial não possuindo conexão com a sua realidade, torna ela distante e factual. Encontramos exemplos da *história oficial*, no livro didático, como forma de “institucionalização de uma *memória oficial*, na qual as memórias dos grupos sociais, das classes, das etnias não dominantes economicamente” não se encontram representadas, sendo identificada uma história “legitimadora e justificadora do projeto político de dominação”, percebido desde da antiga escola secundária e mantido até o atual ensino médio (NADAI,2012. p.30).

Nesse sentido, observamos por parte do estudante a dificuldade em compreender a história ou sua finalidade. Sendo este, um dos motivos do desinteresse do aluno e consequência do aumento da carga do professor que se compromete em mostrar novos caminhos, buscando o interesse do estudante pelo conhecimento, adquirido na academia, e quer transmiti-lo em sala de aula. Segundo Maria Auxiliadora Schmidt

A aula de História é o momento em que, ciente do conhecimento que possui, o professor pode oferecer a seu aluno a apropriação do conhecimento histórico existente, através de um esforço e de uma atividade com a qual ele retome a atividade que edificou esse conhecimento. É também o espaço em que um embate é travado diante do próprio saber: de um lado, a necessidade do professor ser o produtor do saber, de ser partícipe da produção do conhecimento histórico, de contribuir pessoalmente. De outro lado, a opção de tornar-se apenas um eco do que os outros já disseram. (SCHMIDT,2013, p. 57)

Ainda segundo a autora, a prática em sala de aula assume desafios para que a educação histórica adquira um novo olhar do aluno, a função do saber histórico na vida dos sujeitos têm reconfigurado a didática da História na contemporaneidade, colocando novas demandas para a prática docente no contexto escolar e, conseqüentemente, para a formação de professores dessa disciplina, se tornando instrumento pelo qual poderá conhecer uma

“pluralidade de realidades”, além de adquirir uma visão crítica da sociedade atual “resgatando, sobretudo, o conjunto de lutas, anseios, frustrações, sonhos e a vida cotidiana de cada um, no presente e no passado. ” (PINSKY, 2012, p. 65).

Entendemos que estudar ou analisar a História, é tirar das fontes fios que conectem o presente e o passado. O conhecimento histórico não é um dado feito por seres de outro planeta ou metodologias trazidas do futuro, mas decorrente de uma constante reelaboração e construção, que ocorre a partir de necessidades e problemas colocados e encontrados no cotidiano. O fio condutor de todo o trabalho do conhecimento histórico, deve ser feito pela percepção de que um fato do “passado é, por definição, um dado que nada mais modificará. Mas, o conhecimento do passado é uma coisa em progresso, que incessantemente se transforma e aperfeiçoa.” (BLOCH, 2001, p.75). Temos, então, a constante reelaboração e ressignificação, tanto do conhecimento histórico, quanto do modo como a história é feita; não por menos, o olhar que o historiador, por consequência o professor em sala de aula, lança sobre as diferentes fontes é alterado.

A produção historiográfica, como reflexo da modificação do olhar do historiador, ganha diferentes campos, onde temas até então não abordados pela historiografia dita positivista, tornam-se objeto de reflexão - que tem exemplos de trabalhos desde o início do século XX ou mesmo antes - voltado para o estudo da dimensão cultural de uma determinada sociedade historicamente localizada. A definição dessa esfera, segundo Roger Chartier, pode ser entendida como também trabalho de representação

[...] das classificações e das exclusões que constituem, na sua diferença radical, as configurações sociais e conceptuais próprias de um tempo ou de um espaço. As estruturas do mundo social [...] todas elas são historicamente produzidas pelas práticas articuladas (políticas, sociais, discursivas) que constroem as suas figuras. São estas demarcações, e os esquemas que as modelam, que constituem o objecto de uma história cultural levada a repensar completamente a relação tradicionalmente postulada entre o social, identificado com um real bem real, existindo por si próprio, e as representações, supostas como reflectindo-o ou dele se desviando. (CHARTIER, 2002, p. 27.)

Dessa maneira, entendemos que, a percepção dos sujeitos produtores e receptores de cultura – o que abarca no nosso caso, tanto a produção adquirida pelo professor em ambiente acadêmico, como sua ressignificação em sala de aula, até o conhecimento produzido pelo livro didático,

o qual, também é produto de ressignificação tanto do leitor, quando do sistema educacional ao qual está inserido, acaba por produzir um conhecimento fragmentado, conforme ressaltado anteriormente. Sobre a abrangência que a história cultural pode ter, segundo sua categoria de representação, Peter Burke também ressalta que a escrita da história recebe esse relativismo cultural quanto aos objetos por ela utilizados - os quais, quando observados de determinadas estruturas, convenções e estereótipos - permitem a identificação de conflitos que são realçados “por uma apresentação de pontos de vista opostos” a uma determinada realidade inserida em um sistema. (BURKE, 1992, p. 15)

Um dos objetos que trataremos em nosso atual sistema de ensino, o livro didático, que através de sua materialidade, reproduz práticas e representações, assim como cria novas, partindo de sua leitura por um indivíduo fora do ambiente cultural ao qual foi produzido. Podemos entender que um autor, ou um grupo editorial, ao elaborar um livro, não somente marca no papel a representação de determinado período, mas, solidifica a leitura do mundo ao qual pertence (marcando suas representações e práticas). Tanto autor poderá se tornar produtor de novas representações, quanto o próprio livro; podendo ressoar, por exemplo, através de práticas do ensino, por um longo ou curto período tempo. Sendo alterado, por uma mudança na historiografia ou uma reivindicação de grupos silenciados pelas elites, que elaboram esse material. O livro didático, precisa ser “visto como *veículo de um sistema de valores*, de ideologia, de uma cultura de determinada época e de determinada sociedade”. (BITTENCOURT, 2011, p. 302)

Tendo essa prática do ensino em vista, elencamos o livro didático como um dos responsáveis pelo conhecimento histórico, que chega, atualmente, até o indivíduo que não possui outra fonte de conhecimento, a não ser pelo uso desse material. Assim sendo, ele é um aparelho pelo qual o conhecimento histórico daqueles cujo saber não ultrapassa a escola é transmitido, gerando também representações que passam a ser coletivas. O livro didático, é o material cujo conteúdo é pensado e elaborado tendo em vista as ideias e os valores que o produtor, mas principalmente o sistema de ensino consideram adequados para o aluno. Observamos os PNLDs¹⁸² instituídos em 1985 e reestruturados em 1993, conforme seu guia para o ano de 2015 apresenta

¹⁸² PNLD: Programa Nacional do Livro Didático. O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é o mais antigo dos programas voltados à distribuição de obras didáticas aos estudantes da rede pública de ensino, iniciando em 1929, com outro nome. Ao longo de 80 anos, o programa foi aperfeiçoado e teve diferentes nomes e formas de execução. Atualmente, é voltado à educação básica brasileira, tendo como única exceção os alunos da educação infantil.

[...] importância do livro didático na escolarização básica dos brasileiros. Sendo meio de ensino e aprendizagem, “presente em salas de aula, bibliotecas, nos lares dos alunos” e “**instrumento de formação continuada para o professor** e, até mesmo, como orientação curricular (Guia de livros didáticos: PNLD 2015: história: ensino médio. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014, p. 9, grifo nosso).

Porém, o grande questionamento além do aspecto pedagógico e didático do livro escolar, é o ponto ideológico e dos valores presentes nos conteúdos, onde, o próprio sistema educativo inscreve-se em uma prática cultural. Ao mesmo tempo, empurra para os indivíduos nele inserido, determinadas representações destinadas a moldar certos padrões de caráter, viabilizando um determinado repertório a ser seguido em direção a lógica de funcionamento do sistema atual.

Além do aspecto ideológico, percebe-se que o livro didático vem assumindo uma outra função: a de orientar também o professor. Este, em razão das falhas de sua formação e das condições de trabalho que enfrenta, acaba não pesquisando outro material para preparação das aulas, quer expositivas ou de qualquer outra natureza, ou mesmo não procura questionar as informações ou a falta delas no livro, pois o mesmo sendo utilizado em sala de aula necessita ser problematizado e interpretado como qualquer outro documento produzido em seu tempo histórico. Dessa maneira, as práticas do professor alimentam as ideias contidas no livro didático adotado, que é visto por alunos e até mesmo seus pais, como a única fonte digna de confiança. Assim, Circe Bittencourt, mostra uma das características desse material e sua formação no Brasil

Os livros didáticos, ao longo dos séculos XIX e XX, foram organizados de maneira que tivessem uma sequência linear, segundo a lógica cartesiana que conforma a estrutura da obra a capítulos, compostos de exercícios, perguntas, resumos e quadro cronológico que seguiam as “lições”. Os livros didáticos serviam de importante e cômodo referencial para as famílias acompanharem e avaliarem o professor. (BITTENCOURT, 2011, p. 309)

Ainda, conforme ressaltado pela autora, para muitos, um professor só alcança seu objetivo na formação do aluno, quando termina de “dar todas as lições” do livro. No entanto, esclarece, que embora sejam utilizados como material para obtenção do conhecimento e, seja indicado como “instrumento de trabalho exclusivo e único de professores e alunos”, devem ser considerados e utilizados como uma *ferramenta auxiliar*. As mudanças nas práticas

para a utilização do livro didático, podem levar a “ser usado como material de pesquisa, como referencial para busca de informação”, similar à prática de ensino realizada com pesquisa na internet, e não como fonte exclusiva do saber. (BITTENCOURT, 2011, p 319-321).

Em vista do todo dos nossos questionamentos sobre o ensino do período histórico recortado, apontamos na elaboração de categorias uma forma de análise dos diferentes sujeitos da pesquisa (os quais foram permeados por diferentes realidades). Buscamos, elencar os conceitos que são apropriados por eles, no que tange o conhecimento acadêmico que receberam em sua formação no período compreendido à História Moderna, utilizando como estímulo quanto ao conteúdo, o Renascimento e o Iluminismo – entendidos como movimentos, principalmente de caráter intelectual, ligados a uma minoria, que marcaram, tanto o início quanto o fim do período – podendo ser observados suas consequências até o tempo presente. Segundo esse pressuposto, foram retirados conceitos como: *individualismo, humanismo, liberalismo, volta do pensamento clássico, crítica ao Estado, sociedade burguesa, divisão do poder político, mudança de pensamento, uso da razão, descobertas científicas, homem em foco, direitos humanos e respeito as individualidades, assas da igreja*.

Alguns dos conceitos encontrados nos trechos produzidos, podem ser encontrados em explicações como a de Eric Hobsbawm, onde segundo o autor

[...] um individualismo secular, racionalista e progressista dominava o pensamento “esclarecido”. Libertar o indivíduo das algemas que o agriolhavam era o seu principal objetivo: do tradicionalismo ignorante da Idade Média, que ainda lançava sua sombra pelo mundo, da superstição das igrejas (distintas da religião “racional” ou “natural”), da irracionalidade que dividia os homens em uma hierarquia de patentes mais baixas e mais altas de acordo com o nascimento ou algum outro critério irrelevante. (HOBSBAWM, 1982, p. 37)

Assim, conforme o uma das respostas obtidas, que diz “que apesar de ainda vivermos sob as asas da Igreja, não sofremos mais aquela imposição”, podemos associar ao que o historiador nos traz por “Libertar o indivíduo das algemas que o agrilhoavam era o seu principal objetivo”, remetendo ao processo em que a Igreja Católica estava perdendo influência, assim como seguidores no período. Conforme o historiador trouxe, em seu capítulo introdutório da Era das Revoluções

[...] de fato, o “iluminismo”, a convicção no progresso do conhecimento humano, na racionalidade, na riqueza e no

controle sobre a natureza – de que estava prontamente imbuído o século XVIII – derivou sua força primordialmente do evidente progresso da produção, do comércio e da racionalidade econômica e científica que se acreditava estar associada a ambos. (HOBBSAWM, 1982, p. 36-37)

Quando se pensava em Idade Moderna, logo eram remetidas as ideias de descoberta e razão, como transformações relacionadas ao pensamento do homem, ou no uso da natureza por este. Podemos perceber, o uso ou citação dessas duas palavras em específico pelos entrevistados não ocorreu com grande frequência, sendo observado somente em um caso, demonstrando que os mesmos não mais associados ao período da Idade Moderna, mas ao pensamento contemporâneo. Notamos que, embora sejam aplicados e internalizados alguns conceitos da historiografia tradicional pelos professores, quando esses conceitos são aplicados em práticas na sala de aula relacionando-os à atualidade, foram obtidas três, das sete amostras que descreveram suas atividades, de modo satisfatório para questões relacionadas ao período atual, conforme as descrições para Iluminismo “crítica ao autoritarismo de certos Estados atuais”, e “proporcionaram no desenvolvimento do pensamento da sociedade”¹⁸³.

Observamos então, a aplicação da chamada *transposição didática*, onde a escola torna-se o local de recepção e reprodução do conhecimento, esse, entendido como resultado das *ciências eruditas* e como único produtor, a academia. Sendo medida sua eficiência, na capacidade de transmitir o mesmo aos alunos, quase como um espelho, sem qualquer alteração ou ligação com a vida do aluno de saberes eruditos (BITTENCOURT, 2011, p. 35-39). Como “contra método” a chamada *transposição didática*, entendemos que o uso de outras fontes em sala de aula, abre possibilidade para intersecção com o meio ao qual o aluno vive, este facilitado pelo professor. Assim, entendemos que o documento pode apresentar uma variedade suportes, sendo produtos de determinada época, com marcas e informações sobre a cultura na qual foi produzido. Maria Auxiliadora Schmidt, apresenta a sala de aula como espaço para “desnaturalização de uma visão crítica do passado”, imbuída do trabalho de compreensão e explicação,

Em relação à transposição didática do procedimento histórico, o que se procura é algo diferente, ou seja, a realização na sala de aula da própria atividade do

¹⁸³ Questionário realizado aos mestrados da Universidade Federal de Rio Grande, que após anos de conclusão da graduação retornaram ao ambiente acadêmico, onde são descritas as práticas dos professores em sala de aula, destacando a utilização de outras fontes além do livro didático, a relação que é feita do conteúdo com o tempo presente e o domínio do educador no conteúdo específico.

historiador, a articulação entre elementos constitutivos do fazer histórico e do fazer pedagógico. Assim, o objetivo é fazer com que o conhecimento histórico seja ensinado de tal forma que dê ao aluno condições de participar do processo do fazer, do construir a História. Que o aluno possa entender que a apropriação do conhecimento é uma atividade em que se retorna ao próprio processo de elaboração do conhecimento. (SCHMIDT, 2013, p. 59)

A autora, também esclarece que uma problemática deve ser construída em sala de aula, e que as questões que serão levantadas necessitam fazer parte da leitura de mundo do aluno. Importa ainda para isso, a diferenciação de documentos que permitem, com base no desenvolvimento do saber histórico do estudante, transmitir os conteúdos do saber disciplinar, como os textos e os filmes didáticos, sendo elaborados para esse fim, daqueles que podem ser utilizados, devido sua historicidade, para construção de saberes em sala.

Essa intersecção de saberes eruditos e aplicação das mais diversas naturezas de fontes em sala de aula é vista, segundo o relato de um professor, de forma positiva e eficiente, “precisamos oferecer aos alunos diferentes formas de apresentar os conteúdos, de verificar para que eles possam ter contato com diferentes discursos” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG, 2014, s/p). No entanto, nos deparamos com realidades diferentes

Meus 10 anos de sala aula me fizeram, perceber o quanto é necessário, cansativo e prazeroso utilizar outras fontes, para todos os envolvidos. [...]. Geralmente eles (alunos) apreciam; quanto menor o nível de ensino maior é a aprovação. Parece que a medida que o nível de ensino cresce, maior é a resistência, por preguiça, noto eu, porque é um trabalho que exige maior dedicação do estudante. (FURG, 2014)

Embora as percepções que os educadores descrevam, sejam sobre a mesma prática em sala de aula - no que tange o uso de diferentes fontes em sala de aula e a atuação desses seja na mesma cidade, notamos como a realidade das instituições de atuação, influenciam nas concepções e definem a realidade vivida pelo professor. Segundo Pinsky (2012), as mudanças no olhar da história, a crescente “massificação do ensino”, a desvalorização em todos os ambientes do professor, os quais, assistem alunos formados sendo cidadãos despreparados e alienados ao controle social exercido.

Quando indagado sobre as práticas que realizavam a respeito do movimento Renascentista, foram citadas em três atividades (realizadas por professores de diferentes

instituições de formação, assim como cidades de atuação profissional), o movimento ligado ao Renascimento Artístico, onde o professor de História, procura o “trabalho com a professora de Artes, articulando com arte contemporânea e técnicas atuais ou fazendo releituras” (FURG, 2014). Notamos o crescente uso da interdisciplinaridade, atribuído ao próprio processo de mudança historiográfica ocorrido. No entanto, a preferência por deixar que outro professor de outra área assuma as aulas e os conteúdos a serem trabalhados, indicam falhas na formação de ambos, onde nem eu nem outro, conseguimos entrelaçar conhecimentos adquiridos na academia para aplicação a prática em sala de aula, ou até mesmo à realidade do aluno para melhor compreensão do conteúdo.

Inicialmente eram privilegiados, estudos de ações políticas, militares e das guerras, a forma que *História Escolar* utilizava para *transposição didática* era dita historicista, influenciada pelos seguidores de Lepold von Ranke, com utilização da narrativa. Porém, segundo Circe Bittencourt, o historicismo em sala de aula, com utilização da narrativa, mostra que

Os acontecimentos são apresentados de forma mais amena e emotiva, com personagens divididos entre bons e maus, heróis, vítimas e carrascos, que se movimentam em uma história maniqueísta, com linguagem criada para criada para facilitar a memorização do conteúdo, mas não para se tornar objeto de interpretação, de questionamento e indagações sobre os sujeitos e suas ações. (BITTENCOURT, 2011, p. 144.)

No trecho apresentado, a autora ainda elucida que o uso somente da narrativa não proporciona “reflexão sobre os acontecimentos nem fornece condições de interpretação deles”. No entanto, a produção historiográfica, após a *Escola dos Annales*, começou a girar em torno das mentalidades; paralelo a essa corrente o surgimento do *materialismo* histórico, se torna tendência a partir do fim da década de 70. Os conteúdos escolares, eram adaptados para situarem “os indivíduos de acordo com o lugar ocupado por eles no processo produtivo”. Bittencourt, ainda apresenta que temas como “burguesia, proletariado, aristocracia” forneciam explicações para “os sujeitos sociais”, que somente assim suas ações eram visíveis na “sociedade, e os confrontos entre os diversos grupos sociais explicam as mudanças e permanências históricas”. (BITTENCOURT, 2011, p. 147)

Assim, observamos por algumas práticas de professores em sala de aula, a preferências por determinadas correntes para relacionar a fonte ao tema estudado, conforme uma atividade realizada, “gosto de

encenar alguns pontos dos filmes em aula, pequenas cenas que são reproduzidas pensando no conceito trabalhado. Ex. uma atitude de um nobre que demonstre sua condição social junto a um servo”. (FURG, 2014). No entanto, conforme apresentado anteriormente, o uso pelo professor em sala de aula de outras fontes assim como a interdisciplinaridade; vem em reposta a outra investigação da história, que procura introduzir à história política, itens relacionados a cultura política, dos regimes e sistemas de governo e das representações de poder.

Logo, pelo fato da *história cultural* direcionar seu olhar também para outros sujeitos, que podem não produzir fontes no suporte de documentos escritos, a utilização de outras (como, pinturas, esculturas, vasos), vem sendo agregada as representações realizadas no ambiente escolar para ensino de História Moderna. “Aproximar o conteúdo do aluno é fundamental. Novas fontes têm essa função” (FURG, 2014). Conforme citação, sobre o uso de outras fontes além do livro didático, a utilização para explicação de determinado período de diferentes narrativas é uma prática já internalizada, tanto por alunos, quanto professores.

Entre sete entrevistados, obtivemos resposta satisfatória de seis professores pela preferência de outras fontes, como: “Os alunos gostam e respondem positivamente quando trabalho com outras fontes, principalmente quando o visual é explorado.” (FURG, 2014); ou também, com relação a outras modalidades de ensino: “A maioria dos alunos são mais velhos e estão com a ideia da História “chata”, dessa forma eles aprendem que eles também fazem parte do processo e que isto que era tão distante é mais próximo.” (FURG, 2014). Além de melhores respostas por parte dos alunos na absorção dos conteúdos quando trabalhado dessa forma em sala de aula, inclusive, a aceitação em diferentes idades, como no caso, de professores que trabalham na modalidade de EJA¹⁸⁴, por parte dos educandos quando retornam ao estudo após um determinado tempo afastados.

No que tange o uso do livro didático para o ensino de História Moderna, percebemos, que muitas práticas vêm adotando o mesmo como uma fonte auxiliar. Nas sete entrevistas realizadas, quando abordado como os professores realizam as dinâmicas para o ensino dos conteúdos relacionados ao período, nenhum professor citou o uso do livro didático para as mesmas. No entanto, consideram que “o livro didático seja um instrumento que auxilia no processo de ensino-aprendizagem é necessário um olhar criterioso e a utilização de outros instrumentos e

¹⁸⁴ A entrevistada se refere a modalidade de Educação de Jovens e Adultos, que hoje também vê seu perfil alterado, tendo maior presença de jovens que abandonaram o ambiente escolar a menos de 10 anos. No entanto, o curso de atuação da educadora faz parte do PAIETS (Programa de Auxílio ao Ingresso nos Ensinos Técnico e Superior), que possui o mesmo perfil de educandos da EJA, porém, visando preparação para prova para ingresso e vida universitária.

fontes.” (FURG, 2014), conforme o que Julia Matos ressalta de que

[...] no processo de ensino-aprendizagem o livro didático pode ser um instrumento contributivo, desde que o professor o perceba como um produto da sociedade de consumo e o utilize dentro de seus limites apenas como um recurso e não como um meio pelo qual o ensino-aprendizagem se realiza. (MATOS,2012, p. 183)

Porém, segundo outra descrição sobre uso do livro mostra a realidade de escolas onde “a utilização do livro é determinada pela instituição. Serve como a leitura base para o estudante e a referência para a elaboração das avaliações” (FURG, 2014), e acaba sendo a única ferramenta que o professor tem para trabalhar com os alunos. Segundo Circe Bittencourt, Michael Apple apresenta um alerta sobre o controle curricular, assim

[...] o despreparo do professor, resultante de cursos sem qualificação adequada, e as condições de trabalho nas escolas muitas vezes favorecem, segundo afirma o autor, uma cultura mercantilizada que transforma cada vez mais a escola em um mercado lucrativo para a indústria cultural, com oferta de materiais que são verdadeiros “pacotes educacionais”. (BITTENCOURT,2011, p. 298)

O então conhecimento construído pelo professor/historiador na academia, pode ser distante ou contrário do ambiente social do aluno, solidificando a diferença entre conhecimento acadêmico e conhecimento produzido na escola a partir da realidade do aluno. Assim, tratando o conhecimento como algo despolitizado e sempre intelectualizado, sendo fabricado apenas dentro das instituições – acabamos formando cidadãos que são reprodutores de algo que não lhe é comum, que não atravessa sua vida ou cotidiano. No entanto, “estamos assistindo a uma retomada da centralização da educação” que leva seus sujeitos para dentro de debates “alunos e professores novamente vistos como objetos capacitados de construir sua história e de fazer, em cada momento de sua vida escolar, seu próprio saber”. (ABUD,2013, p. 40)

Perante as análises realizadas acima, percebemos, como os conteúdos escolares são permeados pelo conhecimento acadêmico. Além de suas práticas serem fortemente influenciadas pelo próprio *ofício do historiador*, no que tange as correntes historiográficas e as fontes que cada uma abarca no período ao qual foi desenvolvida. No entanto, se as mesmas não forem observadas criteriosamente e criticamente pelos educadores, que tem que serem vistos e se compreenderem como pesquisadores/historiadores no Ensino de História,

se tornam meras vozes do passado, sem o entendimento de seu local de discurso e seu uso pelas pessoas que a elencaram como digna de ser salvaguardada, similar ao uso atual do livro didático em sala de aula, sendo mais um objeto que faz parte de uma metodologia para chamar a atenção dos alunos, facilitar a memorização do fato e compreensão do conceito histórico.

Assim, se os professores de história não conseguem força perante um *produto*, a indústria do livro didático ganha força, com o apoio de políticas públicas. Logo, não são agentes ou produtores do processo histórico, são somente reprodutores de discursos e representações, sendo difícil conseguirem que os alunos o sejam. A crítica ao modo de ensino de História que tem como tripé a memorização de fatos, nomes e datas e sua compreensão histórica que tem pouco aprofundamento no conhecimento, mostra como constatação, de que um dos papéis da aprendizagem é elaborar conhecimentos que sejam significativos sobre a História, unindo aprendizado e contexto social, gerando a apreensão da realidade que é empírica ao aluno. A partir da reflexão histórica, que parte do conhecimento adquirido pelo educador em sua formação, possibilitando a percepção, compreensão e alteração da compreensão que o aluno tem de sua história.

Nesse sentido, temos que atentar para que não somente o conhecimento *erudito* -ou conhecimento produzido e consolidado na academia, que por vezes é entendido pelos educadores como o único necessário - seja utilizado em sala de aula, se esse não permear tanto a vida do professor quanto a do aluno, dificilmente alteraremos o uso da frase repetida em muitas salas de aula, estudamos o passado para melhor compreender o presente; porém, o presente já é ontem, e por meio do conhecimento histórico, temos que ser agentes do futuro.

Referências Bibliográficas

ABUD. Katia. *Currículos de História e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária*. In. BITTENCOURT. Circe (Org.). O saber histórico em sala de aula. São Paulo: Contexto, 2013. 15
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG. *Análise 1: Mapeamento e análise sobre o Ensino de História Moderna e as experiências de professores da rede de ensino da cidade de Rio Grande e Pelotas*. Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande: s/e, 2014.

BITTENCOURT, Circe M. F. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2011.

BLOCH, Marc. *A observação histórica*. In: *Apologia da História ou O ofício do Historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2001.

BURKE, Peter (org.). *Abertura: a nova história, seu passado e seu futuro*. In: BURKE, P. (Org.). *A Escrita da História*. São Paulo: Edunesp, 1992.

CHARTIER, Roger. *Por uma sociologia histórica das práticas culturais*. IN. *A história cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 2002.

FALCON, Francisco José Calazans. *Introdução à História Moderna*. S/d. (Francisco José Calazans Falcon. "Introdução à História Moderna". In: *Contacto-Humanidades*. Rio de Janeiro, Fund. Cesgranrio, 13, mar/77, pp. 10-11.)

HOBBSBAWM, Eric J. *A era das revoluções: Europa 1789-1848*. 4º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

MATOS, Júlia Silveira. *Os livros didáticos como produtos para o ensino de História: uma análise do plano nacional do livro didático – PNLD*. *Historiæ*, Rio Grande, 3 (3): 165-184, 2012/184

MORAES, Roque. *Mergulhos discursivos: análise textual qualitativa entendida como processo integrado de aprender, comunicar e interferir em discursos*. 2 ed. Ijuí/RS: Ed. Unijuí, 2007.

MOREIRA, Herivelto. CALEFFE, Luiz Gonzaga. *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador*. 2 eds. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

NADAI, Elza. *O ensino de História e a "pedagogia do cidadão"*. In: PINSKY, Jaime. (Org.). *O ensino de História e a criação do fato*. São Paulo: Contexto, 2012.

PINSKY, Jaime. *Nação e ensino da história no Brasil*. In: PINSKY, Jaime. (Org.). *O ensino de História e a criação do fato*. São Paulo: Contexto, 2012.

SCHMIDT, Maria A. *A formação de professores de História e o cotidiano da sala de aula*. In: BITTENCOURT, Circe (Org.). *O saber histórico em sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2013.

O que é o Trabalho?

um retrato da classe trabalhadora do bairro Jardim dos Lagos

Por Mateus Ranzan¹⁸⁵ e Alexandre Quadrado¹⁸⁶

Resumo

Este artigo é uma reflexão teórica da atividade realizada pelos professores de História e Geografia com alunos da E.M.E.F. Zilá Paiva, no município de Guaíba, no ano de 2015. O trabalho consistia em uma minixposição fotográfica dos responsáveis dos estudantes em suas funções laborais. Para compor a exposição foi solicitado que os próprios alunos realizassem a fotografia. Existe uma completa alienação dos educandos com relação à procedência de produtos manufaturados e suas matérias primas. Nesse contexto, buscou-se mostrar aos alunos o trabalho produtivo e foram selecionadas fotografias do álbum “*Trabalhadores*”, de Sebastião Salgado, no qual é retratado o trabalhador em seu ambiente de trabalho. Tal perspectiva tem como objetivo um processo de ensino e aprendizagem criativo e interativo.

Palavras-chave: Trabalhador, Fotografias, Trabalho, Geografia, Salário.

Abstract

This article is a theoretical reflection of the activity carried out by history and geography teachers with students E.M.E.F. Zilá Paiva, in the city of Guaíba, in 2015. The work consists of a mini photo exhibition of the parents of the students in their work roles. To compose the exhibition was told that the students themselves should take the photography. There is a complete alienation of the students regarding the origin of manufactured products and raw materials. In this context, the aim was to show students productive work and were selected photos of the album “*Workers*”, by Sebastião Salgado, which is portrayed the worker in the workplace. Such a perspective aims at a process of teaching and learning creative and interactive.

Keywords: Workers, Photography, Work, Geography, Wage.

¹⁸⁵ E.M.E.F. Zilá Paiva, e-mail: ranzan.mc@gmail.com.

¹⁸⁶ E.M.E.F. Zilá Paiva.

Introdução

Este relato de aula é uma reflexão teórica de atividade realizada pelos professores de História e Geografia com alunos de 8º e 9º anos da E. M. E. F. Zilá Paiva, no município de Guaíba no ano de 2015. O trabalho consistia em uma miniexposição fotográfica dos responsáveis dos estudantes em suas funções laborais. Para compor a exposição foi solicitado que os próprios alunos realizassem a fotografia, procurando uma aproximação familiar, pois foi possível constatar que muitos desconheciam qual atividade é exercida pelos seus responsáveis. Concomitante, foi debatido em aula o conceito de “trabalho” e “salário”, além da distribuição de atividades produtivas pelo mundo. Para enfim atingirmos o nosso objetivo que é um processo de ensino e aprendizagem criativo, interativo e que proporcione a compreensão dos alunos pelos conceitos históricos e geográficos.

A atividade foi desenvolvida com o intuito de marcar o dia do trabalhador, a partir da percepção do grande desconhecimento dos estudantes sobre o processo produtivo, em suas diferentes características e diversificação. Para desenvolver o projeto foram ressaltadas as complexidades inerentes ao conceito de trabalho, diferenciação do trabalho nos múltiplos setores da economia e seus impactos nas esferas da sociedade. Existe uma completa alienação dos educandos com relação à procedência de produtos usualmente consumidos por eles: tênis, camiseta, boné, ou ainda produtos primários e essenciais, como frutas, verduras e grãos. Nesse contexto, buscou-se mostrar aos alunos o trabalho produtivo realizado na extração de matéria prima. Para tanto, foram selecionadas fotografias do álbum *Trabalhadores: uma arqueologia da era industrial*, do famoso fotógrafo brasileiro Sebastião Salgado, no qual é retratado o trabalhador no seu ambiente de trabalho, na sua forma mais dura e árdua, com grande desgaste físico. Mesmo assim, os retratados apresentam uma aura de graça, um ar de contentamento e de esperança.

Seguindo neste mesmo raciocínio, para MAIA (2011:55), o álbum *Trabalhadores* “[...] é um elogio ao trabalho e uma crítica ao progresso que, tal como o escorpião ao picar o sapo que lhe deu carona na travessia do riacho, alegando ser de sua natureza, deixa todos os que lhe serviram desagregados e tudo o que lhe foi útil destruído.” Por essa ótica, o progresso deixou o trabalho ainda mais alienante, algo evidente nos bancos escolares de uma turma majoritariamente de classe média de um

colégio público. As fotografias retratadas em *Trabalhadores* exploram um período de transição em que o trabalho físico é substituído cada vez mais pela máquina, tanto no campo quanto na cidade.

Para SALGADO¹⁸⁷, essa foi uma de suas atividades mais empolgantes, pois os trabalhadores tinham orgulho de mostrar o seu esforço e o resultado de toda fadiga, apesar de todas as condições adversas, por isso foi um trabalho recompensador.

A fotografia é instrumento significativo nas aulas de História e Geografia, por fornecer importantes recursos que auxiliam na tarefa de promover a aprendizagem. Devido às cenas recortadas e representadas na imagem congelada que contem informações novas sobre fatos históricos e geográficos, ajudando na formação de alunos capazes de raciocinar historicamente, criticamente e com sensibilidade sobre a vida social e cultural das sociedades, tem também o potencial de despertar o interesse dos alunos.

O que é o trabalho?

A partir do questionamento acima, os estudantes foram convidados para uma reflexão e debate sobre o conceito de “trabalho” na sociedade atual e qual a influência de diferentes atividades laborais interagindo no seu dia a dia, mesmo que passem quase despercebidos.

Nessa era, o trabalho tornou-se uma atividade compulsiva e incessante; a servidão tornou-se liberdade, e a liberdade, servidão (KURZ, 1997: 3). Para o homem dos tempos modernos, o tempo livre inexistente ou é escasso. "Tempo é dinheiro". A lógica do trabalho perpassou a cultura, o esporte e, até mesmo, a intimidade. Todas as atividades humanas passaram a ser foco de negócios ou tornaram-se oportunidades para alguém ganhar dinheiro, lógica que se apoderou de todas as esferas da vida e da existência humana. Para grande maioria das pessoas, o trabalho transformou-se em emprego na sociedade moderna. Poucos têm prazer ao realizar a sua atividade laboral, vista como martírio e sofrimento por muitos. A hora da aposentadoria é esperada ansiosamente, o momento de alívio e realização, não com satisfação, mas de um dever cumprido. É necessário debater o “trabalho” em sala de aula, para que os alunos enxerguem e reflitam sobre todas as questões relacionadas a ele.

¹⁸⁷ Sebastião Salgado comenta sua obra em entrevista concedida para o programa *Roda Viva*. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=clQKBpilxR4>>, acesso em 10.out.2015.

Segundo MARX (1983: 149) "[...] o trabalho revela o modo como o homem lida com a natureza, o processo de produção pelo qual ele sustenta a sua vida e, assim, põe a nu o modo de formação de suas relações sociais e das ideias que fluem destas". Para o autor, o trabalho é o centro das atividades especificamente humanas. Sob essa ótica, os homens relacionam-se com a natureza por intermédio do trabalho. O modo antigo de produção baseia-se no trabalho do escravo; o feudal, no trabalho dos servos da gleba; o capitalista, no trabalho do empregado assalariado. Ao mesmo tempo que houve um importante avanço nas condições de vida das pessoas, também houve uma alienação com relação aos meios produtivos. O trabalho no capitalismo, que distancia os indivíduos da cadeia produtiva, afastando uma possível identificação com os demais setores da sociedade.

“O que me importa as secas no nordeste?”, “Por que devo estudar as chuvas torrenciais no sul?”, “O que tenho haver com o desmatamento da Amazônia?” são questões recorrentes feitas pelos educandos durante o processo de aprendizagem e demonstram, além de uma falta de curiosidade, necessária para o processo de aprendizagem, um completo sentimento de não pertencimento ao mesmo mundo em que todos esses eventos ocorrem e interferem nas nossas vivências.

A partir dessas considerações do que é o trabalho e como ele interfere na sociedade e na natureza, pensamos em quais atividades poderíamos fazer nas disciplinas de História e Geografia, para de fato os alunos interagirem melhor com esses conceitos. Então, verificamos que se o aluno conhece melhor o ambiente de trabalho de seus responsáveis seria o primeiro passo para promovermos uma análise da influência do trabalho na vida das pessoas e as transformações que essas atividades proporcionam. Montamos o projeto para aminiexposição fotográfica, além de atividades como uso de textos e mapas para haver uma aprendizagem mais atraente, interativa. Tais atividades foram construídas em constante debate com os alunos.

Exposição

Considerando que a linguagem é um dos princípios do conhecimento, pois está totalmente implicada em todas as nossas tentativas de perceber a realidade, a fotografia, por ser uma linguagem imagética, atuando como um mediador para a percepção do mundo e para o processo de construção do conhecimento sobre este mundo. Ao trabalhar as fotografias em sala de aula deve-se ter em

mente, tanto o professor quanto o aluno, que as imagens retratam fragmentos da realidade, é o que resta do acontecido, um testemunho visual e material dos fatos. No entanto, consiste a uma interpretação, pois vemos através dos olhos do fotógrafo. O ato do registro da imagem tem seu desenrolar em um momento histórico específico, nela estão presentes o contexto social, político, estético e econômico em que a cena se passa.

A fotografia traz em si indicações acerca de sua elaboração material, ou seja, a tecnologia empregada e nos mostra um recorte selecionado do real. Nesse sentido a partir do momento que o professor proporciona ao aluno o protagonismo da atividade, ou melhor, que o aluno registre através das fotos sua visão sobre o tema proposto. Esse aluno entenderá os conceitos da História e da Geografia abordados de maneira mais sensível e intensa. Insistimos que os professores de História e de Geografia devem usar a fotografia em sala de aula onde as imagens possam ser manipuladas, interpretadas, registradas pelos alunos.

Muitas vezes ficamos angustiados, por não saber se estamos atingindo nossos objetivos com a aula planejada. Essa angústia formada em nós pela vontade que temos como professores em “dar conta” da aprendizagem do nosso aluno. Daí, entramos em conflito com nós mesmos e nos questionamos: será que não estamos ensinando para nós mesmos? Será que quando cremos que atingimos nossos objetivos com determinada aula, os alunos realmente supriram suas necessidades do processo de ensino-aprendizagem?

Nesse sentido, para haver uma participação dos alunos com o desenvolvimento de uma prática material, após as discussões referentes ao trabalho, cada estudante deveria expor uma fotografia de algum membro de sua família no ambiente de trabalho. Preferencialmente com uma foto em preto e branco, mostrando a integração do trabalhador e seu ambiente, local onde muito provavelmente gasta muitas horas do seu dia. Alguns alunos já estão inseridos no mercado de trabalho e, para esses, foi aberta a possibilidade de se autorretratarem. Lidamos também com a insegurança de alguns de assumir esse papel protagonista. De modo geral, todos nós somos bastante inseguros e carentes, é porque não confiamos em nós mesmos. O novo nos assusta, provoca medo e temos muito receio de errar. “E se eu falhar o que os outros irão dizer”? “Se eu errar como serei visto”? Quando realizamos plenamente uma atividade que propomos aos alunos nos sentimos mais seguros, confiantes no nosso trabalho, assim como os próprios educandos. Sempre lembrando que “errar” também é permitido nas aulas, tal perspectiva amplia nossa visão do processo de ensino-aprendizagem.

Os educandos apresentando suas fotografias para a comunidade escolar. Ao fundo, na televisão, exibição das fotografias de Sebastião Salgado. Foto: Mateus Ranzan



Os estudantes foram incentivados para ir até o local de trabalho dos seus responsáveis. Todavia, para alguns não foi possível, pois seu familiar trabalha em outro município ou em período noturno, o que demonstra algumas razões para uma falta de diálogo e distanciamento familiar com a vida escolar do aluno.

Nas aulas de geografia os alunos confeccionaram mapas dos continentes e localizaram e colaram as fotos de Sebastião Salgado nas diferentes regiões do planeta, conforme o tipo de trabalho relacionado a cada região do globo. A partir dessa montagem os alunos pesquisaram sobre os setores da economia (primário, secundário e terciário) para verificarem as formas de atividades desenvolvidas e observadas nas fotos de Salgado. Com isso, podem-se debater os impactos que o consumo de recursos naturais provoca na terra, ou melhor, as transformações espaciais geradas pelas diferentes atividades produtivas para demandar as necessidades das sociedades.

Nesse contexto, a geografia tem a preocupação com a dimensão social da construção do espaço; portanto, seu estudo implica a compreensão das relações que ocorrem nesse espaço e o processo que envolve essa construção. Para que o aluno compreenda essas relações que ocorrem e transformam o espaço, é importante o professor de geografia abordar os conceitos geográficos como lugar, paisagem, território, espaço, de uma forma integrada com a disciplina de História.

Existe a necessidade de se manter vivo o interesse, o gosto, o prazer pela aprendizagem, tantas vezes substituídos por práticas que, ao adquirirem o caráter de obrigatoriedade, de repetição pura e simples ou pelo fato de não possuírem um intuito de formação crítica e reflexão. Devemos incentivar o gosto pela investigação, pelo novo, de cultivar o prazer em se ter acesso ao conhecimento, precisa-se converter, tal atividade, em um

dos critérios balizadores da ação de planejar a prática educativa.

O interessante da miniexposição proposta aos alunos foi à satisfação que a maioria deles teve na hora de apresentar seus trabalhos às outras turmas da escola e a comunidade em geral. Para nós professores coube uma sensação de dever cumprido, ou melhor, o objetivo do trabalho foi atingido de forma ampla e com critérios bem estruturados. Com a satisfação das metas atingidas, ficamos com o sentimento de prazer, de relaxamento e contentamento.

Além de apresentar suas fotos para a comunidade, os alunos também dialogaram com os colegas e alunos de outras turmas.

Foto: Mateus Ranzan



Conclusão

É tempo de mudarmos nossa maneira de ver e de se relacionar com os nossos alunos. Porque quantas vezes nos angustiamos com o período que estamos em sala de aula. Não que esse fato seja ruim. Pois, faz com que não fiquemos acomodados e busquemos novas maneiras de planejar nossas aulas. Entretanto, é ruim quando nossas angústias se tornam “pesadelos”, ou seja, quando começamos apenas a reclamar que a sala de aula “é isso...”, onde não reagimos mais, frente à demanda que é educar. Os alunos são atraídos pelas novas tecnologias e muita informação. A sala de aula acaba sendo um lugar menos atrativo, de pouca reflexão, e diálogo escasso. Nós, como professores, temos que incentivar os nossos alunos a participarem ativamente das tarefas/atividades que propusemos a eles.

Foi impressionante constatar que muito educandos desconheciam as atividades laborais exercidas por seus responsáveis. Muitos procuraram conhecer mais sobre o emprego de seus familiares e qual atividade exerce. Nessa perspectiva, houve uma aproximação na família dos educandos, algo primordial no processo educativo.

Nessa visão as aulas de História e Geografia devem constituir lugar de reflexão, fornecendo instrumentos capazes de permitir ao aluno a construção de uma visão organizada e articulada do mundo e, a partir dessa construção/visão do mundo, compreenderá cada vez mais sua posição no mundo em que vive.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, Maria Sidalina. *A transição da escola para o mundo do trabalho constituída em objecto de estudo: uma abordagem teórico-metodológica*. Cad. Cedes. Campinas, v.34, n 94, p. 385-400. Set-dez. 2014.

DORE, Rosemary. *Afinal, o que significa o trabalho como princípio educativo em Gramsci?* Cad. Cedes. Campinas, v.34, n 94, p. 297-316.. Set-dez. 2014.

KURZ, Robert. *A origem destrutiva do capitalismo: modernidade econômica encontra suas origens no armamentismo militar*. Folha de São Paulo, p.3 c.5. 30.março.1997

MAIA, Paulo Cezar. Plano geral na fotonarrativa de Salgado. *Terceira Margem*. Rio de Janeiro, número 24, p. 55-16. 2011.

MARX, Karl. *Contribuição à crítica da economia política*. Trad. Maria Helena Barreiro Alves; revisão de Carlos Roberto F. Nogueira. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. *Acertos e desacertos na proposta curricular para o Ensino Médio (Resolução CNE 03/98). Diferenças entre formação técnica e formação tecnológica*. Educação & Sociedade, ano XXI, n 70. Abril.2000.

Estudo das ações e representações dos movimentos sociais latino-americanos no ensino fundamental:

experimentações no PIBID-História-UFRGS

Por Edson Antoni¹⁸⁸, Leonardo Eggres¹⁸⁹ e Roberta Melo¹⁹⁰

Resumo

A disciplina de Estudos Latino-americanos foi implementada a partir do primeiro trimestre de 2015 no Colégio de Aplicação da UFRGS. As temáticas inseridas na sua composição foram escolhidas em virtude da necessidade de trabalharmos com temas que não são abordados habitualmente em sala de aula, ou que usualmente são abordados sob uma ótica eurocêntrica, que não condiz com a pluralidade da realidade latino-americana. Nesse sentido, escolhemos apresentar experimentações advindas do período correspondente ao segundo trimestre letivo, realizadas junto às turmas de nono ano, cuja temática diz respeito ao estudo dos movimentos sociais na América Latina. Construímos textos e trouxemos outros de autores e autoras latino-americanos que trabalharam com os temas abordados, reforçando as lutas, conquistas e produções culturais das camadas subalternizadas da América Latina.

Palavras-chave: Ensino de História; América Latina; Pibid; Movimentos Sociais.

Abstract

The discipline of Latin American Studies has been implemented from the first trimester of 2015. The thematic inserted in its composition were chosen because of the need to work with subjects that are not usually addressed in the classroom, or that are usually covered under a Eurocentric perspective, which does not reflect the diversity of the Latin American reality. In this sense, we chose to present experimentations resulting from the period corresponding to the second academic trimester, held with the ninth year classes, whose thematic relates to the study of social movements in Latin America. We build texts and brought others wrote by Lat-in American authors who have worked with these themes, reinforcing the struggles, achievements and cultural productions of subordinated stratum of Latin America.

Keywords: History teaching; Latin America; Pibid; Social movements.

¹⁸⁸UFRGS - professor.antoni@gmail.com

¹⁸⁹UFRGS -eggresleo@gmail.com

¹⁹⁰UFRGS -roberta.melo@ufrgs.br

Introdução

No ano de 2015 foi implementada a disciplina de Estudos Latino-americanos no Colégio de Aplicação da UFRGS. Este artigo tem como objetivo refletir sobre as atividades desenvolvidas no decorrer do segundo trimestre dessa disciplina nas turmas de nono ano. Para isso, elencamos alguns elementos discutidos em sala de aula circundantes aos movimentos sociais latino-americanos e as suas relações com temas cruciais à compreensão da realidade do nosso continente. Nesse sentido, promovemos reflexões e debates sobre temas geradores e ainda tão atuais como racismo, machismo, eurocentrismo e a luta pela memória, verdade e justiça na América Latina. Buscando, portanto, priorizar e valorizar a voz dos sujeitos dos movimentos sociais, respeitando o lugar e papel do enunciador do discurso.

Escolhemos abordar especificadamente os movimentos negro, indígena e aqueles pautados numa lógica de combate aos Terrorismos de Estado das Ditaduras de Segurança Nacional, bem como a atuação das mulheres ao longo dos anos nesses e em outros movimentos sociais. Ao longo de um trimestre, portanto, refletimos junto a educadores e educandos sobre músicas, poemas, outras formas de cultura e de história produzidos por aqueles e aquelas que foram deixados à margem pelo discurso hegemônico.

A disciplina de Estudos Latino-americanos

As pesquisas sobre a educação e o ensino constituem um conjunto considerável de trabalhos. As análises acerca de novas metodologias de ensino, os estudos com base em novos referenciais teóricos, e todo um amplo conjunto de outras abordagens propagam-se pelas universidades

É possível perceber, contudo, que alguns temas não receberam, até o momento, a mesma atenção. Correspondendo a um campo de pesquisa ainda pouco explorado, certas temáticas relacionadas à história, e mais especificamente, ao ensino de história latino-americana, não constituíram-se como objetos de pesquisa com uma expressiva produção de reflexões.

Será, pois, com o objetivo de preencher a referida lacuna, no que se refere tanto às reflexões teóricas, bem

como, ao trabalho – em sala de aula – de temas vinculados ao contexto latino-americano que, apartir do primeiro semestre de 2015, o Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul apresenta, em sua grade curricular, a disciplina de Estudos Latino-americanos. Em consonância com a função estabelecida para as referidas escolas, o Colégio de Aplicação da UFRGS reafirma o seu papel no processo de ensino da Educação Básica, somado ao desenvolvimento de pesquisas nas diferentes áreas de conhecimento, bem como, no que se refere ao espaço para a formação complementar e continuada de professores.

Assim, alicerçada em um novo referencial teórico, em uma diversificada gama de abordagens metodológicas, bem como, associada a uma postura eminentemente interdisciplinar, a disciplina de Estudos Latino-americanos vem buscando apresentar, na Educação Básica, novas formas de análise acerca das temáticas relacionadas à América Latina. Cabe destacar ainda que, mediante a atuação de alunos da graduação em História, por intermédio do PIBID, muitas das reflexões que estão sendo estabelecidas na disciplina, extrapolam os limites do ensino na Educação Básica, repercutindo de forma direta ou indireta no processo de formação destes alunos no Ensino Superior, bem como, no seu próprio processo de constituição enquanto futuros professores.

O ensino de História Latino-americana: de uma perspectiva tradicional a um pensamento descolonial

Os conteúdos referentes à América Latina não podem ser considerados uma novidade no que se refere aos programas de ensino no Brasil. Desde o período imperial é possível reconhecer a presença destes conteúdos nos referidos programas. Contudo, quando buscamos analisar e qualificar a presença destes conteúdos, ressalta o seu caráter eminentemente conservador. Com relação a estas primeiras referências da história latino-americana no programa de conteúdos, Tamar Kalil-Alves e Wellington Oliveira destacam:

Observa-se a inexistência de conexões entre os pontos propostos no programa apesar da introdução de dois pontos nos conteúdos a respeito da História da América. O que se evidencia é uma abordagem geográfica, física, descritiva, e uma história política

institucional, da independência, revoluções e administrações. Essas concepções de ensino de História da América para as escolas brasileiras no século XIX, evidenciadas pelos documentos, revelam a postura face ao continente americano, ou seja, a preocupação era de se manter a ligação com a Europa em todos os setores, até porque o nosso sistema político, Monarquia constitucional, era ímpar no continente americano.(KALIL-ALVES, Tamar; OLIVEIRA, Wellington de. O ensino de história da América Latina no Brasil: sobre currículos e programas. In: Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación. vol 3, nº 6. Bogotá-Colombia, 2011, p. 287-288)

Analisando a legislação pertinente ao tema, que se seguiu no transcurso das primeiras décadas do século XX (Lei Francisco Campos de 1931 e a Lei Gustavo Capanema de 1942), é possível perceber a manutenção dos conteúdos de história latino-americana nos programas de ensino da disciplina de história. Deve ser destacado, contudo, que neste período, os conteúdos de história latino-americana ainda eram pouco desenvolvidos, bem como, mantinham-se orientados por uma visão eurocêntrica da mesma.

O contexto político brasileiro, a partir da implantação da ditadura militar, provocou uma nova alteração nos programas curriculares, mediante a Lei 5692-71. A referida lei acabou por instituir a disciplina de Estudos Sociais no Primeiro Grau e reduziu a carga horária da disciplina de História no Segundo Grau. A referida alteração, entre outros aspectos, promoveu também a exclusão dos conteúdos relacionados ao contexto histórico latino-americano dos currículos escolares.

Ainda que uma nova reforma nos programas de ensino tenha sido promovida após a redemocratização, mediante a apresentação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, é possível perceber que alguns aspectos relacionados à história latino-americana não sofreram grandes alterações. Compreendemos que, dentre estes aspectos, aquele que se manteve sem sofrer significativas alterações corresponde ao caráter eurocêntrico dos textos relacionados ao tema. Conforme afirma Maria Lígia Prado, com relação à orientação dada aos conteúdos e abordagens relacionados à história latino-americana, um “outro problema de abordagem da história da América Latina precisa ser destacado: uma certa visão que transportava para o cenário latino-americano modelos de interpretação histórica já estabelecidos e próprios da história europeia” (PRADO, 2005;23)

Reconhecidas as diretrizes que orientaram (e ainda orientam) a História Latino-americana, um passo fundamental a ser dado seria o de romper com estas e propor, a partir de um novo referencial teórico, uma nova

forma de abordagem e apresentação dos conteúdos. Cabe destacar que este colocou-se como um momento extremamente rico no qual todos aqueles envolvidos no processo de elaboração da nova disciplina foram levados a ocupar um duplo papel, qual seja: o de professores (que elaboravam os seus planos de aulas) e também o de pesquisadores (que à luz dos novos referenciais que estavam sendo pesquisados refletiam sobre as suas práticas em aula).

No que se refere aos novos referenciais teóricos, assumem especial destaque os pressupostos apresentados pelo chamado “pensamento descolonial”. O grupo de pensadores vinculados ao pensamento descolonial apresenta uma série de críticas à produção de conhecimento, ocorrido nas diferentes áreas, de forma eurocentrada. Materializando a referida postura crítica Anibal Quijano afirma que:

Aplicada de maneira específica à experiência histórica latino-americana, a perspectiva eurocêntrica de conhecimento opera como um espelho que distorce o que reflete. (...) Daí que quando olhamos nosso espelho eurocêntrico, a imagem que vemos seja necessariamente parcial e distorcida.

Aqui a tragédia é que todos fomos conduzidos, sabendo ou não, querendo ou não, a ver e aceitar aquela imagem como nossa e como pertencente unicamente a nós. Dessa maneira seguimos sendo o que não somos. E como resultado não podemos nunca identificar nossos verdadeiros problemas, muito menos resolvê-los, a não ser de uma maneira parcial e distorcida. (QUIJANO, p. 129-130)

À esta crítica apresentada por autores vinculados ao referido grupo, se segue uma importante proposição, qual seja, a necessidade de elaborar um novo discurso, a partir de um referencial propriamente latino-americano. Busca-se, portanto, dar voz àqueles que, durante séculos, foram silenciados e marginalizados.

Será pois, com esta perspectiva que a disciplina de Estudos Latino-americanos vem trabalhando com as diferentes temáticas relacionadas à América Latina. Desde o processo de formação do território latino-americano (tanto físico como a formação a partir das representações simbólicas) até o contexto da América Latina no século XXI, estão sendo analisados e elaborados a partir destes novos referenciais, tendo como base, uma perspectiva eminentemente latino-americana.

Os movimentos sociais latino-americanos a partir do pensamento descolonial

A definição do conceito de Movimentos Sociais pode ser caracterizada pelo fato deste estar envolta por inúmeros debates, polêmicas e contradições, representando um conjunto de diferentes correntes de pensamento e um grande dissenso sobre o termo. Tal diversidade sobre a definição do referido conceito contribuiu, de forma significativa, no processo de planejamento e condução dos debates, no transcurso do segundo trimestre, da disciplina de Estudos Latino-americanos.

Ainda que tenhamos trazido para os educandos e educandas algumas contribuições teóricas sobre o conceito, produzidas por autores como Norberto Bobbio, Maria da Glória Gohn e Alain Touraine, buscamos estabelecer, em sala de aula, um espaço para a análise das indefinições e variações presentes no conceito de movimentos sociais. Priorizamos, desta forma, a elaboração do conceito junto com os estudantes, não valendo-nos de uma definição pré-estabelecida, uma vez que acreditamos que uma construção dialógica do conceito aproxima os educandos e educandas de forma ainda mais qualificada da temática. Esta metodologia de trabalho permite ao aluno reconhecer, além da complexidade da temática, a complexidade do próprio processo de construção do conhecimento. Assim ao propor a construção da definição de um conceito para os movimentos sociais, a partir de algumas reflexões teóricas e dos debates, foi possível elaborar com os educandos e educandas uma noção sobre movimentos sociais que abarcasse desde movimentos étnicos e feministas, até aqueles caracterizados por organizar-se num contexto de luta contra o Terrorismo de Estado.

O conceito, portanto, estava em aberto e constantemente sendo estruturado. Assim, elencamos algumas características gerais dos movimentos sociais para reflexão, sobretudo tendo como base as considerações propostas por A. Touraine. O referido autor elenca, em sua teoria, três aspectos que são considerados estruturantes em uma definição acerca de movimentos sociais: os princípios da *identidade*, da *oposição* e da *totalidade*. Respectivamente, esses princípios dizem respeito ao que une os agentes enquanto movimento social, contra ou pelo que lutam e qual o seus projetos de poder. Esses princípios foram fundamentais para que os educandos e educandas comesçassem a perceber a diferenciação entre o que são os movimentos sociais e o que são os fenômenos coletivos de

agregado. Cabe destacar que, inseridos no atual contexto nacional, no qual percebemos o surgimento de aglomerações “populares” reivindicando, inclusive, intervenção militar constitucional, essa diferenciação é crucial.

Neste aspecto acreditamos que uma das importantes contribuições feitas pela disciplina de Estudos latino-americanos está no fato de permitir o rompimento com uma narrativa bastante conservadora presente na educação brasileira, onde o ensino das histórias, geografias e elementos dos movimentos sociais não são amplamente abordados. Embora se constituam como atores com grande importância na sociedade civil organizada, é possível perceber que a temática relacionada aos movimentos sociais ainda sofre, em grande medida, com uma espécie de marginalização ou mesmo um silenciamento nos currículos e nas práticas de sala de aula.

As práticas desenvolvidas na disciplina visam construir um ensino que rompa com essa lógica de invisibilização dos grupos subalternos e de suas histórias, espaços e culturas. Compreendemos, desta forma, que “la historia de los grupos sociales subalternos es necesariamente disgregada y episódica” (Gramsci C25§2) e que uma prática docente preocupada com as trajetórias e vivências desses grupos se faz necessária; em contraposição a uma forma de ensino tradicional, conservadora e eurocentrada que apresenta apenas episódios envolvendo esses grupos, levando as resistências e lutas desses povos à exotização.

Partindo desses pressupostos teóricos e práticos abordamos, no decorrer do segundo trimestre da disciplina, o conceito de movimentos sociais utilizando como exemplos os movimentos indígenas, o movimento negro, o movimento feminista e aqueles movimentos que estiveram circunscritos em um período histórico de luta contra as Ditaduras de Segurança Nacional e as suas políticas de Terror de Estado.

Movimentos sociais e a luta contra as Ditaduras

Em um contexto de Guerra Fria e com uma grande influência dos Estados Unidos, são implementadas, no decorrer das décadas de 1960 e 1970, as Ditaduras de Segurança Nacional na América Latina. Tais governos apresentaram como característica, dentre outras, um forte combate aos setores da sociedade ideologicamente contrários a esse regime. Como consequência, por toda a

América Latina – sobretudo no Cone Sul – surgiram inúmeros movimentos sociais que questionaram as Ditaduras.

Esses movimentos sociais tiveram que lidar com uma série de questões e experiências até então inéditas, sendo necessárias novas táticas e práticas para continuar atuando na conjuntura dos Terrorismos de Estados na América Latina. Isso ocorreu na medida em que os Estados terroristas, orientados pela Doutrina de Segurança Nacional, “recorreram a métodos não convencionais para eliminar a oposição política e o protesto social, armado ou não” (Padrós, 2005: 15)

O Terrorismo de Estado praticado pelos governos militares foi caracterizado pela busca, identificação e consequente combate à figura do “inimigo interno”. A ideia de “inimigo interno” está associada a uma justificativa e “legitimação” de uma política de perseguição e repressão aos adversários políticos e àqueles que ideologicamente se colocaram contrários ao regime. Os movimentos sociais foram afetados por essa política, sendo grande parte levados à clandestinidade. Por pensar diferente, por crer e lutar por uma alternativa àquele tipo de Estado, muitos indivíduos foram presos, torturados e mortos pelas Ditaduras latino-americanas. A lógica do terrorismo de estado foi caracterizada pela criminalização e invisibilização dos movimentos sociais, imprimindo o fechamento das vias institucionais de disputa política e a imediata imposição da clandestinidade aos contrários ao regime. Nesse sentido, os movimentos sociais protagonizaram diversas formas de luta, entre elas a guerrilha armada.

Abordar a temática dos movimentos de luta armada em sala de aula apresentou-se como uma experiência complexa, assim como complexo é todo o debate acerca do conceito de movimentos sociais. Acreditamos que podem ser identificados dois elementos que atuam de forma bastante significativa para tornar a abordagem deste tema algo delicado: a) a imagem oferecida pelas ditaduras acerca destes movimentos, como expressões de delinquência e marginalidade, e que nos chega até os dias de hoje; b) o silêncio que, em muitas situações (materiais didáticos e currículos), se estabelece quando a temática faz algum tipo de referência a estes movimentos, em decorrência da imagem elaborada pelas ditaduras, ou mesmo, pelo medo em tratar sobre questões ainda muito candentes na sociedade. Já que mesmo quando era a primeira vez que os educandos estavam deparando-se com a temática da Ditadura Militar as opiniões eram similares: ambos os lados foram violentos, cometeram excessos. A questão é que há uma dificuldade de debater os movimentos sociais na Ditadura Militar, na medida em que “talvez a redução do antagonismo à polaridade seja uma

das operações ideológicas elementares” (Zizek, 1996: 28) e o discurso do consenso abarcou e naturalizou essa falsa simetria entre as ações de resistência por parte dos movimentos sociais, com ações sistemáticas, patrocinadas pelo capital estrangeiro e terroristas promovidas pelos militares em seus governos ditatoriais.

Em suma, refletir em sala de aula sobre as questões que envolvem os movimentos sociais que lutaram contra os Terrorismos de Estado na América Latina é deveras delicado, na medida em que implica a necessidade de uma prática convergente e responsável para com a luta por memória, verdade e justiça sobre o período. Não obstante, é importante respeitar o lugar de fala, trazer os relatos dos familiares e dos próprios sobreviventes desse período ainda nebuloso da nossa história latino-americana.

Os movimentos étnicos

Ao problematizarmos a questão das relações étnico-raciais dentro dos movimentos sociais, reconhecemos que estamos à frente de um duplo desafio. O primeiro diz respeito ao fato de estarmos trabalhando com o conceito de movimentos sociais o qual, como já comentamos, é bastante complexo; e o segundo, relaciona-se ao fato de pensarmos na reformulação do próprio currículo escolar, mediante a incorporação do ensino da História e da cultura dos Povos Indígenas, Africanos e Afro-Brasileiros, proposto através das Leis 10.639/03 e 11.645/08.

Neste sentido, reconhecemos a importância - e a oportunidade - de, através da disciplina de Estudos Latino-americanos, preencher esta importante lacuna que existe no que se refere à História e a cultura destes povos. Acreditamos desta forma que estas temáticas, se de fato integradas aos currículos escolares, trazem a possibilidade de se discutir o racismo que vigora ainda hoje nas nossas relações sociais:

O contexto inaugurado com a promulgação dessas Leis que criaram o artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), inserido no conjunto das políticas afirmativas para a promoção da igualdade racial, é historicamente inovador ao trazer, para o embate público, via educação escolar, as práticas do racismo, do preconceito e da discriminação, tradicionalmente negadas ou mantidas no plano privado. (MEINERZ, 2015, p.2)

Assim, procuramos demonstrar que os movimentos sociais latinos também foram protagonizados por aquelas

etnias historicamente silenciadas pela elite política descendente dos europeus ibéricos. A busca por calar parte da população que constituiu a América Latina, principalmente, indígenas e negros, faz parte do processo de colonialidade, forma de exercer o poder político, econômico e cultural produto do pensamento eurocêntrico¹⁹¹:

Por um lado, a codificação das diferenças entre conquistadores e conquistados na ideia de raça, ou seja, uma supostamente distinta estrutura biológica que situava a uns em situação natural de inferioridade em relação a outros. Essa ideia foi assumida pelos conquistadores como o principal elemento constitutivo, fundacional, das relações de dominação que a conquista exigia. Nessas bases, consequentemente, foi classificada a população da América, e mais tarde do mundo, nesse novo padrão de poder. (QUIJANO, 2005, p.117)

O planejamento para as aulas com a temática dos movimentos sociais, recortadas pelas relações étnico-raciais, teve sempre, a preocupação de trazer a voz dos sujeitos dos movimentos. Buscamos, desta forma, mais que uma apresentação dos movimentos, suas ações e reivindicações. Pretendemos aproximar os educandos e educandas do conhecimento promovido por esses sujeitos em uma perspectiva intercultural da produção e divulgação do conhecimento na escola:

Cierto es que estos procesos epistémicos propios no son los mismos para los pueblos afros e indígenas. No obstante, es la atención puesta por ambos en (re)construir y fortalecer pensamientos y conocimientos propios, no como um saber folklórico local, sino como epistemología – sistemas de conocimiento (s) -, lo que permite empezar a enfrentar la colonialidad del saber y la geopolítica dominante del conocimiento. (WALSH, 2007, p.32)

Assim, no transcurso das aulas foram utilizados os relatos de experiência, as músicas e as poesias, dos sujeitos protagonistas da sua luta. Ao se trabalhar com a questão das lutas dos povos negros na América Latina, trouxemos uma música intitulada “Mulheres Negras”, escrita por Eduardo, integrante do grupo Facção Central, e interpretada pela artista Yzalú. A letra apresenta um discurso combativo e traz exemplos da experiência com a violência racista, como neste trecho:

Pelo processo branqueador não sou a beleza padrão,

¹⁹¹ Utilizamos a definição de Quijano para o conceito de eurocentrismo: “A elaboração intelectual do processo de modernidade produziu uma perspectiva de conhecimento que demonstram o caráter do padrão mundial de poder: colonial/moderno, capitalista e eurocentrado. (QUIJANO, p.126)

Mas na lei dos justos sou a personificação da
determinação;
Navios negreiros e apelidos dados pelo escravizador
Falharam na missão de me dar complexo de inferior;
Não sou a subalterna que o senhorio crê que construiu

Chamou-nos a atenção o fato de uma educanda, durante a audição da música, ficou visivelmente emocionada. A experiência vivida da opressão racista, apresentada pela música, produziu um sentimento de identificação muito forte na menina. A reação manifestada por ela confirmou a importância em se trabalhar com a referida temática uma vez que, entre outros aspectos, pode demonstrar que os conteúdos de sala de aula refletem as experiências e as vivências de muitos estudantes que sofrem com manifestações de racismo ainda presente em nossa sociedade.

Portanto, acreditamos que ao trazermos os movimentos sociais, através da voz de seus agentes, indissociavelmente transpassados pelas relações étnico-raciais e de gênero, tratamos de ampliar o que seja o conhecimento escolar, dando visibilidade a novas formas de pensamento, de acordo com o proposto por Walsh:

[...] pretendo ir más allá de la pedagogia crítica, como que planteada en la década del ochenta, inclusive por el mismo Freire, apuntando a la necesidad no solo de construir prácticas pedagógicas críticas, sino también de reconocer la existencia (em los movimientos, las organizaciones, los Barrios, en la calle y, talvez, en algunas instancias educativas) pedagogias decoloniales. (WALSH, 2007, p.34)

Análise de gênero nos movimentos sociais

Quando iniciamos os planejamentos sobre a temática de movimentos sociais, um número considerável de questões foram, progressivamente, surgindo. Dentre as diferentes questões uma assumiu um caráter especial, qual seja, a atuação das mulheres nos movimentos sociais na América Latina.

Uma vez que a proposta da disciplina não está circunscrita a uma análise periódica, dividindo movimentos por ordem cronológica, pensamos na possibilidade de analisar a participação das mulheres não somente em uma aula ou duas, mas perpassando diferentes momentos. Assumindo a referida postura buscamos evitar que tal temática soasse apenas como um apêndice ou anexo em relação às reflexões propostas para um conjunto

maior de movimentos sociais. A partir dessa perspectiva, as questões de gênero, ao invés de se constituírem como um momento específico das nossas reflexões, perpassaram todos os movimentos analisados, estando presentes de forma constante em nossos debates.

Da mesma forma que procedemos com as questões étnico-raciais, foi importante refletir com as turmas acerca do conceito e da importância de se trabalhar com as questões de gênero. Assumimos, neste momento, como um dos referenciais teóricos para o conceito de gênero, as considerações apresentadas por Joan Scott a partir das quais a autora define o referido conceito como um “elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos [...] uma forma primeira de significar as relações de poder” (p. 21). Com base nesta definição foi possível propor aos educandos e educandas uma reflexão sobre o fato de que o conceito e o seu significado foram fruto de uma construção social. Como argumenta J. Scott¹⁹²:

O gênero é construído através do parentesco, mas não exclusivamente; ele é construído igualmente na economia, na organização política e, pelo menos na nossa sociedade, opera atualmente de forma amplamente independente do parentesco. (SCOTT, 1989, p. 22)

A partir da compreensão de que as questões de gênero são resultado de uma construção social, passamos a refletir acerca da referida temática - e da sua representação em diferentes movimentos sociais - a partir da inserção da mesma em um processo histórico mais amplo e complexo o qual Anibal Quijano vai chamar de sistema de colonialidade de poder e de saber (QUIJANO, 2005). Conforme María Lugones¹⁹³ é possível perceber a ação dos referidos movimentos a partir do chamado sistema moderno-colonial de gênero. Constituído historicamente, mais precisamente, durante o processo de conquista e colonização do continente americano, o referido sistema impôs uma hierarquia elaborada através de um discurso de inferioridade de raça e gênero. Tal processo não se rompeu junto com as independências latino-americanas, pelo contrário, continuou e continua presente dentro das sociedades outrora colonizadas (LUGONES, 2008).

Nesse contexto, procuramos evidenciar em nossas discussões o fato de que dentro dos diferentes movimentos sociais, para além de suas pautas de reivindicação, existem questões silenciadas pelo próprio movimento. Quando analisamos o movimento negro, por exemplo, procuramos

¹⁹² Historiadora norte americana, professora nas universidades de Yale e Harvard. Especialista no estudo de gênero durante os séculos XIX e XX.

¹⁹³ Professora de Filosofia e Diretora do Center for Interdisciplinary Studies in Philosophy, Interpretation and Culture na Universidade do Estado de Nova York em Binghamton.

expor que as mulheres negras não se sentiam contempladas em suas pautas, nem no movimento negro e nem no movimento feminista. Desta forma buscamos refletir com os educandos e educandas a condição destas mulheres que dentro do movimento negro eram silenciadas, pois eram mulheres dentro de um grupo de homens inseridos numa lógica patriarcal de sociedade, a qual mulheres são inferiorizadas ou menosprezadas, assim como suas pautas. Já dentro do movimento feminista não viram suas demandas expostas, pois era mulheres negras que não tinham espaço num grupo de mulheres brancas, inseridas numa sociedade racista. A partir dessa dificuldade, entenderam que suas demandas e dificuldades só seriam compreendidas entre elas mesmas, constituindo um movimento de mulheres negras.

Com o objetivo de incentivar o debate acerca da temática, mais uma vez, chamamos a atenção para a utilização da música “Mulheres Negras”. A letra da música relata, dentre muitas passagens interessantes, que *“mulheres negras são como mantas kevlar, preparadas pela vida para suportar, o racismo, os tiros, o eurocentrismo”*. A partir da música e da própria representatividade da rapper buscamos refletir com a turma que dentro de um movimento social, temos relações complexas interseccionadas por muitas opressões, no caso, vemos opressão dentro de um recorte de gênero e raça.

Outro momento que podemos citar como exemplo do uso da perspectiva de gênero a qual realizamos em sala de aula foi quando falamos de movimentos sociais dentro da lógica de terrorismo de estado, ou seja, quando vários países da América Latina sofreram golpes e passaram a ser governados por ditadores. Dentro desse cenário vários movimentos sociais buscaram romper com a ditadura, sonhando com um mundo diferente do qual encontravam na realidade. No interior desses movimentos sociais foi possível identificar complexos conflitos de gênero.

Com o objetivo de orientar o debate acerca das questões de gênero dentro dos movimentos sociais que lutaram contra os governos ditatoriais, apresentamos aos educandos e educandas o texto “Guerra de Batom”, no qual a militante Ignez Serpa (Martinha) conta como sofreu opressão por ser mulher dentro do movimento de esquerda a qual escolhera para lutar contra a repressão de estado. Além disso, ela também expõe que a tortura que sofreu era diferente da que seus companheiros sofreram, se diferenciava, pois ela era mulher. Através desse texto procuramos refletir com educandos e educandas que mulheres sofriam opressão tanto em movimentos sociais de esquerda, quanto em grupos de direita e pelo governo ditatorial. Estando a sociedade latino-americana organizada numa lógica patriarcal, o machismo atingia as mulheres militantes até em espaços de esquerda, sofriam

opressão também nas ações e palavras de seus companheiros de luta.

Conclusão

Compreender o que são movimentos sociais não é uma tarefa fácil. Entender que os sujeitos inseridos em movimentos sociais podem sofrer diversas opressões devido suas identidades, seja de gênero, raça, sexualidade, classe e religião constitui-se como um grande desafio. Além disso, procuramos trazer a perspectiva de gênero para o ensino de temática para compreender como as relações humanas se deram em diversos momentos históricos e em espaços diferentes para fazer com que a tarefa de definir os movimentos sociais não acabe silenciando sujeitos, que outrora já foram silenciados.

Referências Bibliográficas

GRAMSCI, Antônio. **Cuadernos de la Cárcel**. México, 1975.

LEITE, Juçara Luzia. **Fazendo na história ensinada: uma visão além da (in)visibilidade**. In

OLIVEIRA, Margarida Mari Dias de (Coord.). História: ensino fundamental. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. (Coleção Explorando o Ensino; v. 21), p. 193-212.

LUGANES, María. **Colonialidad y Género**. Tabula Rosa. Bogotá, Colômbia, número 9, 2008, p. 73-101.

MEINERZ, Carla Beatriz. **Ensino de História e Relações Étnico-raciais: trajetórias e especificidades na recepção do artigo 26 A da LDB Ou E se tiver que tratar de racismo nas aulas de História?** Texto produzido para participação no Grupo de Discussão “Diversidade Étnico-racial e ensino de história: história e cultura afro-brasileira

e africana na sala de aula”, no IX Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História, UFMG, Belo Horizonte, 18 à 21 de abril de 2015. No prelo.

PADRÓS, Enrique Serra. ***Como el Uruguay no hay...Terror de Estado e Segurança Nacional. Uruguai (1968-1985): do Pachecato à Ditadura Civil-Militar.*** Doutorado em História. UFRGS, Porto Alegre, 2005.

POLLAK, Michael. **Memória, esquecimento, silêncio.** Revista Estudos Históricos. Vol. 2, número 3, 1989.

QUIJANO, Aníbal. ***Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina.*** In: *Colonialidade do Saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.*

Edgardo Lander (org). Colección SurSur, CLACSO, Ciudad autónoma de Buenos Aires, Argentina. 2005.

SCOTT, Joan. ***Gênero: uma categoria útil para análise histórica.*** Nova Iorque, Columbia University Press. 1989.

WALSH, Chatherine. ***Interculturalid, colonialidad y educación.*** Revista Educación y Pedagogía, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación. Vol.XIX, nº48 (maio-agosto), 2007 p.25-35.

ZIZEK, Slavoj (org.). **Um Mapa da Ideologia.** Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

Avós em experiências:

a memória cotidiana, o espaço da sala de aula e o fazer pedagógico no ensino de História

Por Isabel Cristina Durli¹⁹⁴ e Eliana Rela

Resumo

Este estudo trata-se de uma experimentação do Ensino da História Local com a produção de fontes, onde se faz uso do blog, uma mídia de comunicação, para o registro escrito das memórias individuais e coletivas presentes no espaço escolar e na comunidade. As escolas caracterizam-se como espaços privilegiados de construção de identidade e memória coletiva. Assim, o objetivo é relatar as experiências obtidas, junto aos avós, por meio de um projeto desenvolvido com as alunas do 2º e 3º Ano do Curso Normal, do Colégio Regina Coeli de Veranópolis. A escolha de um meio digital para o registro dos relatos orais se justifica pelo fato de existir a necessidade de inserir ferramentas tecnológicas nas atividades relacionadas ao Ensino de História e demonstrar o potencial que possuem as fontes produzidas no âmbito privado como fotografias, cartas, objetos pessoais de valor material e imaterial.

Palavras-chave: Memórias, Identidade, Ensino de História, Mídias de Comunicação.

Abstract

This study is a experimentation of the Teaching Local History with the production of sources, that does blog use, a communication media, for the written record of individuals and collective memories presents in the school environment and in the community. The schools are characterized as privileged spaces of construction of identity and collective memory. Then, the goal is to report the obtained experiences, along with grandparents, through a project developed with students from the 2nd and 3rd year of the normal course of the Regina Coeli's College from Veranópolis. The choice of a digital way to record the oral reports is justified from the existing fact of the need to insert technological tools in the activities related to History Teaching. and demonstrate the potential featured by the produced sources in private scope as photographs, letters, personal objects of material and immaterial value.

Keywords: Memories, Identity, History's Teaching, Communication Media

194 E-mail: izadurli86@gmail.com

Avós entre experiências: entre a memória e o blog

Carregamos conosco a memória de muitas tramas, o corpo molhado de nossa história, de nossa cultura; a memória às vezes difusa, às vezes nítida, clara, de ruas da infância, da adolescência; a lembrança de algo distante que, de repente, se destaca límpido diante de nós, em nós [...] (FREIRE, 1992, p.33).

O presente artigo busca relatar as experiências obtidas, junto aos avós, por meio de um projeto desenvolvido com as alunas do Curso Normal, do colégio Regina Coeli de Veranópolis, no ano de 2014. O estudo desenvolveu-se sob a perspectiva de entrevistas orais com posterior registro do relato em blog. O ato de recordar passa pela experiência de buscarmos fora de nosso interior às reminiscências de um passado que evoque as lembranças e auxilie a ter uma maior percepção do presente. Estas lembranças podem ser construídas tanto de forma individual, quanto coletiva, sendo o modo de lembrar um fenômeno social e individual.

Dar voz à memória individual é, antes de tudo, dar voz a experiências cotidianas de sujeitos que construíram de forma coletiva a cultura que os cerca e as raízes que compõem a história de um local. Nesse sentido, este estudo considera importante que se traga presente no cotidiano escolar traços das memórias de gerações que fizeram parte da construção enquanto sujeitos históricos e junto a isso, a participação na construção do cotidiano da História Local.

A diversidade dos relatos mescla a riqueza da troca de vivências e a recordação do passado que está incorporado no presente através de lembranças de diversos grupos. Neste sentido, a escola torna-se um espaço de cruzamento de culturas com tensões e conflitos. Não existem práticas pedagógicas desvinculadas das questões culturais de nossa sociedade,

A escola possui a “responsabilidade específica que a distingue de outras instâncias de socialização e lhe confere identidade e relativa autonomia, é a mediação reflexiva daquelas influências plurais que as diferentes culturas exercem de forma permanente sobre as novas gerações” (CANDAU, 2013, p.15). A observação da realidade de cada cultura, e de cada sociedade, que vê cada sujeito como ser pensante e agente dentro de uma diversidade, é o ponto de partida para encontrar nessa diversidade o que torna as pessoas sujeitos coletivos.

Dar sentido a estas mudanças através da prática pedagógica torna-se um meio de reconstruir as memórias locais, seja pelos testemunhos orais ou material

iconográfico. Assim, neste artigo, dar-se-á vida aos relatos orais coletados dos avós das alunas do Curso Normal do Colégio Regina Coeli, moradores locais e migrantes, que construíram suas trajetórias no município de Veranópolis. Estes relatos, com posterior registro em blog, foram elaborados sob a perspectiva de temáticas, tendo por base as fases de suas vidas, como: Cotidiano e História de Vida; Infância e Juventude; Namoro e Casamento; Educação e Trabalho.

O Projeto nasceu coletivamente, junto às alunas do 2º e 3º anos do Curso Normal, no período de 22 de Junho a 05 de Outubro de 2014. Participaram do projeto 18 alunas, algumas com os avós já falecidos, outras com seus avós residindo em outra localidade. A escolha do tema acontecia de forma coletiva, nas aulas de Didática da História e Geografia. Quinzenalmente, escolhia-se um tema que era transportado ao blog para que seguissem posteriormente os relatos.

A coleta dos relatos aconteceu de duas formas: as alunas que possuíam contato mais próximo com seus avós realizaram a entrevista pessoalmente, numa conversa informal, anotando num caderno o que os avós relatavam sobre os temas abordados. A maior parte das meninas, após as anotações das entrevistas com as avós, transcrevia-se no blog estas memórias procurando manter as palavras usadas por quem as narrou. As alunas que não mantinham contato com seus avós pelo motivo da distância, optaram por duas alternativas: as visitas no final de semana para a realização das entrevistas, e através da mídia social *Facebook*. As alunas perguntavam para suas avós sobre o tema, que escreviam sobre suas memórias, via mensagens ‘inbox’. Usamos assim, a teoria de desterritorialização no ciberespaço:

No ciberespaço, o “eu” também torna-se desterritorializado. Ele está cada vez menos ligado a uma localização física, a uma classe social, a um corpo, a um sexo, ou a uma idade. Isso não significa, evidentemente (seria necessário precisar?), que não teremos mais corpo orgânico, sentimentos humanos, nem relações fundadas na vizinhança física, classes ou faixas etárias. Mas devemos compreender, como mostram diversos estudos sobre a subjetividade e a cultura contemporânea, que nossa identidade se ligará diferentemente aos nossos conhecimentos, centros de interesse, competências sociais e linguísticas. (LEMOS E LÉVY, 2010, p.202).

Embora todos os relatos do blog mostraram-se ricos em suas narrativas, os apresentados aqui foram escolhidos sob o critério de atenderem ao quesito de possuírem mais detalhes nas questões relacionadas aos temas escolhidos para os registros das memórias.

A escolha de um meio digital para o registro dos relatos orais se justifica pelo fato de existir a necessidade de inserir ferramentas tecnológicas nas atividades relacionadas ao Ensino de História.

Portanto,

Se necesita buscar material para las clases en otros ámbitos que no eran los más habituales de La Historia, por ejemplo, en los medios de comunicación, en internet (...). Nessa perspectiva de ação pedagógica, o autor acrescenta a importância de se buscar de maneira permanente la participación activa de los alumnos por medio de producciones tanto escritas como orales, valiéndose de medios más tradicionales y de TIC. (CALDAROLA, 2013, p.27-28)

Assim, como primeira proposta de tema para estes registros orais, escolheram-se temas ligados ao cotidiano e suas histórias de vida. Sob essa orientação, as memórias foram sendo registradas no blog, como os relatos que seguem.

Me chamo A. P. P., e antes de me casar me chamava Anilva Munaretti Padova, nasci em Veranópolis no dia 18 de maio de 1936, cresci e vivi na casa dos meus pais na Avenida Osvaldo Aranha, Palugana, até os 21 anos. Cursei o Jardim da infância até o 5º ano na Escola São José, na atual Soal. Fiz uma prova de admissão para entrar no Ginásio e cursei os 4 anos, depois fui para o internato na Escola de São Carlos de Bento Gonçalves onde fugi do internato no primeiro ano. Depois o seu Mansueto Bernardi fundou o Curso Normal e eu cursei os 3 anos, e me formei. Depois cursei os adicionais na faculdade de Caxias “Comunicação e expressão” em seguida cursei Ed. Física em Porto Alegre. Sempre lecionei os 25 anos na escola estadual Virgínia Bernardi. Casei com 21 anos com Ilírio Pessin. Moramos em Vila Azul durante 25 anos. Depois nos transferimos para a cidade. No Virgínia Bernardi dei aula de Ed. Física e fundei uma banda de meninos e meninas, sendo que foi a primeira banda de meninas na cidade.

É evidente a percepção atualizada sobre questões ligadas ao gênero, mesmo se tratando de uma escola do interior do Estado do Rio Grande do Sul, quadro vinculado a sua formação acadêmica e percepção de mundo, num momento onde as mulheres estavam ligadas aos afazeres do lar.

D. D. S. nasceu em 10 de maio de 1924 em Encantado, Rio Grande do Sul. Veio a Monte Vêneto (hoje Cotiporã) com 4 anos de idade. Trabalhou como bordadeira para

fora e casou com 23 anos com Adolfo Scussel. Foi comerciante no ramo de carnes, bar e supermercado. Teve 9 irmãos (4 mulheres e 5 homens). Dina teve 5 filhos: Dalmo, Lenice, Gustavo, Marta e Fábio. Hoje Dina está com 90 anos e participa ativamente do Clube de Mães e Grupo da Terceira Idade de Cotiporã. É colorada fanática e uma cozinheira e doceira incomparável.

A percepção do presente está ligada ao ato de recordar, isto implica em compreendê-lo, e, a partir desta compreensão, inferir para uma transformação de época. Os caminhos externos também são importantes para acessar a memória estão fora do indivíduo. As lembranças presentes em nossa memória podem ser individuais ou coletivas. “Ao trabalhar essas lembranças coletivas, o indivíduo lapida-se de acordo com sua percepção e consciência particular que, entretanto, também, estão impregnadas pelos valores forjados pelo grupo no qual está inserido.” (BOSCHILIA, 2004, p.76)

Brincávamos eu e minhas irmãs de boneca de milho e de pano, fazíamos casinha e brincava com terra. Na época perto da casa aonde residia tinha um rio onde tomávamos banho. Estudei até 3ª série, porque tinha que trabalhar na lavoura e ajudar na lida da casa. Minha mãe não era muito participativa comigo e com meus oito irmãos, talvez pela criação que teve ou mesmo por falta de tempo. Lembro-me também que brincávamos de roda com os colegas, de esconde-esconde. E passeava na casa de todas elas. Lembro também que tinha uma professora chamada Glória que por inúmeras vezes me colocou de castigo de joelhos no milho ou no grão de feijão. Na juventude apaixonei-me pelo primeiro e último amor da minha vida, eu era italiana ele caboclo, por este motivo meus pais muito severos que eram não me deixavam namorá-lo. Então sempre fui decidida, e aos 17 anos fugi de casa, no início foi difícil, mas depois viram que ele era um bom moço e que os ajudou mais que alguns filhos o aceitaram.

A consciência do pertencimento do eu a um grupo deriva do sentimento de pertencer simultaneamente a vários meios, sendo que essa consciência existe no presente. Assim, as alunas foram orientadas a coletarem de seus avós relatos de vivências pertencentes a essa fase de suas vidas, juventude. Como forma de elucidar o registro dos relatos orais, incentivou-se a inserir fotos que os avós possuíam da época solicitada.

Para Dona Diná, as memórias de sua infância e juventude vão desde costumes herdados de seus pais a amizades do período, associados a objetos que a acompanharam ao longo de sua trajetória:

Estudávamos na Escola Estadual durante a manhã, sendo as professoras vindas de Porto Alegre e Caxias do Sul, além do famoso professor José Mauro de Cotiporã. Tínhamos jogos com bola, como o caçador e o voleibol. Também praticávamos a educação física junto à escola. A tarde trabalhava de bordadeira. Nos domingos íamos à missa e a tarde passeávamos com as amigas, montadas em cavalos, geralmente buscando frutas. Também participava como cantora no Coral da Igreja, cantando nas capelas de Cotiporã em dias de festa. Tenho como lembrança um chapeuzinho de crochê, usado como broche, feito pela grande amiga Assunta Bergamin Farina há mais de 70 anos atrás. Jogávamos também o jogo de tampinhas de garrafa. A vida naquele tempo era bem diferente da de hoje com muita amizade entre as amigas, mas a inveja existia entre algumas pessoas, diz Dina, sobre sua infância e juventude.

Dona Diná, ao evocar suas memórias pessoais, carrega consigo objeto simbólico que traz à lembrança uma amizade da juventude, segundo ela “tenho como lembrança um chapeuzinho de crochê, usada como broche, feito pela grande amiga Assunta Bergamin Farina há mais de 70 anos atrás.” “A conservação de si através do tempo implica a interdição do esquecimento.” (RICOEUR 2007, p.11-12)

FIGURA 1: Diná Scussel e o objeto pessoal de sua juventude.

Fonte: Acervo pessoal publicado no Blog.



FIGURA 2: Chapéu de Crochê conforme relato de Diná Scussel.



Os acontecimentos e objetos são eixos temporais que se tornam referência na trajetória de um sujeito. Segundo Candau (2014), eles podem ser comparados a átomos que participam da composição da narrativa identitária de um sujeito, assegurando, assim, a estrutura de sua identidade. As memórias de Diná permitem uma reflexão que parte da relação sentimental de um objeto material, que ficou resguardado no tempo, e ao ser rememorado em suas lembranças trouxe à tona o valor imaterial que este possui para sua vida.

A memória relacionada ao tema Infância e Juventude trouxe depoimentos que demonstram como os acontecimentos da vida de cada sujeito serviram para costurar suas vivências às estruturas sociais de seus espaços temporais.

Da minha infância me lembro vagamente, lembro que ajudava meus pais na roça e fui pra escola por pouco tempo porque o caminho era longe. Lembro de brincar com meus amigos, a Maria, a Irma, o Ego, o Marcos, íamos para escola juntos e voltávamos juntos, brincávamos de passa anel, de pega-pega, de esconde-esconde, pulávamos corda, cantávamos cantigas de roda, subíamos nas árvores.

Esse relato é importante porque, além de se configurar como uma atividade desenvolvida no ensino médio para o Magistério, a lembrança vinda à tona por parte dos avós de suas brincadeiras de infância, significa não somente uma reconstrução da memória, mas também a possibilidade futura de ter em mãos uma metodologia de aplicação junto a seus alunos. Isto implica, munir estas alunas de um conhecimento aplicado na dinâmica em suas aulas de história, para que os alunos iniciem seus estudos históricos no presente, mediante a identificação das diferenças e das semelhanças existentes entre eles, suas famílias e as pessoas que trabalham na escola.

Da minha infância não tenho muitas recordações, mas lembro-me que brincava e cuidava dos meus irmãos em quanto meus pais trabalhavam. Nós ficávamos muito contentes quando chegava o natal, pois, era a única data que ganhávamos presente. Não tinha televisão, nem telefone, era apenas rádio à bateria. Com sete anos comecei a estudar, conclui o quarto ano e fui trabalhar. Meu sonho era ser professora, mas meu pai não me deixou estudar. Eu morava no interior, e não tinha muitas escolhas, pois nós só fazíamos o que nossos pais ordenavam. Na adolescência, eu trabalhava toda semana, e

no final da semana, eu saía com meus amigos me divertir em festas, fazíamos piqueniques, e comecei a namorar com quinze anos, e nessa época assistíamos jogos de futebol e assim por diante.

As transformações nos hábitos relacionados às brincadeiras de infância e as características dos divertimentos da época nos fazem perceber o quanto se torna mutável o cotidiano que estamos inseridos. Os relatos acima, nos permitem refletir sobre o modo de viver que a modernidade trouxe onde se colocou em ação mecanismos de interconexão social em nível global, alterando desta forma características íntimas e relacionais ligadas ao nosso cotidiano. As memórias de L. G., relatadas através de sua neta, a aluna L. G., mostra o quanto mutável tornaram-se também os hábitos alimentares, o modo de viver e de preparar alimentos com o passar dos tempos,

Para comer a famosa polenta, eles tinham que esmagar o milho com um martelo e como não tinha fogão, penduravam a panela com uma corrente no teto da casa e acendiam fogo embaixo dela para cozinhar. Ela lembra também, que os ovos, eram cozidos nas cinzas do fogo. Luiza trabalhou muito na infância. Tirava areia dos barrancos e ia até o rio para lavar.

“A comunidade é cada vez mais uma memória.” (DERY, 2006, p.169). Pensando em consonância com o autor, reforça-se a importância de um olhar para a reflexão que, através destes relatos junto aos alunos, existe a possibilidade de traçar paralelos das continuidades e transformações que a sociedade está sujeita, bem como as mudanças no modo de conviver, comunicar-se e, até mesmo, traçar metas relacionadas à vida pessoal e profissional. As memórias até aqui referenciadas também sugerem seu uso nas práticas de ensino de história, seja nas séries iniciais ou ao longo de toda a educação básica.

A maioria dos professores era de Porto Alegre. De Veranópolis havia a professora Sueli Farina, e de Monte Vêneto (hoje município de Cotiporã) tínhamos o famoso professor José Mauro, que além de ensinar todas as disciplinas, como Português, Matemática, História, Geografia, Desenho e trabalhos manuais, era um excelente músico, atuando na Banda de Música de Cotiporã. Os trabalhos manuais eram diversos, bem como trabalhos com pintura. Não existiam muitos livros, mas comprávamos a “Seleta” do 5º ano. Na maioria das vezes os professores escreviam no quadro negro e nós copiávamos em blocos, passando a limpo em cadernos. O uniforme era de saia azul marinho pregueada. A blusa, o tênis e as meias eram brancas. O aprendizado escolar de

bordado foi ensinado pela professora Cenira Velho, de Caxias do Sul, e foi o que possibilitou que mais tarde eu pudesse bordar para outras pessoas, ganhando meu dinheiro.” Diz Dina sobre sua educação e seu trabalho. (D.S.)

Destaca-se neste relato a aplicação dos trabalhos manuais como posterior aplicação para a sua vida doméstica. Fica claro nas memórias de Diná que o ensino possuía um cunho voltado ao lado de desenvolver as habilidades manuais nas meninas, situação semelhante das memórias da avó da aluna J. B, que mesmo sem frequentar a escola, teve as mesmas habilidades desenvolvidas,” minha avó, Santina, também era analfabeta, porém, não sabia escrever nem seu nome. Sempre foi criada para ser dona de casa, onde sua mãe a ensinou a bordar, cozinhar, lavar, passar e todas as funções que exerceu sua vida toda, cuidando muito de todos.”

FIGURA 3: Diná (vestido poá) passeando com as amigas em frente à escola, por volta de 1945.

Fonte: Acervo pessoal publicado no Blog.



As fontes iconográficas trazem em seus detalhes a possibilidade da leitura de transformações e continuidades na paisagem de uma local, nos hábitos dos sujeitos, bem como a evocação de lembranças de acontecimentos temporais que fizeram parte da construção identitária do indivíduo e do coletivo de uma determinada época.

A partir da análise do conteúdo do blog, que são as vozes silenciadas, buscou-se demonstrar o potencial que possuem as fontes produzidas no âmbito privado como fotografias, cartas, objetos pessoais de valor material e imaterial.

Fontes potenciais para o ensino de História: mudanças e permanenciais

As fontes históricas são os meios através dos quais os sujeitos buscam reconstruir sua trajetória no tempo e no espaço, elaborando sua memória na ordenação e releitura dos vestígios de suas lembranças, “nos níveis em que o individual se enraíza no social e no coletivo.” (LE GOFF, 2013, p.433).

A memória se constitui um elemento essencial na construção da identidade, seja ela individual ou coletiva, onde sua importância representa “o patrimônio de experiências acumuladas e sempre renovadas a qual a mídia está implicada.” (MARZANO, 2006, p.233).

Sabe-se que a memória pode ser compartilhada, mas não necessariamente experimentada no conjunto. Os sujeitos carregam suas experiências individuais, suas vivências cotidianas, onde reside o verdadeiro peso da memória, e as experiências que são vividas por todos aumentam a memória coletiva.

A memória faz parte da arte da narração, nela está envolvida a identidade do sujeito. Assim, no blog “Memórias compartilhadas, Histórias dos avós”, a utilização da fonte oral transcrita posteriormente em relato escrito teve o intuito de buscar junto aos alunos e seus avós temas que fizeram, e fazem parte das vivências construídas no cotidiano Local. Temas como trabalho, gênero, família e educação foram abordados como forma de analisar as concepções que de mudanças e permanências em suas representatividades sociais construídas ao longo dos anos, como os tempos, e as práticas sociais modificaram o entendimento desses temas, bem como sua abordagem na contemporaneidade.

No blog desenvolvido junto às alunas do curso normal, utilizou-se como fonte primária de pesquisa a história oral, feita pelas alunas a seus avós. A troca de saberes que se estabeleceu durante as entrevistas foi muito significativa, algumas alunas relataram que pelo fato de existir o projeto e este fazer parte de suas tarefas de aula fez com que a frequência de visita a casa da avó fosse mais assídua. Outras, ainda, expuseram que jamais teria passado por suas ideias conversar com seus avós assuntos relacionados a essa temática.

A partir das narrativas coletadas pelas alunas, surgiram vários subtemas que se tornaram pertinentes na análise, sendo eles: aspectos ligados as mudanças da visão social relacionados as questões de gênero; aspectos ligados a área econômica, social e cultural do contexto que cada

sujeito entrevistado encontra-se inserido. “Cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva, que esse ponto de vista muda segundo o lugar que nele ocupo e que, por sua vez, esse lugar muda segundo as relações que mantenho com outros membros.” (RICOUER, 2007, p.133).

As vivências cotidianas contidas nos relatos servem de subsídios para análise junto aos alunos dos hábitos que permanecem no dia a dia das famílias e na História local. Os avós abordaram memórias de locais e espaços de convivência que ainda hoje são ocupados pelos moradores do município de Veranópolis. Os relatos coletados foram se mostrando riquíssimos em histórias de vida muito diversificadas. Neles analisamos desde avós que tiveram a possibilidade de frequentar a escola até avós que, por falta de condições, não tiveram esta chance. Como o relato dos avós da aluna J. B.

Meus avós moravam na roça. Meu avô era analfabeto, sabia apenas escrever seu nome e fazer contas, nunca frequentou a escola, aprender a escrever seu nome foi a única forma que lhe foi ensinado algo. Sempre trabalhou na colônia, possuía animais e parreirais de uva. Tinha, além disso, um alambique, onde produzia a "graspa do Bépi", como era conhecida por todos. Sempre trabalhou muito, para ajudar a sua família e para, posteriormente, criar seus 9 filhos. Minha avó, Santana, também era analfabeta, porém, não sabia escrever nem seu nome. Sempre foi criada para ser dona de casa, onde sua mãe a ensinou a bordar, cozinhar, lavar, passar e todas as funções que exerceu sua vida toda, cuidando muito de todos.

Dentre os relatos destacamos alguns que são pertinentes a análise junto aos alunos no que se refere aos hábitos diferenciados entre as meninas e meninos na época relatada pelos avós. Os relatos não ficam somente escritos na página do blog, mas ultrapassam as fronteiras do ciberespaço para uma análise junto aos alunos em sala de aula, em cada relato, comparando as permanências e as transformações nos hábitos cotidianos. O avô da aluna J..P. retrata as memórias de sua vida escolar da seguinte forma: “Eu (Luiz) estudava na Capela São Pedro - Linha 7 de Setembro, não sei ler nem escrever até os dias atuais, estudei até a 2ª série, mas em matemática ensinava até meu professor, o senhor Guerino Cosmo Rigon”. Paralelo a este depoimento, o avô I. P. relata que:

Os meus primeiros três anos de escola foram na escolinha de Vila Azul. Todas as turmas estudavam juntas e a nossa professora era a Dona Guilhermina Sassi, nós a respeitávamos muito, nunca faltei com respeito a ela. (...)

Lembro que estudava somente com uma pedra lisa e uma pedrinha branca, então escrevia na pedra lisa com a pedrinha branca, depois eles tinham um pedaço de pano velho, apagavam e continuava escrevendo.

As memórias de A. P. trazem as recordações da infância e as diversas formas de brincar que permearam o cotidiano de uma época:

Minha infância inteira eu vivi na Palugana. Na rua, na calçada de nossa casa, havia uma banca, e quando já era noitezinha, os pais da vizinhança sentavam-se lá, para conversar, tomar chimarrão, enquanto cuidavam os filhos brincarem na rua. Tudo era muito calmo, a estrada era de chão e não haviam muitos carros, então podíamos brincar a vontade, além de que éramos um grupo bem grande de crianças. Brincamos muito de Caracol (amarelinha), esconde-esconde, pega-pega, além de que na antiga oficina, duas casas depois da minha, antes era banhado, então e nós entrávamos lá para brincar, para se atolar. E depois que chovia, o banhado enchia e nós podíamos entrar na água. Eu e minha irmã levávamos nossas bonequinhas de porcelana e pegávamos as latas de sardinha que minha mãe ia por fora para fazer de barquinho, passeávamos com as bonecas de barco pelo banhado.

Através destes relatos tem-se a possibilidade de estar desenvolvendo uma metodologia voltada a identificação de transformações e permanências dos costumes das famílias das crianças (pais, avós e bisavós) e nas instituições escolares como: número de filhos, divisão de trabalhos entre sexo e idade, costumes alimentares, vestimentas, tipos de moradia, meios de transporte e comunicação, hábitos de higiene, preservação da saúde, lazer, músicas, danças, lendas, brincadeiras de infância, jogos, os antigos espaços escolares, os materiais didáticos de outros tempos, antigos professores e alunos.

Num primeiro exercício para o estudo pode-se estar analisando os relatos associados a fotografias contidas no blog, fazendo um exercício de comparação, como:

- 1- O que os relatos trazem de diferenças entre si?
- 2- Quais os aspectos contidos na história dos livros e nos relatos do blog que mais chamaram atenção.
- 3- Estabeleça um paralelo dos modos de viver no presente e na época dos avós que ainda existem no espaço local.
- 4- Quais as brincadeiras que estão no relato que fazem parte da sua infância?
- 5- Compare os hábitos do seu cotidiano com o

cotidiano relatado na época dos avós.

Ao colocar o aluno em contato com relatos pessoais

“os estudantes são levados a contemplar o espetáculo da diferença alheia. Conhecer o outro ensina muito sobre nós mesmos. Aprender a história dos outros é entender um pouco sobre o que somos e, sobretudo, acumular experiências diversas.” (PEREIRA; GRAEBIN, 2010, p.172).

Nesse sentido, “a memória virtual se configura como uma presença, ela atualiza a memória viva na interação”. (VIRÍLIO, 2006, p.92). A tecnologia funciona como uma espécie de telescópio do momento e do acontecimento no espaço e no tempo. Ela pode ser denominada também, como uma linguagem de comunicação, onde as interações acontecem de forma coletiva. Consoante a este pensamento, Pierre Levy (1999) fala que estamos criando dentro do ciberespaço um ambiente coletivo para as comunicações, estamos em meio a um espaço englobante, onde os recursos técnicos para o uso de ferramentas digitais estão ao alcance de todos.

O estudo de uma História temática, aliada ao uso de um meio digital, possibilita a compreensão de que a história se dá através de um processo onde é permitido problematizar o presente através de informações vindas da realidade dos alunos, dando a estes a percepção de que são sujeitos que vivem num presente resultante de muitas histórias que se entrelaçaram no tempo, de discontinuidades e permanências, vivificadas pela evocação da memória e de múltiplas identidades.

Os relatos familiares tornam-se importante fonte para uma análise da teia que se tece com o passar do tempo, os entrecruzamentos das relações que se estabelecem nas gerações proporcionam diferentes formas de evocar o passado para uma leitura do presente, uma leitura voltada às continuidades e discontinuidades temporais e espaciais. A memória de cada sujeito se insere na coletividade, dando contornos às construções identitárias que se edificaram na História Local.

O uso do blog como ferramenta metodológica para o desenvolvimento do projeto proporcionou às alunas, e aos avós que estiveram envolvidos, a possibilidade de terem suas memórias, não somente relatadas a quem faz parte da sucessão geracional, mas também, a oportunidade do registro compartilhado com os demais sujeitos que fazem parte do seu entorno social.

O diálogo pretendido entre o conhecimento acadêmico e o ensino de história é favorecido quando proporciona-se esse aprendizado voltado ao contexto social e às vivências dos agentes que compuseram a história

Local. As fotos abaixo deixam claras as marcas que os sujeitos carregam de seus familiares. Tornar possível o contato entre gerações é tornar possível inclusive a compreensão de que pedaços de sua história cotidiana ajudam na composição da História de sua localidade. Esta inserção transpassa o local, inserindo-se num contexto regional e global.

FIGURA 4: Aluna Lizandra com sua avó.

Fonte: Blog “Memórias compartilhadas, Histórias dos avós”.



FIGURA 5: Aluna Paula e sua avó.

Fonte: Blog “Memórias compartilhadas, Histórias dos avós”.



A composição identitária desses sujeitos é marcada pelo entrelaçamento de memórias e vivências, trazendo à tona a dialética da ação-reflexão-ação, onde as diversas identidades que compõe o universo dos alunos são postas

em evidência para a análise e reflexão das articulações e representações sociais construídas no local ao qual se inserem.

A comunidade vive da memória comum, e isso é um dado adquirido. As comunicações de massa nos alimentam continuamente de produtos artísticos, culturais, sociais e outros originados do passado. Elas nos propõem novidades desse jeito, mas elas se baseiam na maior parte dos casos sobre esses produtos culturais adquiridos e presos ao passado.” (VATTIMO, 2006, p. 84- 85)

Da mesma forma pode-se afirmar que o cotidiano de um local, principalmente nos costumes de seus habitantes, permanece muito das gerações que antecederam a convivência neste espaço, mesmo inseridos na contemporaneidade. Estes sujeitos acabam por reproduzir o que lhe foi ensinado, herdado, e também traços característicos de quem os gerou. Se isso acontece na memória individual, inevitavelmente ela será compartilhada nas vivências junto ao coletivo, onde as memórias se fundem e os traços identitários vão se moldando.

Num ambiente de aprendizagem, como o da sala de aula, é de suma importância que esses traços sejam fontes de estudo para as aulas de História, pois eles mesclam elementos do passado com as contribuições do presente. Os relatos familiares revelam-se uma fonte riquíssima para a reconstrução do passado, eles contêm detalhes de como um sujeito construiu sua trajetória num determinado contexto social, e como as representações construídas coletivamente foram moldando as memórias individuais e sua identidade.

Os meios digitais, que hoje estão cada vez mais atuantes no espaço social, necessitam também serem inseridos na sala de aula. Aliados às fontes históricas, esses meios auxiliam o professor a desenvolver uma metodologia de aprendizagem que mescla elementos escritos, como documentos históricos, que muitas vezes passam despercebidos aos olhos dos familiares, professores e alunos. A transposição de fontes a um material de mídia incentiva assim, a inserção de práticas educativas que vise desenvolver a comunidade, a família e os alunos, que são agentes de manutenção da memória do espaço local.

Considerações finais

A construção do blog como proposta de prática metodológica aplicada, inicialmente, para as alunas do Curso Normal, estudantes do 2º e 3º anos, do colégio Regina Coeli, dentro da disciplina de Didática da História e Geografia, levou em consideração a importância de se estar introduzindo nesse curso de formação de novos professores, propostas de novas ferramentas de ensino para a exploração de fontes potenciais que possuímos para o ensino da História Local. Trabalhar testemunhos que envolvem as construções representativas de gênero, as de trabalho, família e do cotidiano resultaram numa possibilidade para exploração temática que partiu das vivências dos relatos, o que possibilitou o envolvimento na aprendizagem de forma mais comprometedora, dinâmica e significativa para os sujeitos envolvidos.

A interação do passado e presente, possibilitada pelos relatos coletados, deram voz e dinamismo a muitos personagens, fatos e características da cidade. A construção e a utilização do blog como linguagem de comunicação trouxe à tona desdobramentos temáticos que orientaram as análises: questões de gênero, cotidiano, trabalho, família e educação. Sua construção somou positivamente para o processo de reelaboração de conceitos e na construção de novos olhares possíveis, na reelaboração do conhecimento no ensino de História Local.

A imersão das alunas do curso normal, no universo das mídias de comunicação, aliada a uma metodologia para o ensino de História Local, possibilitou que estas utilizassem na construção a interação pessoal, através da escuta, e a elaboração de uma escrita memorial, como narrativa individual, para compartilhar coletivamente no blog. Esta interação não permitiu somente a exploração da área cognitiva das alunas, mas, através das memórias, a proposta possibilitou a aproximação dos tempos geracionais, a afetividade, instigando essas futuras professoras na percepção da importância em se manter viva histórias e vivências de pessoas que ajudaram a constituí-las enquanto sujeito histórico, conferindo-lhes uma identidade pessoal que se funde com a identidade social de um local. Identidade esta que se reelabora através das memórias, individuais e coletivas.

Os relatos dos avós, registrados no blog, pelas alunas, possibilitou que as práticas se estendessem e as fontes e acervos pessoais, se tornassem objeto de análise, tendo sua inserção no espaço da sala de aula. As entrevistas e os relatos aguçaram nosso olhar para a introdução de práticas metodológicas que levasse em conta

a análise de fontes iconográficas, a fim de que o aluno direcionasse o olhar para a identificação das permanências e discontinuidades que a leitura das mesmas possibilita. Do olhar do aluno nasce uma rede de relações permitida pela leitura que a introdução das diferentes linguagens proporciona em seu universo. As relações construídas possibilitam que o aluno volte seu olhar para a compreensão dos diferentes tempos históricos que se encontram, resultante das raízes que compõem a História Local.

Os meios digitais, aliados às práticas pedagógicas, auxiliam potencialmente o professor para o desenvolvimento de uma metodologia dinâmica de exploração e análise das fontes históricas. Desenvolver possibilidades de aprendizagem, mesclando elementos escritos com o blog, incentivou de forma significativa a inserção de práticas educativas envolvendo comunidade, família e alunos. Salienta-se, neste estudo, a importância de se direcionar o olhar do professor para a importância que representam as fontes familiares, sejam elas em forma de documentos escritos ou transmitidas na oralidade. Delas emergem possibilidades de análise que se tornam potencialmente eficazes na significação da História Local. Muitas vezes estas fontes passam despercebidas pelos professores e familiares, privando o aluno de ter a oportunidade do contato com as mesmas, e até mesmo não tendo a possibilidade de alfabetizar seu olhar para sua leitura.

Assim, possibilitar práticas pedagógicas que contemplem o desenvolvimento do olhar do aluno requer persistência do professor. Sabe-se que o caminho é recheado de altos e baixos. Os meios de comunicação digital ainda estão adentrando no âmbito escolar a passos lentos, portanto, as possibilidades quando apresentadas aos professores, e aos alunos, devem ser orientadas com cautela e sensibilidade. Salienta-se aqui a importância de se estar oferecendo aos professores meios para que estes explorem as fontes existentes sobre a História Local.

Referências Bibliográficas

BOSCHELIA, Roseli. O território escolar como espaço de construção de memórias e identidades. In: DE NIPOTI, Cláudio. PIERONI, Geraldo (org). *Saberes brasileiros: ensaios sobre identidades: séculos XVI a XXI*.

Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

CALDAROLA, Gabriel. *Herramientas para enseñar historia reciente*. 1ªed. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 2013.

CANDAU, Joel. *Memória e Identidade*. 1 ed. São Paulo: Contexto, 2014.

CANDAU, Vera Maria. MOREIRA, Flávio Antônio. *Multiculturalismo: diferenças e práticas pedagógicas*. 10 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

DERY, Marc. Desconstruir a memória comunitária. In: CASALEGNO, Federico. *Memória Cotidiana Comunidades e comunicações na era das redes*. Porto Alegre: Sulina, 2006.

GRAEBIN, Cleusa Maria Gomes; PEREIRA, Nilton. Abordagem temática no ensino da história. In: BARROSO, Vera Lucia Maciel et. al. *Ensino de história: desafios contemporâneos*. Porto Alegre: Est: Exclamação: ANPUH/RS, 2010.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. 7ed. Campinas, São Paulo: editora Unicamp, 2013.

LE MOS, André. LÉVY, Pierre. *O futuro da internet: em direção a uma ciberdemocracia*. São Paulo: Paulus, 2010.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Ed. 34, 1999.

MARZANO, Stefano. Memória: entre experiência vivida e Genius Loci. In: CASALEGNO, Federico. *Memória Cotidiana Comunidades e comunicações na era das redes*. Porto Alegre: Sulina, 2006.

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

RICOEUR, Paul. *A memória, a história, o esquecimento*. Tradução Alain François et. al. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007

VATTIMO. Gianni. A memória, cofre do ser. In: CASALEGNO, Federico. *Memória Cotidiana Comunidades e comunicações na era das redes*. Porto Alegre: Sulina, 2006.

VIRILIO, Paul. O paradoxo da memória do presente na era cibernética. In: CASALEGNO, Federico. *Memória Cotidiana Comunidades e comunicações na era das redes*. Porto Alegre: Sulina, 2006.

Imagens de mulheres nos livros didáticos de história

Por Eliane Goulart Mac Ginity¹⁹⁵

Resumo

Tomando como ponto de partida a centralidade do livro didático no ensino brasileiro, este artigo analisa como as representações imagéticas das mulheres nos livros didáticos de história do ensino médio, contemplados pelo PNLD 2015, contribuem na composição de identidades que dão prosseguimento a determinadas visões de mundo, estimuladas pelos interesses de grupos culturais, socioeconômicos e políticos. Foram utilizados dez livros para a investigação de nove coleções das 19 aprovadas pelo MEC para a seleção dos professores. A reflexão tem nos Estudos Culturais, estudos de gênero e nos conceitos de identidade e representação seus aportes teóricos. Ao longo do estudo ficou evidente a preponderância de imagens masculinas sobre as femininas nos livros e que muitas das representações dessas são destituídas de significado e em muitos casos tiram o seu papel como sujeito histórico.

Palavras-chave: Livro didático, Análise imagética, Identidade, Representação.

Abstract

Taking as a starting point the centrality of textbooks in Brazilian education, this article analyses how the imagery representations of women in the textbooks of high school history, contemplated by PNLD 2015 contribute in the composition of identities that give continuation to certain world views, stimulated by the interests of cultural, socioeconomic and political groups. It was used ten books for the investigation of nine collections of the 19 approved by the MEC for the selection of teachers. The research has in Cultural Studies, gender studies and the concepts of identity and representation of their theoretical contributions. Throughout the research, it became clear the preponderance of male images on female images in the books and that many of these representations are meaningless and in many cases take their role as historical subject.

Keywords: Textbook, Imagery analysis, Identity, Representation.

¹⁹⁵Universidade federal do Rio Grande do Sul. Contato: Eliane.macginity@hotmail.com

Este artigo foi elaborado a partir do trabalho de conclusão do curso de Especialização em “Os Estudos Culturais nos Currículos Escolares Contemporâneos da Educação Básica” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, orientado pelo Prof. Dr. Nilton Mullet Pereira. O objetivo da pesquisa, assim como deste texto, foi fazer algumas reflexões acerca da constituição das identidades, a partir de análise imagética em livros didáticos. Para isso, utilizei-me da seguinte pergunta: como a representação de imagens de mulheres nos livros didáticos de história do ensino médio, do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2015, contribui para a composição de identidades influenciadas pelos interesses de grupos culturais, políticos e socioeconômicos?

Para pensar essa questão busquei nos Estudos Culturais, nos estudos de gênero e nos conceitos de identidade e representação ancoragem teórica. O texto inicia abordando os aspectos teóricos da pesquisa, em seguida trata do livro didático e do PNLD e encerra com a análise de algumas imagens.

Os Estudos Culturais (EC) são um campo de pesquisa interdisciplinar que tem na cultura o centro de suas análises. Os EC trouxeram muitas contribuições para a pesquisa, dentre elas, a possibilidade de questionar antigas verdades e uma das mais importantes, principalmente para este estudo, foi a possibilidade de analisar objetos e temas até então não considerados como dignos de investigação. Dentro desta perspectiva da “permissão” para estudar “novos” conteúdos e materiais de análise é que se utiliza o conceito de artefato cultural, isto é, tudo aquilo que é produzido pela sociedade, isto é, uma materialidade cultural. Assim, artefatos culturais são “[...] sistemas de significação implicados na produção de identidades e subjetividades, no contexto de relações de poder” (SILVA, 2014, p. 142). Aqui, os meus artefatos são os livros didáticos de História.

Como mencionei, a interdisciplinaridade é um eixo fundamental dos EC. Estes aproximam-se de diferentes campos teóricos e disciplinares para desenvolver seus questionamentos. Nesse sentido, utilizei os estudos de gênero para refletir sobre os lugares que mulheres e homens ocupam na sociedade e a tentativa de ocultar a mulher como sujeito histórico e também “[...] como capaz de certas relações reflexivas sobre si mesma [...]” (LAROSSA, 1994, p. 37).

Os estudos de gênero surgiram a partir do movimento feminista dos anos 1960, que buscavam questionar papéis historicamente construídos ao longo dos últimos séculos, que normatizam e regulam o que é ser

mulher e o que é ser homem e das funções atribuídas a cada um, ou seja, do que é certo ou errado para cada sexo. Além disso, contestam as teorias biológicas de superioridade e inferioridade entre homens e mulheres.

O termo “gênero”, visto aqui como uma construção social, é uma evolução na compreensão das relações entre mulheres e homens nas diferentes esferas sociais, culturais e nos papéis que ocuparam/ocupam/ocuparão. Relações essas, que se tratam de verdades forjadas, que permeiam todos os espaços da vida, dentre eles a escola e a educação, duas das principais responsáveis por influenciar na construção das identidades dos seres humanos, mas

A norma não emana de um único lugar, não é enunciada por um soberano, mas, em vez disso, está em toda parte. Expressa-se por meio de recomendações repetidas e observadas cotidianamente, que servem de referência a todos. Daí por que a norma se faz penetrante, daí por que ela é capaz de se naturalizar (LOURO, p. 22, 1997).

Decorrido disso, a necessidade de debater o que está sendo abordado em nossas salas de aula, de questionar os métodos e materiais que professores estão utilizando. Por isso, a análise dos livros didáticos, uma das maiores ferramentas de trabalho dos docentes. E aqui entro na questão da formação das identidades dos alunos.

Identidade ou identidades, pois os sujeitos possuem várias, surgidas a partir da diferença ou da semelhança com um determinado grupo ou objeto, assim, identidade é deslocamento, pois as pessoas relacionam-se de maneiras diferentes entre si. A identidade de uma mãe com seu filho não é igual que a identidade com o marido ou mesmo com outro filho. Há a identidade com grupos menores, como a profissional ou maiores como a do sujeito com seu país. Infere-se, também, que identidade é sentimento de pertencimento.

A identidade é vista como parte fundamental da dinâmica pela qual os indivíduos e os grupos compreendem os elos, mesmo imaginários, que os mantêm unidos. Compartilhar uma identidade é, então, participar, com outros, de determinadas esferas da vida social [...] (MOREIRA, p. 126, 2011).

No caso dos estudantes suas identidades são compostas a partir dos grupos e das instituições com os quais se relacionam, por exemplo, professores, colegas da escola e de cursinhos e academias, com os pais e com outros membros da família e também através dos diferentes artefatos culturais com os quais interagem e com os acontecimentos da sociedade em si. Nesse caso, especificamente, o governo e a educação, entre vários

outros elementos, estão imbrincados na produção da identidade desses jovens.

Dentro dessa lógica da construção das identidades dos jovens é que insiro outro conceito norteador da pesquisa, que é o de representação. Isto porque considero a forma como as imagens das mulheres são representadas nos livros didáticos vão contribuir para a composição das identidades do alunado, pois

No caso dos livros didáticos, através de determinados discursos, se estabelecem representações que propiciam a reprodução de “verdades” definidas no âmbito das ciências; e as mudanças “científicas” acontecidas nestas últimas, que geram alterações nos livros didáticos, podem ser vistas, em dadas situações, como consequência de descobertas, mas, também, podem ser encaradas como aparição de novas formas na vontade de verdade (GOMES, 2007, p. 27).

Representação não quer dizer o significado real de determinado objeto ou realidade, pois depende da forma como o mundo é lido e interpretado por um grupo social. Assim, a forma e os meios pelos quais se ensina a entender algo resultará em certos olhares sobre os objetos, sujeitos, gêneros, diferentes culturas e etnias. Por exemplo, um estudante brasileiro do ensino médio das primeiras décadas do século XXI pode ter tido pouquíssimo contato com a cultura indígena brasileira e se essa quase não aparece no seu principal meio de estudo, qual a mensagem que esse aluno está recebendo?

Posto isso, é de significativa relevância a afirmativa de Sabat (2004, p. 98) de que “o processo de representação, de produção de identidades, de constituição do sujeito não é realizado de uma vez por todas; pelo contrário, é necessário um processo de repetição contínua” para que isso ocorra. E os livros didáticos (LD) são um excelente exemplo desse método. Os alunos da escola pública recebem seus primeiros livros didáticos de história (LDH) no segundo ano do ensino fundamental e até o final da escolarização básica continuarão a utilizá-los. Desta forma, a representação de imagens, ao longo de onze anos, comporá tipos pretendidos de identidades.

Daí a importância de se saber quais os signos, os enunciados que são repetidos continuamente, nos materiais imagéticos dos livros didáticos, sendo que tais manuais têm suas ditas verdades potencializadas pela “legitimidade que lhes é conferida no âmbito escolar e extraescolar”. (GOMES, p. 34, 2007). Tendo isso em vista e partindo do princípio do centralismo do livro didático no ensino brasileiro e para melhor estabelecer as relações entre ele, o PNLD e a construção de identidades, passo ao estudo desses elementos.

O livro didático é tão presente nas escolas brasileiras e há tanto tempo, que já ganhou *status* de sujeito. Este senhor, pois sua origem data do final da Idade Média europeia, foi e ainda é uma das principais ferramentas que os professores utilizam nas salas de aula e até fora delas. Os motivos para essa unanimidade podem ser vários e controversos. Primeiramente, é preciso abordar um pouco *sua* trajetória. Mas antes disso, quem é esse imperador desprezado por uns e idolatrado por outros?

Conceituar o termo “livro didático” parece, em primeira mão, uma tarefa fácil. Surge na mente das pessoas o “manual escolar”, aquele livro que contém todos os ensinamentos que os estudantes devem aprender de português, matemática, história e todas as demais matérias. Isso é decorrente de suas próprias memórias escolares e da herança da Lei do Livro Didático, de 1938, que em seu segundo artigo, toma a seguinte definição “... são considerados livros didáticos os compêndios e os livros de leitura de classe”. Porém, a sua complexidade demonstra que não é tão simples assim.

Para Flávia Caimi é um “[...] objeto cultural operado por sujeitos que atuam sob determinadas condições históricas, apoiando-se em outros suportes de conhecimento e recursos didático-metodológicos (p. 103, 2010). Matos, sob o olhar dos estudos políticos, diz que os livros didáticos são produtos de um determinado tempo e de tendência de um governo específico (2012, p. 170). O escritor português, Justino Magalhães, vê os LD desta forma: “O manual escolar, mais que um meio de aculturação e de alteridade, é fator de afirmação e de dominação cultural” (2006, p. 10).

Além de concordar com o que afirma os autores acima e não diferenciar do que dizem, adoto também a concepção de Ivaine Tonini, pertencente a linha dos estudos pós-estruturalistas, que em sua tese de doutorado, diz o seguinte sobre o livro didático:

[...] um lugar de produção de significados, como um artefato cultural no qual as verdades são fabricadas e postas em circulação. [...] como uma peça da maquinaria escolar que está inserida numa arena política, cujo jogo autoriza certos discursos e desautoriza outros (2002, p. 32).

Sabendo então que os livros didáticos hoje estão presentes em todas as nossas escolas da rede pública de ensino e partindo do princípio de que estes livros contêm determinadas visões de mundo, que querem dizer algo a alguém, o que vem sendo abordado nos livros de história? Eles representam a (s) cultura (s) de uma sociedade, verificando-se isso, por exemplo, na escolha dos assuntos. Os livros trazem em cada uma de suas linhas e imagens e

na própria diagramação do volume, uma série de significados. Estes podem representar um grupo econômico ou social, que pretende construir ou manter características específicas de etnia, de gênero, etc.

Os manuais, compêndios e livros de história contribuíram e contribuem muito para essas construções. Pois é ali que está impresso o real, a verdade, ou seja, o conhecimento autorizado, pois “O livro sempre visou instaurar uma ordem; fosse a ordem de sua decifração, a ordem da autoridade que o encomendou ou permitiu sua publicação [...]” (CHARTIER, 1994 *apud* SILVA, 2013, p. 107). Desde o período imperial brasileiro, a história foi e é utilizada para construir um ideal, primeiro de nação e depois de sociedade como um todo. Exalta-se uma elite econômica, que também é política, heróis são postos em altares, assim como suas façanhas militares.

O Imperial Colégio Pedro II no Rio de Janeiro, responsável pela formação daqueles que serão os políticos e administradores do império brasileiro, seguindo o modelo francês de educação, de caráter humanístico, destaca os ensinamentos de História Universal (história greco-romana) e de Geografia. Foi nessa instituição que os próprios professores escreveram os primeiros livros didáticos nacionais de história. O Instituto Histórico Geográfico Brasileiro (IHGB) exerceu grande influência sobre o Colégio Pedro II e conseqüentemente sobre a elaboração dos manuais da história nacional. As obras produzidas pelo IHGB possuíam acentuado caráter militar e estavam relacionadas a recente formação do Estado-nação brasileiro e buscavam legitimá-lo.

Nos primeiros anos do século XX, não houve muita alteração em termos de escola e de ensino de história, o objetivo continuava sendo erguer a nação e validar as ações governamentais, só que agora da nascente república. Nessa época, em torno de 80% da população brasileira era analfabeta, mas o Brasil estava iniciando seu processo de industrialização e necessitava de uma mão de obra, pelo menos, minimamente instruída. Assim, é para “educar” o povo brasileiro, que a partir do século XX, o LD assumiu seu papel de protagonista na nossa educação.

É na Era Vargas (1930-1945) que o Estado passa definitivamente a intervir na educação, regulando e controlando o que é ensinado. Os responsáveis pela área educacional acreditavam que a prioridade deveria ser dada para a educação da elite, pois esta lideraria as massas. Nesse período a história que é contada, exalta o nacionalismo e o patriotismo e também serve como base de sustentação de um regime autoritário. E é dentro dessa lógica que se insere o livro didático de história no tempo getulista, principalmente, com o objetivo de forjar uma unidade nacional.

Para a década de 1950, tanto para a educação como para o ensino de história e para o livro didático, destaca-se a criação da CALDEME (Campanha do Livro Didático e Manuais de Ensino), que segundo Anísio Teixeira, em seu discurso de posse no INEP (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos), diz que a CALDEME é resultado de uma necessidade que o governo brasileiro tem de elaborar “guias e manuais de ensino para os professores e diretores de escolas” (TEIXEIRA, 1952 *apud* MUNAKATA, 2004, p. 514).

O golpe militar de 1964 alterou não somente a estrutura política, econômica e social do país, trouxe também modificações para a educação com a ampliação do número de vagas nas escolas e do controle da produção e distribuição dos livros didáticos. Dentro deste período, destacam-se os Cadernos MEC de História Geral, escritos por especialistas preocupados em adequar o ensino às novas mudanças pelas quais a sociedade estava passando.

Nos anos 1980, iniciou-se a inserção nos LDH de sujeitos sociais até então silenciados, como as mulheres e os negros e o debate em torno dos mitos da história. Outro avanço importante ocorreu em 1996 com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Esta regula todos os níveis da educação desde o Ensino Fundamental I até os cursos de Pós-Graduação. Prevê a universalização da Educação Básica (Ensino Fundamental I, II e Ensino Médio), os investimentos na educação, entre muitos outros aspectos.

É aqui no século XXI que o LDH dá o grande salto, pois todas as escolas, que aderiram ao PNLD, da rede pública básica de ensino receberam LD de todas as disciplinas. Destaca-se aqui a obrigatoriedade do estudo das culturas indígena e africana, que foram incorporadas aos livros didáticos de história, requisito imprescindível para entrar no PNLD. A história da mulher também foi incorporada aos LDH.

O ensino de história, baseado em modelos de livros didáticos elaborados por e para um determinado grupo de pessoas, que são privilegiados como agentes efetivos da história em detrimento do silenciamento de outros, contribuiu para formar sujeitos que perpetuam essa ideia. Contudo, é inegável que houve muitos avanços nos livros didáticos presentes em nossas escolas. Incluiu-se sujeitos até então pouco visíveis e até invisíveis. Construções históricas e culturais sobre etnias, como a indígena e a negra passaram a ser estudadas não apenas através de pontos de vista idílicos ou negativos.

Entretanto, com relação a gênero e a faixas etárias não se conseguiu muitos avanços, mas os LD estão em processo de transformação em razão da presença das mulheres. Todavia, que mulheres são essas? Negras? Índias? Europeias? Judias? Muçulmanas? Quais as suas

idades? Esse último questionamento levanta a discussão da quase ausência de crianças, adolescentes e idosos. É necessário frisar a omissão dos grupos LGBTTT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros).

Esses aspectos tão relevantes e que não estão ou estão muito pouco presentes nos livros devem ser questionados e problematizados pelos professores, pois são estes que trabalham diariamente com os LD e também quem os escolhe. Contudo, esta decisão está condicionada aos livros aprovados pelo PNLD, que se trata de uma ação do governo federal brasileiro, que tem por finalidade a distribuição gratuita de livros didáticos, dos diferentes componentes curriculares da educação básica (Fundamental I, Fundamental II e Ensino Médio) às escolas públicas de todo o país.

O programa é gerido pelo FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica), que recebe fundos dos estados e os converte em ações voltadas para a educação básica. O PNLD é trienal e alternado, ou seja, em cada ano o governo compra e distribui livros para um certo nível da educação básica e em outro repõe e complementa os de uma outra etapa. Os professores recebem os livros das editoras e têm acesso no site do próprio programa a todos os livros aprovados pelo MEC, com comentários sobre os mesmos e optam por dois.

A escolha dos professores é baseada no Guia do livro, onde cada componente curricular possui um, mas antes de chegar aos guias específicos de cada componente curricular, há um volume de 51 páginas, intitulado de “Apresentação”, que contém informações sobre o programa, leis que o respaldam e a seleção dos livros, reforça a necessidade da presença dos manuais nas salas de aula, propõe métodos e orientações para auxiliar os professores na escolha, reforça o processo democrático e a autonomia do docente na seleção. Porém, ao longo do texto surgem palavras e expressões como “[...] vocês vão ‘adotar coleções de livros didáticos’” (p. 12), “reflita melhor” (p.14), “organizem-se” e “não se esqueçam” (p. 15), “verifiquem” (p. 21), entre muitas que ao mesmo tempo que corroboram para a autonomia do professor, conduzem-no a certas atitudes que devem ser tomadas com relação ao livro e ao seu processo de escolha.

Após passar pelo processo burocrático, os livros de História que respondem aos pré-requisitos estipulados pelo governo em seu edital, vão passar efetivamente por uma comissão avaliadora formada por 46 avaliadores, especialistas em história, pertencentes a universidades brasileiras, estaduais, federais e privadas, quatro professores de EM da rede pública, mais 16 profissionais coordenadores, auxiliares técnicos, consultores pedagógicos, entre outros.

Esse sistema ao mesmo tempo em que propõe auxiliar o professor de escolha dos livros didáticos, considerando o enorme mercado editorial da área, também serve para controlar o sistema de circulação de conteúdos nas salas de aula brasileiras (Matos, 2012, p.176).

O guia elaborado pelos avaliadores contém dez capítulos, que inicia com a apresentação do mesmo, passando sobre discussões acerca do Ensino Médio e do ensino de história, traz informações sobre o processo de avaliação, perpassa o mundo dos jovens na contemporaneidade, contém as resenhas de cada uma das 19 coleções por eles selecionadas e encerra com uma ficha de avaliação pedagógica.

As coleções são organizadas conforme a ordem de inscrição e os critérios adotados para a elaboração das resenhas, produzidas para o guia de livros de história, são explicitados no edital e elaborados com por uma Comissão Técnica que auxilia o MEC, a SEB e o FNDE. São adotados dois tipos de critérios: um comum a todas as áreas do conhecimento e o outro relativo às especificidades de cada componente curricular. Nas páginas 11 e 12 do guia encontra-se um rol detalhado dos critérios adotados pela Comissão Avaliadora. Citando Júlia Matos novamente:

[...] os critérios de seleção dos livros didáticos de história distribuídos dentro do [...] PNLD, podemos afirmar que se dá entre editores e governo. Isso por que os livros são apresentados às escolas como parte de uma lista preparada pelo Ministério da Educação e sua Secretaria de Educação Básica, na qual os livros são categorizados e portanto, e mesmo sem um valor monetário conferido a eles, os mesmos são valorados em suas descrições" (2012, p. 175).

Diante do exposto, é inegável que os livros escolhidos para chegarem até os professores passaram por uma detalhada análise e os avaliadores procuraram ser objetivos e pretenderam oferecer bons subsídios para assistir os docentes na seleção dos livros didáticos. Porém, é necessário levar em consideração que essas pessoas possuem formações teórico-metodológicas distintas, assim como visões diferentes de mundo e estão inseridos num processo, onde o mercado media muitas das relações sociais. No entanto, é de suma importância destacar o papel dos professores na escolha dos LDH. Eles não são meras marionetes num jogo de poder, ou seja, são agentes ativos do processo.

Caimi, em um estudo realizado com 30 docentes de história dos anos finais do ensino fundamental da rede pública de ensino, acerca da relação com o LD e com a

escolha do mesmo, faz um levantamento de quem é esse professor, indagando sobre questões relativas à formação, laser, entre outros, e ao ver que tinham um bom acesso à leitura, filmes, viagens, etc., diz que

[...] professores de História bem informados, com acesso a conhecimentos oriundos de diferentes fontes, têm melhores possibilidades de exercer qualificadamente o seu trabalho, descortinando horizontes mais amplos, posicionando-se com maior autonomia diante das demandas da sua profissão e, conseqüentemente, fazendo escolhas e utilizações do livro didático com maior protagonismo (2010, p. 106).

Cabe ao professor a última etapa do circuito de seleção dos LD. Finda esta etapa, inicia-se a compra (sem licitação, pois os livros foram indicados pelos professores) e depois a distribuição às escolas pelo correio. Este é o fim do processo do PNLD, mas quero retornar ao início desse ciclo para poder debater um pouco sobre a questão mercadológica do LD.

O governo brasileiro é o principal consumidor/comprador de livros no país. O PNLD 2015, incluindo compra e reposição de LD para os níveis fundamental e médio teve um custo, segundo os dados estatísticos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação de R\$ 1.330.150.337,36 (neste valor está incluso os gastos com a distribuição). Esta cifra altíssima chama a atenção não só pelo percentual financeiro investido na educação, mas, principalmente, para as editoras que receberam/recebem partes desse montante e aquelas que estão interessadas em fazer parte do seleto grupo das que têm seus livros didático aprovados e selecionados.

O valor acima deixa claro os altos investimentos do governo federal na compra de livros didáticos para as escolas públicas e o atendimento aos diferentes níveis da educação básica. Além disso, salta aos olhos o valor pago por exemplar. O preço de um livro didático de área é em torno de R\$ 130,00 e o governo paga para as editoras valores muito menores (de R\$ 6,31 a R\$ 29,13) por livro. Entretanto, como são vendidos milhares de unidades, essas tarifas são imensamente compensatórias.

Para ilustrar o quanto é fundamental para as editoras o mercado de livros didáticos no Brasil e falo aqui especificamente daqueles adquiridos pelos Estado brasileiro, utilizarei o exemplo de duas grandes editoras, FTD e a Abril Educação (que faz parte de um grande grupo editorial, mas aqui abordo apenas as suas duas editoras de educação, Ática e Scipione, a Saraiva não foi incluída, pois apenas recentemente foi comprada pela Abril Educação). Escolhi estas, pois de acordo com o Global Ranking of the Publishing Industry 2015, onde se

encontram as 56 editoras com o maior faturamento em 2014 no mundo todo, a FTD ocupa a 55ª posição com €163 milhões de faturamento e a Abril Educação em 56º lugar com um total de €161 milhões.

1 A Saraiva encontra-se na 54ª posição com €164 milhões de euros. Lembro que esta empresa passou a partir deste ano a fazer parte do grupo Abril Educação e, conseqüentemente, estes valores passarão a ser somados aos desse.

2 As porcentagens referentes ao faturamento total das editoras foram convertidas de Euro para Reais, para tanto tomou-se o valor de R\$ 3,7882, valor de venda no dia 28/07/2015, para cada Euro. O site consultado foi UOL Economia Cotações. Disponível em: <<http://economia.uol.com.br/cotacoes/cambio/euro-uniao-europeia/>> Acesso em: 28/jul/2015.

Ao verificar os valores pagos pelo governo às editoras Ática e Scipione, as duas primeiras no “ranking” do PNLD, vê-se que as duas juntas receberam um total de R\$ 241.116.531,61, o que representa 21,2% do total de gastos com o PNLD 2015 e 39,5% do faturamento total da Abril Educação e a Editora FTD recebe 15,8% do total gasto com o PNLD 2015, o que em termos de seu faturamento global é de 30,1%.

Diante desses números avassaladores, é evidente o grande interesse das editoras em participar do programa de fornecimento de livros didáticos para o Estado brasileiro e assim, respeitarem todas as normas solicitadas no edital do referido plano. Desta forma, produzindo conteúdos especificados pelo governo, os quais acabam por representar interesses de determinados grupos econômicos, políticos e sociais.

Levando tudo isso em consideração, retomo o objetivo da investigação, analisar como as imagens das mulheres presentes nos livros didáticos de história contribuem para a construção de identidades, tomei como base a história geral e a história do Brasil, durante o século XX. Optei por nove coleções de livros das 19 disponíveis no PNLEM 2015, totalizando dez livros, pois uma das coleções possuía em dois volumes o referido conteúdo.

Defini três categorias de análise “Classe” (elite, mista/indefinida e popular), “Etnia” (afrodescendente, branca, indígena, outras [asiáticas e árabes] e várias – mais de uma etnia na mesma imagem) e por fim, “Posicionamento” (atuante e espectadora). Esta última, merece uma explicação mais detalhada. As mulheres consideradas como atuantes são aquelas que estão em algum tipo de manifestação de resistência, exercendo uma profissão específica ou quando o texto fala especificamente sobre a figura da mulher, dependendo da forma que este se refere. A posição da mulher é tida como espectadora quando ela é tida apenas como uma espécie de

ilustração, ou seja, como acessória. As legendas também foram levadas em consideração e estão junto às imagens, pois dão informações significativas, mas, ao mesmo tempo, podem complementar e dar mais sentido ao que está representado ou descontextualizá-la e ainda esvaziar seu conteúdo.

As mulheres representam pouco mais de 10% do total de imagens de homens, num total de 65 para 601 respectivamente. As figuras dos dois sexos juntos (283) possuem dois aspectos, permite o aparecimento de um número maior de mulheres, ao mesmo tempo, porém, aumenta ainda mais a presença masculina nos livros. Esses números aliados aos conteúdos das imagens, reforçam o protagonismo masculino e o que se espera para homens e mulheres. A análise abaixo elucida isso.



Lampião com sua mulher, Maria Bonita, e cachorros. Nesta foto de 1936, tirada pelo fotógrafo Benjamin Abrahão, que acompanhou o bando, o cangaceiro aparece segurando um exemplar da revista musical *Noite Ilustrada*, que fazia sucesso na época.

Neste caso, quando o livro aborda o Cangaço, Maria Bonita é tida apenas como a esposa de Lampião, que declarou seu amor por ele e se dispôs a viver com o bando. Na imagem, ela está sentada, rodeada de cães, ao lado de Lampião, enquanto ele lê uma revista em pé. Maria Bonita não está vestida de cangaceira e ele sim. Ela está abaixo dele, ladeada pelos cães, como se fosse indefesa, precisando da proteção dos animais. A imagem dela retira toda a sua participação no movimento. É ressaltado o seu papel como companheira e amorosa, que se sujeitou a uma vida itinerante, de dificuldades e violência para viver ao lado de Lampião. É negado sua ativa atuação nas ações do cangaço.

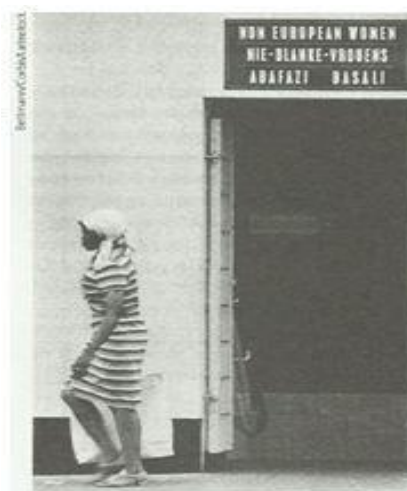
A legenda reforça o conteúdo do texto e transforma Maria Bonita no exemplo de mulher submissa, numa contraposição ao que historicamente se sabe. Chartier diz que

As lutas de representações são assim entendidas como uma construção do mundo social por meio dos processos de adesão ou rechaço que produzem. Ligam-se

estritamente à incorporação da estrutura social dentro dos indivíduos em forma de representações mentais, e o exercício da dominação, qualquer que seja, graças à violência simbólica (2011, p. 22).

Em termos de grupos sociais, há uma equiparação, entre elite e classe popular. Com relação às etnias, os dados são preocupantes, pois as imagens das mulheres afrodescendentes (34) representam apenas 15% do número de imagens de mulheres brancas (226), enquanto que não há a presença da figura feminina indígena (dentro do recorte de tempo adotado). Mulheres negras, asiáticas e de origem árabe costumam aparecer com uma conotação negativa. A maioria pobre, em posição de submissão e subserviência. Na imagem abaixo sequer há uma legenda e é necessário conhecimentos básicos de inglês, pelo menos, para entender o que está acontecendo, o que muitos professores de história não têm. Porém, o texto do livro explica o que foi o *apartheid* e assim é possível fazer uma interpretação crítica da figura.

Submetida (BOULOS JÚNIOR, 2013, v. 3, p. 162)



Uma das categorias de análise que mais suscitou questionamentos foi a das mulheres como atuantes ou espectadoras, pois será que o simples fato de estar em primeiro plano tornam-nas atuantes? Mas ao mesmo tempo, o foco da imagem coloca-as em posição de destaque, estão visíveis. E se exercer uma profissão quer dizer estar submetida a uma ordem de exploração, por exemplo? Entretanto, pode estar representando a conquista por novos espaços de socialização, que lhes eram negados. Para representar essa reflexão sobre essa categoria de análise voltei-me para as imagens que seguem.

She's a wow (BOULOS JÚNIOR, 2013, v. 3, p. 96)



A frase “A garota que ele deixou para trás ainda continua por trás dele” e logo a seguir “Ela é o máximo” (tradução livre), ao mesmo tempo em que valoriza a mulher, a coloca em posição secundária, pois ela fica atrás dele. Os dois atendem ao chamado de guerra, mas quem vai para o *front* e está sujeito aos riscos é o homem, e a mulher fica em seu país, em segurança. A imagem e as frases que a complementam contribuem para consolidar uma visão que tanto os homens e as mulheres devem ocupar na sociedade. Utilizo a citação de Guacira Louro

Para que se compreenda o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade importa observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se construiu sobre os sexos (1997, p. 21).

Com devida contraposição ao que foi dito ainda pouco, destaco a atuação da mulher na II Guerra Mundial. Mesmo sendo sua ausência muito clara na maioria dos livros, é possível perceber nas duas imagens acima e abaixo sua participação nesse momento crítico da história da humanidade. Destaco que as duas estão relacionadas à produção armamentista.

Fazendo sua parte (FIGUEIRA, 2013, v. 3, p. 56)



Nesta imagem, a mulher é representada entrando na fábrica, enquanto os homens saem desta para ir à guerra. Ela é chamada para fazer sua parte, aprender como fazer munições e produzi-las. Ao longo do texto não há referências à mulher na II Guerra, mas a imagem é extremamente significativa, pois ao vestir o jaleco e entrar na fábrica está tomando para si, sem ressalvas, uma grande responsabilidade.

Baldissera fala que às vezes o autor ao colocar a imagem apenas como ilustrativa “[...] não se dá conta de que aquela ilustração, às vezes com ar tão inocente, pode estar justamente negando tudo aquilo que seu discurso escrito apresenta; outras vezes, ela revela justamente o que se pretendia esconder” (2010, p. 252). Mesmo o autor não tendo inserido o assunto da imagem no texto, esta por ser tão representativa, pode suscitar, pela orientação do professor um debate bastante profícuo.

O clássico ditado “uma imagem vale mais do que mil palavras” representa muito a sociedade contemporânea, pois as pessoas são rodeadas, ao longo da maior parte do seu dia por imagens. Isso ocorre no transporte, trabalho, estudo e lazer. Daí a grande importância da análise imagética, visto que “Uma imagem é rica, potencialmente, em informações de diversos níveis. Nos proporciona, quanto ao imaginário, apoio e referência no campo da História das mentalidades, do cotidiano, da cultura material, etc.” (BALDISSERA, 2010, p. 247).

Pois mesmo estando cercadas por imagens, as pessoas ainda não sabem lê-las, pois foram acostumadas a lidar com essas no sentido literal e não com aqueles que estão subentendidos (BALDISSERA, 2010, p. 248). Decorrendo disso, a real necessidade de explorá-las e analisá-las nas diferentes formas possíveis.

Juntando as ideias

O livro didático é a principal ferramenta de trabalho de professores e até mesmo fonte de seus estudos. Juntando-se a isso sua formação e as condições nas quais exerce sua profissão, na maioria das vezes as duas deficitárias, o próprio professor pode se perguntar: se não está no LD, existe?

O protagonismo do LD está relacionado, como foi visto, com vários aspectos, dentre eles a herança educacional brasileira desde o final do século XIX até o PNLD, que ao longo das últimas décadas do século XX e dos primeiros anos do século atual, universalizou a

presença dos livros didáticos nas escolas públicas brasileiras (lembrando que os LD e as apostilas também estão presentes nos estabelecimentos da rede privada de ensino, também compondo identidades).

O PNLD, um dos maiores programas de distribuição gratuita de livros didáticos do mundo, movimenta anualmente milhões de reais, chegando as cifras gastas pelo governo federal para o atendimento do ano de 2015 a quase R\$ 1,4 bi. Como mostrei, algumas das maiores editoras do mundo são brasileiras (com origem no exterior ou com acionistas de fora do país) e parcela significativa de seus lucros globais, mais de 30% advém das compras do Estado brasileiro.

Logo, esse mercado altamente lucrativo é um dos principais alvos das editoras, que por sua vez, elaboram livros para atender a demanda criada pelo PNLD e, consequentemente, fazem-nos de acordo com os pré-requisitos ditados pelo MEC, órgão do governo, este fruto de uma sociedade e de um momento específico. Desta forma, os conteúdos dos LD são feitos para serem aprovados pelo Estado e assim atendem a interesses de grupos socioeconômicos, que pretendem induzir os alunos a comportamentos desejados.

As imagens, dentro desta lógica, são elementos que servem a esse propósito, pois é notório que a sociedade atual é visual e se o aluno vê aquela imagem sem ser analisada e interpretada sob diferentes pontos de vista, tem como real e verdadeiro aquilo que está posto. Assim, diferentes formas imagéticas de como homens e mulheres são representados contribuem para estabelecer o que cabe a cada um, reforçando a desigualdade de gênero. E esta posição também se aplica a cultura, às etnias, etc., mas esse engessamento não é aceito passivamente, há educadores, movimentos sociais, entre outros que estão em busca da alteração desse panorama.

Aos professores não cabem e nem eles aceitam o papel de serem apenas reprodutores de um conhecimento dado como certo e acabado, impossível de ser discutido. Pelo contrário, através dos livros selecionados pelo governo e colocados a sua escolha, podem pôr em dúvida o que está ali e levantar questões sobre o que não está.

Referências Bibliográficas

BALDISSERA, José Alberto. Imagem e construção do conhecimento histórico. In: BARROSO, Véra Maciel

[et al]. *Ensino de história: desafios contemporâneos*. Porto Alegre: EST/Exclamação/ANPUH, 2010. P. 247-265.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. *História sociedade e cidadania*: 3ª ano; 1ª ed. São Paulo: FTD, 2013.

BRASIL, Dados estatísticos. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos>> Acesso em: 12/jul/2015.

BRASIL, Decreto-Lei nº 1006 de 30/12/1938 da Constituição brasileira de 1937.

BRASIL. *Guia do Livro*: PNLD 2015: história: ensino médio: Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld/item/5940-guia-pnld-2015>> Acesso em 20/jun/2015.

CAIMI, Flávia Heloísa. Escolhas e usos do livro didático de história: o que dizem os professores. In: BARROSO, Véra Maciel [et al]. *Ensino de história: desafios contemporâneos*. Porto Alegre: EST/Exclamação/ANPUH, 2010. P. 101-114.

CATELLI JUNIOR. *História*. Volume III. Ensino Médio. São Paulo: AJS, 2013.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. *Estudos Avançados*. São Paulo, v. 11, n. 5, jan/abr, p. 117-191, 1991. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141991000100010&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt> Acesso em: 18/jun/2015.

. Defesa e ilustração da noção de representação. *Fronteiras*, Dourados, v. 12, n. 24, p. 15-29, jul/dez, 2011. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/gthistoriaculturalrs/nocaoderepresentacao.pdf>> Acesso em: 02/09/2015.

FIGUEIRA, Divalte Garcia. *História*: 3º ano: ensino médio. São Paulo: IBEP, 2013.

GOMES, João Carlos Amilibia. *As representações do feminino nas imagens dos livros didáticos de história – ensino médio*. Canoas: ULBRA, 2007. 158 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação), Universidade Luterana do Brasil, 2007. Disponível em: <<https://servicos.ulbra.br/BIBLIO/PPGEDUM053.pdf>> Acesso em: 04/09/2015.

LARROSSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *O sujeito da educação*. Petrópolis: Vozes, 1994. P. 35-86.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 6ª ed. Petrópolis, Vozes, 1997.

MAGALHÃES, Justino. O manual escolar no quadro da história cultural: para uma historiografia do manual escolar em Portugal. *Sísifo: revista de ciência da*

educação, Lisboa, n. 1, set/dez, p. 5-14, 2006. Disponível em:

<<http://www.ore.org.pt/filesobservatorio/pdf/OManualEscalarNoQuadrodaHistoriaCultural.pdf>> Acesso em: 20/jun/2015.

MATOS, Júlia Silveira. Os livros didáticos como *produtos* para o ensino de história: uma análise do Plano Nacional do Livro Didático – PNLD. *Historiae*, Rio Grande, v. 3, n.3, p. 165-184, 2012. Disponível em: <<http://www.seer.furg.br/hist/article/view/3268>> Acesso em: 11/jun/2015.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Currículo e estudos culturais: tensões e desafios em torno das identidades. In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (Org). *Cultura, poder e educação: um debate sobre estudos culturais em educação*. 2ª ed. Canoas, ULBRA, 2011. P. 123-143.

MUNAKATA, Kazumi. Dois manuais de história para professores: histórias de sua produção. *Educação e pesquisa*. São Paulo, v. 30, n. 3, p. 513-529, set/dez, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/a10v30n3.pdf>> Acesso em: 24/jun/2015.

RÜDIGER Wischenbart Content and Consulting. *Global Ranking of the Publishing Industry 2015*. Inglaterra, 2015. Disponível em: <<https://publishnews.files.wordpress.com/2015/06/global-ranking-2015.pdf>> Acesso em: 28/jul/2015.

SABAT, Ruth. Só as bem quietinhas vão casar. In: MEYER, Dagmar; SOARES, Rosângela (org.). *Corpo, gênero e sexualidade*. Porto Alegre: Mediação, 2004. p. 95-106.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

TONINI, Ivaine Maria. *Identidades capturadas: gênero, geração e etnia na hierarquia territorial dos livros de Geografia*. Porto Alegre: UFRGS, 2002. 136 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/neegeo/files/2014/03/Identidades-capturadas-g%C3%AAnero-gera%C3%A7%C3%A3o-e-etnia-na-hierarquia>> Acesso em: 10/jun/2015.

O uso de Internet no aprendizado de História:

possibilidades e dificuldades

Por Bruno Stelmach Pessi

Resumo

Há três anos lecionando História percebi diversas possibilidades e dificuldades, como a utilização dos recursos digitais. Neste artigo abordo a relação dos alunos com a Internet para as aulas de História. Apesar do amplo acesso à Internet no Brasil, destacando a ampliação dos espaços digitais nas escolas, ainda há muita dificuldade de utilizar esses recursos. Nesse ambiente é de se esperar que exista uma integração dos recursos digitais com as práticas pedagógicas. Porém, observa-se diversos problemas: sucateamento, falta de capacitação técnica de professores e, o principal, a dificuldade entre os alunos de utilizar essas tecnologias como ferramentas de aprendizado. O artigo parte da percepção prática de que o acesso à Internet não está necessariamente relacionado com um processo de autonomia na educação. Pelo contrário, observa-se nos alunos uma falsa percepção de que a disseminação da informação através da Internet significa que o conhecimento já está pronto. Em geral não há, por parte dos alunos, uma imersão no conhecimento, apenas a transferência da informação da Internet para outro suporte. O trabalho apresentado utiliza uma experiência das aulas de História do sétimo ano na EMEF José Carlos Ferreira em Guaíba para questionar a utilização da Internet como uma ferramenta pedagógica de forma não-tradicional, que desenvolva a autonomia entre os estudantes, encarando as dificuldades encontradas em sala de aula e as possibilidades de aprendizado observadas.

Palavras-chave: Internet, educação digital, dificuldades, relato de experiência, autonomia

Abstract

For three years teaching History I realized several possibilities and difficulties in class, like the use of digital resources. In this paper, I approach the relation between the students and the Internet in History classes. Despite the broad access to Internet in Brazil, like the extension of the digital spaces at the schools, there are still a lot of difficulties to use these resources. In this environment it is expected that there would be an integration between the digital resources and the pedagogical practices. However, several problems are noticed: the bad conditions of equipment, poor technical training for teachers, and the main problem, the difficulty among students to use these technologies as tools for learning. The paper starts from the practical perception that the Internet access is not necessarily linked with the autonomy process in education. Instead, it is observed in students a false perception that the dissemination of information over the Internet means that the knowledge is already done. In general, there is not an immersion into knowledge from students, just the information transfer from the Internet to another support. This paper uses an experience from History classes on the seventh grade at the José Carlos Ferreira School in Guaíba, to question the Internet use as a pedagogical tool in a non-traditional way that develops the autonomy among students, facing the difficulties encountered in the classroom and the learning possibilities observed.

Keywords: Internet, digital education, difficulties, experience report, autonomy

Em maio de 2012 comecei a trabalhar como professor de História. Desde o primeiro dia quando conheci a Escola Municipal José Carlos Ferreira em Guaíba, uma coisa me chamou atenção: havia uma sala de informática, bem equipada, com computadores e Internet para os alunos utilizarem. Acho que talvez por estar longe das salas de aula da educação básica há alguns anos, eu não acompanhei o processo de informatização das escolas que ocorreu nesse período, e por isso fiquei impressionado como uma escola municipal em Guaíba, localizada na periferia da cidade, teria uma estrutura tão moderna para oferecer aos alunos e ao professor. Sempre fui muito adepto da tecnologia (seja para o lazer, estudo ou trabalho) e por isso, desde o início do trabalho como professor tive o desejo de incluir informática, Internet e outras tecnologias no processo de ensino e aprendizado.

O presente artigo pretende discutir o uso da Internet nas aulas de História a partir das experiências observadas na prática docente nos sextos e sétimos anos do ensino fundamental como professor de História na Escola Municipal José Carlos Ferreira, em Guaíba. Além disso, nesse artigo procuro discutir algumas questões importantes acerca da Internet e sua relação com a educação, entendendo a disseminação da rede mundial de computadores no Brasil e no mundo e como ela vem provocando grandes mudanças na forma de comunicação e relação humana. Entendendo isso, abordo nesse artigo o potencial da Internet para o ensino e aprendizado de História, evidenciando as possibilidades e dificuldades encontradas na experiência docente, pensando questões como aprendizagem significativa, educação para a autonomia e aprendizado ao longo da vida.

O acesso à Internet no Brasil

Antes de nos aprofundarmos na cultura da Internet e sua integração com a sala de aula, convém tecermos algumas análises concernentes ao acesso à Internet no Brasil na atualidade. O número de usuários, a velocidade de acesso, a disseminação de conteúdo e a quantidade de acessos diários à Internet vem crescendo dia após dia no Brasil. Não precisamos apreciar muitos dados para observarmos isso, é só sairmos nas ruas para percebermos a ampla disseminação da Internet no nosso país. E não é somente nas ruas das maiores cidades, o acesso à rede mundial de computadores vem crescendo muito inclusive nas pequenas cidades, regiões rurais e localidades

afastadas dos grandes centros urbanos. De acordo com dados de agências de pesquisa, em 2012 o Brasil era o quinto país com o maior número de internautas do mundo (Olhar Digital, 2012). Estimava-se que em 2014 ultrapassaríamos o Japão em número total de usuários, chegando à quarta colocação (BBC, 2014). Convém esclarecer que os órgãos oficiais consideram como usuários de Internet aquelas pessoas que acessaram a Internet pelo menos uma vez nos últimos 90 dias, em geral analisando a população com idade superior a 10 anos.

Os dados de 2015 mostram que 55% da população brasileira é usuária da Internet e que metade dos lares estão conectados à rede mundial de computadores. Isso significa dizer que mais de 94 milhões de brasileiros (TELECO, 2014) e 32 milhões de domicílios estão conectados à Internet (G1, 2015). Um fator que vem impulsionando o crescimento de usuários de Internet nos últimos anos é o uso dos smartphones, tablets, televisores e, inclusive, aparelhos de video-game. Segundo pesquisa realizada em 2014 pelo Centro de Estudos sobre as Tecnologias da Informação e da Comunicação (Cetic.br), órgão vinculado ao Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR (Nic.br), enquanto 54% e 46% dos entrevistados utilizavam o computador de mesa e o notebook, respectivamente, para acessar a Internet, 76% responderam que utilizavam o celular como meio de acesso. Ainda, 22% responderam utilizar tablets, 7% o aparelho de televisão e 5%, o videogame. A popularização do aparelho de celular com acesso à conexão de banda larga móvel permitiu a uma grande parte da população brasileira a participação no grupo de usuários de Internet.

Considerando mais uma vez os dados do Cetic.br, o acesso por Banda Larga fixa é a mais frequente, com 67% dos domicílios com esse tipo de conexão, seja ela a cabo (26%), linha telefônica com tecnologia DSL (27%), via rádio (9%) ou satélite (5%), mas também teve grande destaque a conexão por Banda Larga móvel através de modem 3G, presente em 25% dos domicílios. Apenas 2% dos domicílios analisados ainda utilizam conexão através de acesso discado. Em relação à velocidade de conexão, a maior parte dos entrevistados respondeu possuir conexão com velocidade acima de 8 Mbps. A partir desses dados, percebe-se uma variedade de formas de acesso à Internet por aparelhos diversos e tipos de conexão. Praticamente em qualquer lugar do Brasil é possível ter acesso à Internet através de tecnologias diversas de conexão, mas mantendo uma boa velocidade de acesso, graças ao barateamento do custo do serviço de Internet nos últimos anos. De fato, 18% dos entrevistados pagam até R\$ 30,00 mensais pelo serviço de Internet, percentual que atinge 49% considerando a faixa de até R\$ 60,00 mensais.

A ampla maioria dos usuários de Internet no Brasil

acessa a rede pelo menos uma vez por dia, 80%. Esse valor é de 76% entre os jovens com 10 a 15 anos e 84% no grupo entre 16 e 24 anos de idade. Se considerarmos as atividades realizadas pela Internet, a ampla maioria corresponde a atividades de comunicação, como envio de mensagens instantâneas (atividade realizada por 83% dos entrevistados), participação em redes sociais (76%) e envio e recebimento de e-mails. O entretenimento também aparece como uma das atividades mais realizadas na Internet: assistir filmes (58% dos entrevistados), ouvir música (57%), ler jornais, revistas ou notícias (53%) e jogar jogos on-line (37%) foram atividades relatadas com bastante frequência. Em relação às atividades relacionadas a educação e trabalho, 47% dos entrevistados responderam utilizar a Internet para realizar atividades escolares, 33% estudam na Internet por conta própria e 30% realizam atividades de trabalho.

A partir de todos esses dados percebe-se a ampla disseminação da Internet entre a população brasileira, que tem um acesso por diversos dispositivos e formas de conexões diferentes. A popularização da Internet móvel através de telefones celulares e conexão Banda Larga 3G impulsionou nos últimos anos um grande crescimento na parcela da população que é usuária de Internet, bem como foi importante também o preço razoavelmente mais barato desses dispositivos móveis frente a computadores e mesmo notebooks e da conexão. Se olharmos para a Internet e seus usos, a educação e aprendizado não é uma das atividades primordiais dos usuários. Antes das atividades relacionadas à educação, são mais comuns as atividades relacionadas à comunicação e entretenimento. Esses dados constroem um cenário importante ao considerarmos o uso da Internet nas aulas de História, como veremos adiante.

A cultura digital

A pesquisadora sueca Kristen Snyder ao analisar a relação entre o mundo digital e a educação propõe o conceito de cultura digital como forma de entendermos a sociedade da era global (SNYDER, 2007). Segundo Snyder, a nova geração está cada vez mais imersa no mundo digital, não só nos países desenvolvidos, como nos espaços rurais e ainda em desenvolvimento. Enquanto os jovens estão cada vez mais conectados, a autora percebe que há um conflito de gerações entre a escola e o mundo digital. Enquanto o mundo online abre a oportunidade para os jovens criarem uma identidade própria e explorar a vida com outros jovens, permitindo que eles usem a imaginação

para desenvolver as questões de seu próprio interesse de forma coletiva, a escola é um espaço atrasado e entediante para esses jovens, já que não motiva e não atrai.

A autora percebe entre os jovens a capacidade de se conectar e aprender, sendo a Internet uma ferramenta de empoderamento da juventude, já que permite que os jovens tomem controle de suas próprias relações sociais e do desenvolvimento de seu conhecimento, gerindo um currículo de seu interesse, a partir da prática autônoma ao longo de sua vida. Nesse sentido, a presença da Internet na cultura juvenil não permite mais que tratemos a sua utilização em sala de aula apenas como um dispositivo de aprendizado. Devemos, sim, compreender a cultura digital como uma forma de comportamento social que estabelece e vem alterando normas e valores, principalmente entre a população mais jovem que, cada vez mais cedo, tem acesso à Internet e seu conteúdo. Assim sendo, a Internet não pode ser vista como secundária para a aprendizagem, mas como coautora no ambiente de aprendizado, promovendo um desenvolvimento não só acadêmico, como social.

A cultura digital, nessa perspectiva, representa uma série de mudanças nas normas sociais. Através da interação com as outras pessoas pela Internet não só a rotina, como os valores, os comportamentos e a ética acabaram sofrendo grandes alterações. Criou-se uma necessidade de conexão 24 horas por dia, 7 dias por semana, de comunicação instantânea, de respostas rápidas. Esses comportamentos se chocam com a cultura escolar, onde não há um amplo debate sobre questões como cidadania ativa, ética e comportamento no mundo digital. É também responsabilidade da escola, segundo a autora, promover o desenvolvimento de um aprendizado social relacionado com a cultura digital. Em relação ao desenvolvimento acadêmico, a escola deve instrumentalizar o aluno para o aprendizado ao longo da vida e para a autonomia ativa. Não podemos mais, no século XXI, crer que a escola é o único lugar de aprendizado e conhecimento. Muito pelo contrário, com a disseminação da Internet e seu conteúdo, cada vez mais rápido e amplo, temos, literalmente, o conhecimento na palma da nossa mão. Proporcionar condições para que os estudantes se tornem capazes de aprender nesse ambiente deve ser uma das novas responsabilidades da escola na era global, dando enfoque no trabalho em conjunto e na construção de um currículo coletivo que discuta democracia, ética e valores no mundo digital, bem como leitura, escrita e outros componentes acadêmicos.

No entanto, nas palavras da autora, “há mais espaço para tecnologia na educação do que é perceptível. Os esforços em inovação ainda são poucos, dando a impressão de que se somente colocarmos um computador na sala as

escolas estarão de certa forma integrando tecnologia com educação” (SNYDER, 2007, p. 11)¹⁹⁶. A compra de equipamento e criação de espaços informatizados nas escolas ainda é muito pouco do que a escola precisa fazer para incorporar-se à cultura digital no sentido de permitir ao estudante aprender em um contexto que seja o reflexo da sociedade que eles conhecem, a sociedade digital, que é baseada em conexões, redes de trabalho, grandes quantidades de informação e uma mudança na paisagem cultural (SNYDER, 2007, p. 12).

A Internet na cultura juvenil brasileira

A partir do cenário proposto por Kristen Snyder ao discutir o conceito de cultura digital, é possível analisarmos como essa cultura está presente entre os jovens brasileiros. Grande parte do que apresento nos próximos parágrafos são frutos da observação dessa cultura digital entre os meus alunos com idades que variam de 11 a 15 anos, mas também de artigos de revistas e jornais lidos nos últimos anos. Acredito que esse cenário possa ser extrapolado, compondo um retrato da cultura digital entre os jovens no Brasil.

O certo é que vivemos em uma sociedade que poderíamos chamar de “sociedade da informação”. Somos, como consumidores de conteúdo on-line, constantemente bombardeados por informações quase que instantâneas do que acontece ao redor do mundo, onde quer que estejamos, na escola, em casa, no trabalho, no shopping, no parque. O paradoxo dessa realidade é que a quantidade de informação a que somos expostos a todo momento é muito maior do que a quantidade de informação que conseguimos ler e entender. Logo, não temos condições de consumir toda a informação disponível na Internet, nem sequer a maior parte dela e, muitas vezes acabamos não nos aprofundando na compreensão de todas informações que temos à nossa disposição. Nem sempre as informações levam a um processo de produção de conhecimento, já que, segundo estudos realizados por Luckesi (1996), adquirir conhecimentos não é compreender a realidade retendo informação, mas utilizando-se desta para desvendar o novo e avançar, porque quanto mais competente for o entendimento do mundo, mais satisfatória será a ação do sujeito que a detém. Se mal temos tempo muitas vezes de nos apropriarmos de todas informações disponíveis, o que dizer de tempo para questionar e estabelecer conexões entre elas?

¹⁹⁶Tradução livre do autor do original em inglês.

O resultado desse paradoxo na prática é que, dada à rapidez da informação, pouco submergimos nela. Não temos condições de lidar com todo o conhecimento ao qual estamos expostos. Prática muito comum na nossa sociedade é a de ler frases curtas, nos limitarmos a ler somente os títulos de reportagens e, pensarmos que estamos produzindo conhecimento a partir disso. Há uma falsa ideia de que sabemos sobre tudo pois o conhecimento está disponível a todo o momento e em qualquer lugar, mas como alertado anteriormente, informação e conhecimento não são sinônimos. Ao ler um título de reportagem, não estamos efetivamente aprendendo sobre o seu conteúdo, nos aprofundando e conhecendo mais a respeito de um determinado tema.

Esse tipo de comportamento reflete entre os jovens, tão acostumados a esse mundo digital de imensas quantidades de informação rapidamente. Outra questão que surge em decorrência dessa é: com tanta informação disponível, como escolher o que ler? Vemos nos últimos anos a disseminação de um interessante fenômeno: os memes. Os memes são informações que se espalham rapidamente pela Internet na forma de vídeo, imagem, hashtag, palavra ou frase, utilizando como meio de propagação as redes sociais e blogs, principalmente. Os memes podem se tornar populares rapidamente ao redor do mundo e desaparecer por completo em poucos dias. Os memes estão associados ao fenômeno de viralização de uma informação, que atinge grande popularidade. Associando imagens ou vídeos que chamam a atenção a frases ou palavras, os memes transmitem informação aos usuários da Internet, mas a viralização muitas vezes acaba por banalizar essa informação, tomadas como algo com início meio e fim em si.

A mesma rapidez no consumo de informação está retratada na produção desse conhecimento. O resultado disso a disseminação de uma cultura do compartilhamento entre os jovens. Pouco se produz, muito se compartilha. Apertando um botão é possível replicar o texto lido, a imagem observada, a música ouvida, o vídeo assistido. Para compartilhar alguma coisa não é preciso conhecer. Passa-se adiante a informação muitas vezes não lida por completo. Quando se produz alguma coisa, também é feito com rapidez. Como resultado, a falta de conhecimento sobre o conteúdo a que está sendo referido leva a falsas compreensões, erros de interpretação, opiniões rasas, de senso comum, erros de ortografia e de semântica, etc. Em relação a essa última questão, a rapidez da comunicação através da Internet e das formas de comunicação instantâneas têm levado à criação de uma variante da língua portuguesa, utilizada intensamente na comunicação digital e que cada vez mais vem invadindo o espaço fora da Internet.

Considerando esses aspectos, outra questão emerge. Em um espaço democrático como a Internet, onde todos têm acesso a tudo e podem tecer suas opiniões sobre o que pensam, há um crescimento da difusão de preconceitos, intolerâncias e ideias conservadoras. Apoiando-se em uma falsa interpretação da liberdade de expressão, muitas pessoas vêm utilizando o espaço virtual para proliferar suas ideias preconceituosas, intolerantes e conservadoras. Isso se torna um problema no momento em que, devido à falta de conhecimento sobre o tema, muitos acabam tendo contato com essas ideias através de redes sociais, memes, tweets e compartilhando essas ideias como verdades. Nesse sentido, temas sensíveis no Brasil atualmente, como aborto, casamento de pessoas do mesmo sexo, justiça, corrupção, criminalidade e violência, vêm recebendo uma enxurrada de opiniões intolerantes e conservadoras, que são replicadas com muita rapidez pela falta de conhecimento do que essas ideias representam. Ao mesmo tempo em que a Internet pode ajudar na produção de um conhecimento positivo com o acesso às pesquisas e informações atualizadas, ela acaba por disseminar um conjunto impróprios e ideias retrógradas.

Por fim, algo muito presente entre os jovens é a utilização do espaço virtual para sua autoafirmação. Todos querem ser bonitos, legais, interessantes, na Internet. Páginas do Facebook servem como vitrines para a personalidade do jovem. O que ele pensa, as músicas que ele ouve, os filmes que ele assiste, os livros que ele lê, as roupas que ele usa, as pessoas que ele conhece, os lugares que ele visita, tudo é postado nas redes sociais, o que leva a uma grande exposição pessoal a todos os que tenham acesso à Internet. Os limites entre o que expor e o que não expor nesse mundo não são muito conhecidos pelos jovens que, na busca de se afirmarem como indivíduos ativos, acabam expondo sua vida particular, se sujeitando a uma vida sem privacidade sobre si, seu corpo, seus pensamentos e sua vida.

Relato de experiência em sala de aula

Frente a todo o cenário relatado acima, como o professor deve se posicionar? Como incorporar o mundo digital às aulas? Como lidar com a necessidade de estar conectado ao tempo todo? Como produzir conhecimento a partir de uma imensa quantidade de informação disponível? Como discutir ética e comportamento em uma sociedade guiada por novos valores? Como fazer com que a escola se aproxime de um mundo cada vez mais rápido e,

ao mesmo tempo, não cair nos mesmos problemas que essa rapidez produz na cultura digital? Essas são questões fundamentais a se discutir na prática docente. A partir da prática docente nesses três anos, algumas soluções, possibilidades e desafios puderam ser observadas.

Em primeiro lugar está o sucateamento da estrutura escolar. Apesar dos programas federais, como o Programa Nacional de Informática na Escola (Proinfo), o Programa Um Computador por Aluno (Prouca), e o destaque da informatização dos espaços escolares e conexão desses espaços com a rede mundial de computadores nos Planos Nacional, Estaduais e Municipais de Educação, alguns alertas devem cuidados devem ser tomados. De nada adianta comprar projetores, lousas digitais e computadores para garantir que todos os alunos tenham um computador conectado à Internet na escola se não há previsto a manutenção desses equipamentos, a contratação de monitores e, inclusive, a capacitação dos professores para lidar com essa tecnologia. Para que os alunos possam utilizar esses equipamentos é preciso que o professor conheça o seu potencial e saiba guiar o aluno através dele. Além disso, o que se percebe nas escolas públicas são equipamentos desatualizados, sem manutenção, que não funcionam e acabam sendo depositados e deixam de ser operados. O mesmo acontece com a conexão com a Internet, que muitas vezes é incapaz de atender a toda a demanda da escola, o sinal cai com frequência ou não chega a todos os espaços da escola, etc.

Quando se tenta utilizar os equipamentos dos alunos, como os celulares smartphones com acesso à Internet por Banda Larga Móvel, alguns alunos não possuem esse serviço nos seus aparelhos e os que possuem muitas vezes não querem utilizar o seu limite de transferência de dados para fazer pesquisa em sala de aula. Muitos alunos limitam o seu acesso à Internet em seus celulares àquelas atividades consideradas mais importantes para eles: a troca de mensagens instantâneas e o acesso às redes sociais. Realmente o que se percebe quando os alunos estão conectados é uma irresistível tentação ao uso das redes sociais e dos aplicativos de mensagens instantâneas. A necessidade de estar conectado a todo momento faz com que as aulas onde se utilize a Internet sejam momentos onde os alunos não produzem, aproveitam-se do espaço para interagir com os seus amigos on-line, buscar entretenimento, etc. A educação e o conhecimento ficam para segundo plano.

Nas vezes em que levei os alunos ao Laboratório de Informática percebi também outro problema: a falta de conhecimentos básicos de informática e Internet. Em um primeiro momento causou muito estranhamento o fato de jovens de 12 a 15 anos, que possuem celulares conectados à Internet, que se relacionam em redes sociais, que

cresceram com a tecnologia ao seu redor não possuem conhecimentos básicos como o de trabalhar em editores de texto, fazer uma pesquisa em sites especializados para tal finalidade, terem dificuldade em envio e recebimento de e-mails, etc. Passei a perceber que o domínio dos recursos digitais é muito limitado às atividades praticadas pelos alunos, basicamente, acessar redes sociais, utilizar aplicativos de troca de mensagens instantâneas, assistir vídeos e jogar jogos. O computador, o celular e a Internet não são vistos pelos alunos como ferramentas com potencial educativo, apenas para comunicação e entretenimento.

Quando instigados a fazer uma pesquisa, a prática de copiar e colar as informações encontradas também é muito comum. As informações passam de um site da Internet para um editor de texto, ou para a impressora ou são manuscritos para uma folha de papel sem haver a menor interação entre o estudante e o conteúdo. Abre-se o primeiro site e, pronto! Ali está a pesquisa necessária para um trabalho ou atividade escolar. Não há uma leitura atenta da informação, a pesquisa em diversos sites de forma a produzir um contraponto de ideias, a confirmação da veracidade da informação, a análise cuidadosa do conteúdo para saber se ele realmente responde à atividade solicitada. Ou seja, apesar de todo o potencial que a Internet tem a oferecer, ela ainda é muito utilizada pelos estudantes como uma ferramenta tradicional de educação, tal qual um livro didático ou uma enciclopédia no passado. Nesse sentido, qual é a inovação que a Internet pode trazer ao conhecimento se ela não é usada em sua plenitude?

Para lidar com essa questão eu precisei rever um pouco as práticas utilizadas em sala de aula. Não é possível somente culpar o aluno por sua falta de interesse e aprofundamento da informação. É preciso que ensinemos os alunos a serem ativos na educação através da Internet. Para que as respostas mudem de formato, é preciso também mudar o formato das perguntas, desafiar os alunos a mergulhar na informação, a produzir conhecimento, a se aventurar no mundo digital. Se o professor desconhece as possibilidades desse mundo digital, ele não será capaz de instigar o seu aluno a ir além do óbvio, além da primeira página, além da cópia. O professor precisa ser um mediador entre o aluno e o conteúdo digital, ajudando o aluno a interpretar e criticar esse conteúdo, a fazer com que o aluno produza conhecimento a partir das informações encontradas, na sua própria linguagem e utilizando as ferramentas que ele conhece e gosta de utilizar.

Por isso, a experiência que eu divido aqui nesse artigo é a de uma atividade que buscou desafiar os alunos a dar uma resposta diferente. Trabalhando Idade Média e feudalismo com as turmas de 7º ano do Ensino

Fundamental percebi uma grande dificuldade de compreensão das camadas sociais e seu papel na sociedade feudal. Para tornar mais próxima a realidade das pessoas na sociedade feudal para os estudantes propus que cada um criasse um personagem fictício mas que pudesse ter vivido na Idade Média, no contexto estudado em sala de aula (a proposta da atividade está no final do texto desse artigo, em anexo). Ou seja, os alunos deveriam usar a sua criatividade para dar vida a um personagem fictício, mas deveriam ser fidedignos à realidade estudada. A Internet surgiu, então, como uma fonte de pesquisa para os estudantes buscarem informações sobre a forma com que as pessoas viviam na sociedade feudal. A atividade foi realizada em parceria com a professora de Literatura, Amanda Dutra. Abaixo, segue o plano de aulas para a elaboração do personagem medieval:

1 – Estudo e debate sobre a Idade Média, o feudalismo e o poder da Igreja Católica a partir de textos produzidos pelo professor, textos do livro didático e relatos sobre filmes vistos sobre os alunos. Essa etapa foi realizada em seis períodos.

2 – Apresentação da proposta aos estudantes e pesquisa no Laboratório de Informática. No laboratório os alunos foram divididos em trios para pesquisar em cada computador enquanto o professor auxiliava nas pesquisas. A proposta era encaminhar a pesquisa a partir de sites pré-selecionados pelo professor e a busca em outros sites com informações para o trabalho. Essa etapa teve a duração de dois períodos.

3 – Correção dos questionários sobre os personagens. Em dois períodos os alunos conversaram sobre os seus personagens, apresentando-os ao professor. Erros de contexto foram corrigidos, fazendo com que os alunos entendam anacronismos e outros erros.

4 – Produção de texto descritivo. Nas aulas de Literatura os alunos transformaram as informações coletadas na forma de um questionário em um texto descrevendo o personagem em primeira pessoa.

5 – Apresentação dos personagens a partir da leitura do texto descritivo.

A atividade exigiu um intenso planejamento do professor e o trabalho conjunto com a professora de Literatura que se propôs em trabalhar a produção textual com os estudantes. A etapa da pesquisa foi decisiva para o sucesso da atividade. Apesar de ser muito desgastante auxiliar cerca de 25 alunos cheios de dúvidas, curiosidades e incertezas ao mesmo tempo no Laboratório de Informática, foi possível perceber que eles estavam realmente interessados em desenvolver aquela atividade.

Houve muita dificuldade entre os estudantes de encontrar as informações necessárias para criar o seu personagem, por isso eles tiveram de buscá-las em vários sites. Os alunos com mais facilidade e conhecimento ajudaram os outros que apresentavam mais dificuldade.

Com as leituras feitas em sala de aula e as informações encontradas na Internet, alguns alunos permitiram que a sua criatividade aflorasse dentro da proposta do trabalho, encontrando segurança para descrever um personagem não parecia tão estranho para eles. Os estudantes conseguiram se colocar no papel do personagem e imaginar como seria a vida deles no período estudado.

Conclusões

Não podemos mais ignorar a importância da Internet no dia a dia dos jovens na sociedade global em que vivemos. A Internet se tornou e vem se tornando cada vez mais presente na vida dos jovens, dos nossos estudantes. O número de pessoas conectadas no Brasil e no mundo cresce todos os dias, assim como a quantidade de conteúdo disponível na Internet, transformando a vida e as relações das pessoas, promovendo novos comportamentos, alterando códigos éticos e morais, estabelecendo uma nova cultura, uma cultura digital.

No entanto, o crescimento da Internet e do volume de informações disponíveis não se traduz em produção de conhecimento. Ao contrário, vivemos cada vez mais afogados em informações que não conseguimos dar conta, lendo apenas títulos de reportagens, pequenos vídeos, compartilhando informações que nem sabemos muito bem o que significa. Quando olhamos para nossos alunos, percebemos que o imenso potencial que a Internet possui em relação ao aprendizado não se traduz em um processo de autonomia dos estudantes, que poderiam utilizar as informações na produção de um conhecimento amplo e significativo, ao longo de sua vida.

É preciso que a escola deixe de ignorar o mundo digital, mas que se aproprie dele para ensinar autonomia aos estudantes, que discutamos ética, comportamento e cidadania na Internet, para promover uma sociedade cada vez mais autônoma e consciente frente ao conhecimento. Para isso, os professores devem conhecer as ferramentas mais modernas, apropriando-se também dos recursos digitais, para guiar os estudantes em uma aventura em busca do conhecimento.

Mesmo ainda necessitando de muito investimento

em formação profissional, na consolidação e manutenção dos espaços digitais na escola, a escola e os professores não podem ficar parados esperando pela idealização da escola informatizada. Mesmo se tivéssemos um computador por aluno, com acesso irrestrito à Internet, de nada adianta para a relação ensino-aprendizado o uso da Internet como uma ferramenta tradicional. Trocar o livro didático pela Internet não é a solução para incorporarmos nossos alunos em um mundo digital. Precisamos repensar as propostas pedagógicas, fazendo com que elas incentivem, desafiem e provoquem os alunos a produzir conhecimento com a Internet, trabalhando para que eles conquistem a sua autonomia e capacitando para um aprendizado ao longo da vida.

A Internet pode trazer uma imensa transformação na escola e nas formas de produção de conhecimento, fazendo com que o aluno esteja motivado a aprender de uma forma mais dinâmica, interessante e com o uso das tecnologias da sociedade digital que eles estão inseridos. Mas se não tivermos o cuidado de guiar os alunos, fazendo com que eles mergulhem no conhecimento, tecendo relações entre os conteúdos estudados, estaremos apenas contribuindo para a propagação rápida de informação, afogando-os em um mar de informação. Precisamos ensiná-los a nadar, a compreender os códigos e significados, sendo cidadãos responsáveis, éticos e democráticos na Internet.

Anexo: Atividade de criação de personagem medieval

Com base no que nós estudamos ao longo do primeiro trimestre deste ano, a atividade de História para o segundo trimestre consiste na criação de um personagem que teria vivido na Idade Média, entre os séculos X e XI, em alguma região da Europa. Esse personagem deve ser criado a partir da imaginação e da criatividade de vocês, mas deve ter características que tornem possível compreender que ele viveu no contexto histórico que nós estamos estudando. Por isso, usem a criatividade, mas não esqueçam de basear o seu personagem no período e nas características da Idade Média Europeia. Para ajudá-lo a pensar nesse personagem, segue uma lista de perguntas para vocês responderem sobre esse personagem:

- q) Nome do personagem:
- r) Sexo:

- s) Idade:
- t) Características físicas:
- u) Grupo social:
- v) Local de nascimento:
- w) Região onde vive:
- x) Possui família? Quem vive junto ao personagem?
- y) Atividades do dia a dia:
- z) Comida:
- aa) Fé:
- bb) Sonhos:
- cc) Descreva a sua casa:
- dd) Roupas:
- ee) Nome dos pais:
- ff) Acontecimentos importantes da sua vida:
- gg) Outras características:

Sites pré-selecionados para pesquisa

http://pt.wikipedia.org/wiki/Idade_Média
<http://www.sohistoria.com.br/ef2/medieval/>
<http://www.historiadomundo.com.br/idade-media/os-castelos>
<http://www.historiadomundo.com.br/idade-media/o-cavaleiro-medieval>
<http://www.historiadomundo.com.br/idade-media/amor-cortes-medieval>
<http://www.historiadomundo.com.br/idade-media/mosteiros-medievais>
<http://nomesportugueses.blogspot.com.br/2014/04/nomes-medievais-portugueses.html>

Sites consultados

Brasil deve fechar 2014 como 4º país com mais acesso à Internet, diz consultoria. Disponível em: http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2014/11/141124_brasil_Internet_pai . Acesso em 03 de novembro de 2015.

Brasil se torna quinto país mais conectado do mundo e apresenta alta no e-commerce. Disponível em: <http://olhardigital.uol.com.br/noticia/brasil-se-torna-quinto-pais-mais-conectado-do-mundo,-com-alta-no-e-commerce/25717> . Acesso em 03 de novembro de 2015.

Internet no Brasil – Estatísticas. Disponível em: <http://www.teleco.com.br/Internet.asp>. Acesso em 03 de novembro de 2015.

Pela 1ª vez, acesso à Internet chega a 50% das casas no Brasil, diz pesquisa. Disponível em: <http://g1.globo.com/tecnologia/noticia/2015/09/pela-1-vez-acesso-Internet-chega-50-das-casas-no-brasil-diz-pesquisa.html> . Acesso em 03 de novembro de 2015.

TIC Domicílios – 2014. Disponível em: <http://cetic.br/pesquisa/domicilios/indicadores>. Acesso em 03 de novembro de 2015.

Referências Bibliográficas

LUCKESI, C. C. e PASSOS, E.S. Introdução à filosofia: aprendendo a pensar. São Paulo: Cortez, 1996.

SEFFNER, Fernando. Aprendizagens significativas em História: critérios de construção para atividades em sala de aula. IN: PEREIRA, Nilton Mullet e GIACOMONI, Marcello Paniz (Org.). *Jogos e ensino de história*. Porto Alegre: Evangraf, 2013, pp. 47-62.

SNYDER, Kristen M. The digital culture and “peda-socio” transformatio. *Seminar.net – International Journal of media, technology and lifelong learnig*. Vol. 3, issue 1, 2007.

QVORTRUP, Lars. Media pedagogy: Media education, media socialisation and educational media. *Seminar.net – International Journal of media, technology and lifelong learnig*. Vol. 3, issue 1, 2007.

O potencial pedagógico da Idade Média Imaginada

Por Bruno Chepp¹⁹⁷, Guilherme Masi¹⁹⁸ e Nilton Mullet Pereira¹⁹⁹

Resumo

A suposição de que o que se convencionou chamar de Idade Média imaginada não tem qualquer potencial pedagógico é uma premissa que a argumentação presente neste texto quer desconstruir, ao abordar dois modos de expressão muito comuns nos tempos atuais, a música e as séries televisivas.

Sem dúvida, é preciso considerar que há uma Idade Média contada na escola que remonta, ainda hoje, uma leitura iluminista e preconceituosa em relação ao medievo, apresentando-o como uma época de caos e trevas.

Por outro lado, verifica-se uma verdadeira obsessão por uma Idade Média imaginada, um medievo que se nutre da fantasia e da aventura. Diferente daquele medievo escolar, essa Idade Média imaginada, que é representada por *Game of Thrones* e *Iron Maiden*, encanta, aguça a imaginação e, quem sabe, permite a produção conceitual.

O que pretendemos pensar é justamente o encontro dessas duas Idades Médias: uma que torna o conhecimento tão árido e mecânico, longe tanto das possibilidades de imaginação dos estudantes, quanto da pesquisa histórica sobre o medievo; e outra que, ao afirmar uma realidade inexistente, senão na imaginação, reforça uma visão mística e mágica sobre o período. Esse encontro vale-se da seriedade da pesquisa histórica e do conhecimento da realidade medieval, sem deixar de se valer do jogo e da fabulação da música e da imagem em movimento, na tarefa da construção dos conceitos nas aulas de história.

Abstract

The assumption that what is conventionally called imagined Middle Ages does not have any pedagogical potential is a premise that the argument presents in this paper wants to deconstruct approaching two common modes of expression in recent times, the music and the television series.

Undoubtedly, one must consider that there is a Middle Ages taught in school today that dates back an Enlightened and prejudiced reading in relation to the medieval past, presenting it as a time of chaos and darkness.

On the other hand, there is a real obsession with an imagined Middle Ages, a medieval past fed by fantasy and adventure. Unlike that medieval past taught in school, this imagined Middle Ages, represented by *Game of Thrones* and *Iron Maiden*, delights, excites the imagination and, who knows, allows the production of concepts.

What we intend to think is precisely the meeting of these two Middle Ages: one that makes knowledge too arid and mechanical, far both the imagination possibilities of the students and the historical research about the medieval past; other that, in asserting a nonexistent reality, but in imagination, enhances a mystical and magical view of the period. This encounter draws on the seriousness of historical research and the medieval reality knowledge, without forget the importance of the game and the fable in the process of build concepts in History classes.

¹⁹⁷ E-mail: bruno.chepp@hotmail.com

¹⁹⁸ E-mail: guilhermenpm@gmail.com

¹⁹⁹ E-mail: niltonmp.pead@gmail.com

Dos muitos medievos

A suposição de que o que se convencionou chamar de Idade Média imaginada não tem qualquer potencial pedagógico é uma premissa que a argumentação presente neste texto quer desconstruir, ao abordar dois modos de expressão muito comuns nos tempos atuais e que fazem fortes referências à Idade Média, à música e às séries televisivas.

Indubitavelmente, é preciso considerar que há uma Idade Média contada na escola, que remonta ainda hoje, uma leitura iluminista e preconceituosa em relação ao medieval. Essa Idade Média escolar consiste ainda em uma espécie de folclore: época de caos e trevas, na qual ainda não se haviam formado nações e os homens europeus viviam num estado de sono profundo, desde a decadência do Império Romano e a derrocada do mundo clássico. Esse modo de olhar para a Idade Média inicia a ser construído no Renascimento, época na qual, supunham os pensadores novecentistas, teria ocorrido o início do amadurecimento das nações. O mundo medieval se tornou, então, o lugar da “infância das nações”, que apenas teriam ingressado na idade adulta com o Renascimento. Ainda se ensina Idade Média na escola supondo uma rígida divisão causada pela Renascença, de um período sem ciência e de intensa religiosidade, para um período de renascimento científico, filosófico e de racionalidade. Essa divisão é consolidada pelas atividades pedagógicas que, via de regra, solicitam as diferenças entre a Idade Média e a Idade Moderna, entre o Teocentrismo e o Antropocentrismo.

Ao mesmo tempo, verifica-se uma verdadeira obsessão por uma Idade Média imaginada, um medieval que se nutre da fantasia e da aventura. Trata-se da Idade Média do cinema, das séries televisivas, das músicas e dos jogos. Nela não se apresentam preconceitos, mas se reforça a ideia de uma Idade Média que é puro “faz-de-conta”, que pouco tem a ver com a pesquisa histórica. Mas, diferentemente daquele medieval escolar, essa Idade Média imaginada que é representada por *Game of Thrones* e *Iron Maiden*, encanta e seduz, aguça a imaginação; e, quem sabe, pode permitir a produção conceitual.

Desenham-se, então, dois mundos aparentemente distantes: por um lado, o mundo da Idade Média escolar, um conjunto limitado de representações que formam um discurso coerente e acessível às novas gerações, sob o estatuto e a legitimação da ciência histórica, mas que é, igualmente, também distante desta, uma vez que a pesquisa histórica sobre o medieval é bem pouco próxima do que se ensina sobre o período nos bancos escolares. A

Idade Média da cultura escolar forma um conjunto de noções cristalizadas sobre esse período, que se prolongam desde muito tempo e que faz parte de uma visão que renascentistas e iluministas construíram sobre a civilização medieval. Na Idade Média escolar pouco se fala do fantástico, do fabuloso, da magia e da fantasia – como veremos naquela “outra Idade Média” – o que observamos é uma leitura recheada de generalizações e de preconceitos construídos a partir do olhar contemporâneo sobre o medievo. Por outro lado, temos uma Idade Média fantasiada, que

alimenta a noção de um medievo povoado pela magia, pela fábula e pelas gloriosas aventuras dos cavaleiros. Nesta sociedade consumista, a civilização medieval tem funcionado “como um repositório de temas míticos, românticos, bélicos e propriamente imaginários”. Então, esta “outra Idade Média” é “mitificada e é divulgada por uma massiva produção literária e cinematográfica que não possui outra vinculação senão com a arte (PEREIRA & GIACOMONI, 2008, P. 77-78).

O que pretendemos pensar é justamente sobre o encontro dessas duas Idades Médias: uma que torna o conhecimento tão seco e árido, distante tanto das possibilidades de imaginação dos estudantes, quanto da pesquisa histórica sobre o medievo, afastando uma compreensão conceitual da Idade Média; outra que, ao afirmar uma realidade histórica inexistente, senão na imaginação, reforça uma visão mítica, mística e mágica do medievo. Esse encontro quer se valer da seriedade da pesquisa histórica e do conhecimento da realidade medieval, sem deixar de se valer do jogo e da fabulação da música e da imagem em movimento, na tarefa da construção dos conceitos nas aulas de história.

Dos conceitos e da sala de aula de História

O que está presente numa sala de aula de história vai muito além de classes, quadro, alunos e professor. Uma infinidade de experiências e sensações habitam e extrapolam o limite físico das paredes da escola. A calma imposta por conteúdos regulares é varrida pela tempestade que é o aprender. Este ambiente imprevisível é tragado para *mares nunca dantes navegados*, cheios de possibilidades e potencialidades, habitados por personagens monstruosos e maravilhosos que só a ficção

de uma aula de história pode fazer emergir das profundezas do passado.

A criação de conceitos em uma aula de história tem lugar justamente onde ainda não há conceitos formados, num espaço no qual a experiência do uso do conceito histórico ainda não existe. Esse lugar é um não-lugar, de matérias conceituais não formadas, ele é mesmo um espaço pré-conceitual. E é por isso que o modelo de definir os conceitos históricos esperando uma memorização por parte dos estudantes não tem sucesso no campo do ensino. A aprendizagem do conceito se dá pela própria experiência do uso do conceito, no âmbito da sala de aula. Ali criação e uso não se distinguem.

Sabemos que a aula de história na escola básica, trabalha no nível da compreensão do presente pela vista ao passado, mas essa é apenas uma parte do que faz o historiador e do que pode o ensino de História, a constituição de uma consciência histórica. O que pretendemos é que, ao invés de apenas limitar o passado pela leitura do presente e pela expectativa do futuro, o ensino de História possa ser um lócus de exposição do aluno diante de um passado que é ilimitado em possibilidades de leitura e, sobretudo, de experiências.

A aprendizagem do conceito ultrapassa o nível da sua definição e sua aprendizagem aponta para duas direções do tempo: um tempo no qual o conceito ainda não é formado, quando um encontro permite uma saída extemporânea e faz um convite a um mergulho no fundo do campo das singularidades pré-individuais, para dali criar novas linhas, novos conceitos, novas atualizações. Tratando-se, portanto, de um mergulho no puro movimento intensivo da criação, por isto a despersonalização e o desprendimento; o outro tempo é o da operação, quando o conceito, uma vez formado, se torna parte do espírito daquele que aprende e ele se torna um indivíduo capaz de operar com os conceitos, apontando para o futuro e para a criação de novos modos de vida, bem como novas leituras do mundo. Mas, ao mesmo tempo, disposto a sempre se voltar ao movimento, numa disposição contínua a desprender-se de si (PEREIRA & GIACOMONI, 2013, P. 16).

Nesse sentido, pensamos que a aprendizagem do conceito e a possibilidade de novas experiências com o passado, possam ser auxiliadas pela exposição do aluno às numerosas alternativas de representação e “(re)encenação” do passado, através de estratégias e de formas de expressão como a música ou as séries de televisão. Essas duas formas de expressão jogam o estudante para um mundo pré-conceitual e lhes proporciona uma experiência nua do passado. Ao inserir-se no mundo de *Game of Thrones* o

estudante se liberta dos limites do seu presente, colocando-se aberto a novas experiências e novas formas conceituais. Ora, o que se quer é justamente essa abertura, tão difícil de ser conseguida com o uso imediato de um texto didático ou de uma explicação do professor. Essa abertura não pode ser confundida com uma aprendizagem incorreta e inadequada que levaria o aluno a aceitar uma Idade Média fantasiada, mas é a força imaginativa dessa inserção de um mundo medieval fantasiado e inexistente na pesquisa histórica, o que pode permitir o aluno a pular do *Caos* a novas formas de conhecimento sobre a Idade Média. Ele poderá saber fazer a distinção entre o que é fantasia e o que é realidade histórica, mas igualmente saberá reconhecer as representações que os povos criam sobre si mesmos e sobre os outros, e que estas podem ser transformadas em aprendizagens históricas.

A seguir passamos a tratar mais especificamente de duas formas de expressão que promovem a aprendizagem do conceito, elas estão no encontro entre uma Idade Média imaginada e uma Idade Média escolar. O objetivo é apresentar a potencialidade pedagógica, ou seja, a aprendizagem conceitual que cada um pode oferecer à aula de história.

Entre o “fenômeno da serialidade” e “a cultura das séries”

Quem jamais dedicou preciosos momentos de sua tarde ou noite aos capítulos finais das intrigantes e dramáticas tramas novelísticas? Qual criança (ou mesmo adulto) não se emocionou ao assistir a trágica cena da morte de Mufasa, pai do pequenino Simba, em *O Rei Leão*? Que leitor, ao folhear as páginas de um romance policial ou de uma fantasia épica, não nutriu a menor empatia por certos personagens? Que jovem nunca aguardou ansiosamente a estreia, nos cinemas, de uma película romântica, cômica ou heroica? Nas últimas duas décadas, pelo menos, com os sucessos de *E.R.* (drama médico exibido, originalmente, pela *NBC*), de *Friends* (aclamada *sitcom* apresentada pela *NBC*) e de *Lost* (produção dramática e de ficção científica transmitida pela *ABC*), as telenovelas (na América Latina, especialmente), o cinema e a literatura (em suas mais variadas formas e gêneros) vêm, assimetricamente, compartilhando espaços e audiência com outras modalidades de narrativas capituladas: as programações televisuais seriadas.

Em um contexto de alargamento das possibilidades de produção e formas de consumo audiovisuais, essas narrativas direcionadas às massas espectadoras ou, cada vez mais, a uma plateia específica (ora extrapolando os limites do real, ora decompondo e remontando a realidade) capturam a atenção e o apreço do público: no Novo México, um modesto professor de química e pai de família, ressentido e mal remunerado, ao se negar curvar ao fatalismo de uma doença terminal comuta-se, ao lado de um ex-aluno, em um exímio produtor de metanfetamina, um anti-herói ovacionado pelo telespectador; na Geórgia, um honesto policial, após recuperar-se de um grave ferimento, acorda em uma Terra apocalíptica, repleta de zumbis e homens vis, onde a barbárie e a civilização coexistem desarmonicamente; na Califórnia, dois geniais físicos dividem muito mais que um apartamento, compartilhando amizades e situações cômicas. Dos Estados Unidos para o mundo, Walter White (de *BreakingBad*), Rick Grimes (de *The WalkingDead*), Sheldon e Leonard (de *The Bing BangTheory*) – por que não “coleções de sensações intensivas” (MACHADO, 2009, p. 210)? – cativaram milhões de fãs. Esse potencial internacional, assumido por essas produções, é um sintoma do fenômeno da “serialidade” (MACHADO, 2000) e um indicador da existência (em constante processo de consolidação) de uma “cultura das séries” (SILVA, 2014).

A serialidade, às vezes presentes nas telenovelas, é a marca estrutural dessas produções televisuais. Ela corresponde à exibição fracionada e, por vezes, não contínua da unidade sintática visual, ou seja, do sintagma visual: “no caso específico das formas narrativas, o enredo é geralmente estruturado sob a forma de capítulos ou episódios, cada um deles apresentados em dias diferentes e subdivididos, por sua vez, por *breaks*” (MACHADO, 2000, p. 83). A ampliação da circulação, da audiência e das formas de difusão dessas produções e, mesmo, desse modelo estrutural, atrelada às pressões industriais e aos derivativos comerciais (produtos ou subprodutos das séries) compreende o que aqui se denomina de “fenômeno da serialidade”.

Em um cenário marcado pelo desenvolvimento tecnológico, pela sofisticação das formas midiáticas e pela progressiva virtualização de espaços de interação e sociabilidade, giram em torno dessas programações televisuais seriadas um conjunto de criações (desde ficções e espaços organizados por fãs, a novas produções e artigos com valores mercadológicos) resultantes de seu sucesso e de seu impacto junto ao público. Para além desse interminável inventário de derivações que delas emana, essas programações (repletas de valores e dotadas de imensas cargas culturais e ideológicas) apresentam um potencial pedagógico, um efeito psicológico e social

(momentâneo ou não) que acompanha ou se traduz em transformações comportamentais (ditam moda, estilos e expressões linguísticas) e em formas, por vezes distorcidas, de compreender o outro e o mundo. Emerge, assim, como um desdobramento do “fenômeno da serialidade”, uma “cultura das séries”.

Marcel Vieira Barreto Silva propõe a centralidade de três elementos ou condições medulares relativas à existência e à manutenção de uma “cultura das séries”. A saber, a forma, o contexto e o consumo: “a sofisticação das formas narrativas, o contexto tecnológico que permite uma ampla circulação digital (online ou não) e os novos modos de consumo, participação e crítica textual”(SILVA, 2014, p. 241).

A “forma”, correspondem um estilo e uma linguagem característica, um enredo, os tipos e os cânones narrativos, as suas adaptações e as suas remodelações. Machado sustenta a existência de três modelos básicos de narrativas seriadas (MACHADO, 2000, p. 84): o primeiro, caracterizado pela repetição de um padrão ou protótipo, em que os episódios ou capítulos conformam uma história única com começo, meio e fim; o segundo, caracterizado pela quase inexistência de linearidade e pela variabilidade de atores, de cenários e de enredos, em que apenas o estilo e/ou a temática conferem unidade à série; e, por último, o modelo clássico, caracterizado pela existência ou predomínio de narrativas que se desenvolvem de modo linear ao longo dos episódios.

Ao “contexto tecnológico”, correspondem as formas de ampliação, divulgação e difusão dessas programações seriadas. Tal processo acelerou-se com os adventos da rede mundial de computadores, de tecnologias digitais e de serviços especializados na oferta de materiais televisivos via internet. Ainda mais importante, o aprimoramento tecnológico permite a criação de estratégias que instigam o espectador/consumidor a participar, comentar e divulgar o programa nos espaços virtuais, como “a presença da ‘hashtag’ da série no canto da tela (do computador ou da televisão), ou mesmo através da participação de membros da equipe e dos atores comentando com os seguidores no *Twitter* sobre o desenrolar da narrativa” (SILVA, 2014, p. 246).

Ao “consumo”, finalmente, correspondem as emergentes e intrincadas relações espectatoriais “gestadas no seio das comunidades de fãs, através de trocas simbólicas e materiais entre si, dos fãs para as emissoras e das emissoras para os fãs” (SILVA, 2014, p. 248). Trata-se, por conseguinte, do ponto central dessa “cultura das séries”.

Fenômenos e expressões culturais, as séries televisivas vêm desempenhando (tais como outros produtos televisuais clássicos, como as produções

cinematográficas, o fazem há quase um século) um importante papel pedagógico. Essas programações têm o potencial de semear e difundir signos junto ao espectador; de orientar e refletir a maneira como os indivíduos e populações veem si próprios e aquilo que lhe é exterior; de ilustrar e reproduzir cenas, lugares, eventos e épocas.

Game of Thrones e a “outra” Idade Média

Atravessadas pela inquieta curiosidade do homem e por sua necessidade de situar-se no tempo em que vive (PEREIRA, 2014), as narrativas recriam, a mercê da imaginação, o passado, dão forma e vida ao desconhecido e ao morto, fabulam os fatos. Mais que qualquer outro momento da história humana, o medievo desperta um profundo e genuíno interesse. Povo a imaginação popular uma porção significativa de gravuras e ideias acerca da Idade Média. São fantasias, representações e juízos diversos construídos e reconstruídos ao longo dos tempos, reproduzidos na escola e ilustrados em produções culturais. Entre quatro paredes, na sala de aula, éramos, e ainda somos, ensinados a observar o medievo com o tom crítico de um ilustre homem do “século das luzes”. Muitos livros didáticos, sobretudo os mais obsoletos, discorrem acerca deste período de modo depreciativo, ao ponto de reduzi-lo à vitória da barbárie e ao fim da civilização; apresentando, a partir desse ponto de vista enviesado, a “queda” do Império Romano de Ocidente como o anúncio de uma era obscura, uma lacuna temporal que apenas separara o magnífico mundo greco-romano do esplendoroso “Renascimento” científico e cultural dos séculos XIV, XV e XVI. Quase mil anos da história europeia, logo, resumir-se-iam ao predomínio de

uma economia subsistência, uma sociedade regulada pela dependência e pela fidelidade a formas de quase escravidão, uma técnica bloqueada, uma elaboração cultural repetitiva e reduzida, um tipo de relações internacionais rarefeitas e inseguras, porém marcadas também por migrações de povos, por conflitos de etnias, por explosões de pauperismo (CAMBI, 1999, p. 141).

A esta tradicional imagem do medievo, contrapõem-se representações idealizadas ou quiméricas veiculadas em obras literárias, películas, animações, jogos, músicas, propagandas comerciais e, claro, programações televisuais seriadas. Ora sublinhando os lugares-comuns do período,

ora adicionando elementos fantásticos e anacrônicos, tais produções reinventam imagens sobre o passado medieval.

Em *Merlin*, série exibida originalmente pela *BBC One*, revela-se a fantástica trajetória de descobertas e aprendizado de um jovem mago, e futuro conselheiro do Rei Arthur, no Reino de Albion. Com temática semelhante, *Camelot*, série coproduzida pelos canais *Starz* e *TV GK*, retrata os primeiros ensaios de um jovem e intrépido Arthur, o herdeiro de uma linhagem real. Já, *Vikings*, série criada por Michael Hirst para o *HistoryChannel*, traz à tela a Escandinávia da Alta Idade Média, apresentando os feitos do lendário Ragnar Lothbrok, herói nórdico que crê ser descendente do deus Odin.

De todas essas ficções televisivas que versam sobre o medievo, uma tornou-se, recentemente, fenômeno internacional: a adaptação televisiva de “*As Crônicas de Gelo e Fogo*” (de George R. R. Martin), criada por David Benioff e Daniel B. Weiss e produzida pela *HBO*, um sucesso entre o público e a crítica especializada, apresenta ao telespectador um mundo de reis e rainhas, príncipes e princesas, cavaleiros e cavaleiras, senhores e vassalos, usurpadores e renegados. Fornecendo cores e rostos às palavras de Martin, a série recria um mundo fantástico e violento que, embora repleto de fenômenos e seres sobrenaturais, revoca aspectos das esferas políticas, econômicas, sociais e culturais do passado medieval. Na trama, após uma década de verão, um inverno rigoroso e duradouro ameaça trazer um futuro repleto de sombras e incertezas. Enquanto isso, alianças, conspirações, traições e rivalidades marcam um interminável jogo político e a emocionante disputa pelo Trono de Ferro, o símbolo do poder absoluto:

Quando Eddard Stark, lorde do castelo de Winterfell, aceita a prestigiada posição de Mão do Rei oferecida pelo velho amigo, o rei Robert Baratheon, não desconfia que sua vida está prestes a ruir em sucessivas tragédias. Sabe-se que Lorde Stark aceitou a proposta porque desconfia que o dono anterior do título fora envenenado pela manipuladora rainha (Cersei Lannister). E sua intenção é proteger o rei. Mas ter como inimigos os Lannister pode ser fatal [...]. Agora, sozinho na corte, Eddard percebe que não só o rei está em apuros, mas também ele e toda a sua família (MARTIN, 2010, contracapa).

Suficientemente fiel à obra literária, a série, em sua primeira temporada, apresenta o perigoso caminho que a “Mão do Rei” percorre em busca de verdades, desvendando ao telespectador amores e segredos fraternos, intrigas e ressentimentos ancestrais, eventos misteriosos e obras de magia e de fé. Se fizéssemos – com a devida dose de pretensão – nossas as palavras dos *Targaryens* e dos

Tullys diríamos que “fogo”, “sangue”, “família”, “dever” e “honra” conduzem essa fantasia épica ao sucesso. Também. O êxito dessa rentável adaptação deve-se a uma narrativa sofisticada, à apresentação e à representação de personagens complexos e bem desenvolvidos e a um roteiro, aparentemente, livre de clichês – “forma”; deve-se, a partir da digitalização e da virtualização das programações seriadas, à ampliação das possibilidades e modalidades de aquisição, consumo e interação – “contexto tecnológico”; deve-se, em virtude dos seus sucessos técnicos, estilísticos, propagandísticos e artísticos da obra, à emergência de grupos e comunidades virtuais – “consumo”. Sem exageros, poderíamos creditar uma pitada de seu sucesso junto aos milhões de espectadores à temática medieval: do medievo, *Game of Thrones* traz bárbaros, traz suseranos e vassallos, traz cavaleiros e até dragões.

O próprio autor da saga literária, George R. R. Martin, já revelou inspirar-se no “universo medieval” para escrever suas tramas. Aspectos do medievo são representados nos episódios de *Game of Thrones*. Dentre as múltiplas conexões, relações e referências, destacam-se, na série de televisão e nos livros: a “organização” e os “modos de vida” dos povos bárbaros; a discutível “inexistência” de poder centralizado (em tese, ainda que exista um rei – ou uma pretensa rainha – ocupando o Trono de Ferro, cada senhor de *Westeros* detém o poder e a possibilidade de regulamentar, em seus domínios, as esferas políticas, econômicas e sociais); as relações de suserania e vassalagem; a ética, as relações e o espírito cavalheiresco; aspectos referentes às ordens religiosas e militares (elementos presentes, por exemplo, na composição da Patrulha da Noite) e questões cotidianas e culturais da vida privada (gênero, sexualidade, família, amor, costumes e tradições).

A produção da *HBO* apresenta, assim, um “outro medievo”, um medievo que habita o imaginário das sociedades ocidentais, que se opõe a tradicional representação da realidade medieval ainda difundida nas salas de aula. Como produto cultural, a série gera símbolos, desperta interesses e reflete visões de mundo, representa acontecimentos e reencena épocas. Tem, enfim, um potencial pedagógico. Mas o que pode, então, oferecer ao ensino de história? O fabuloso, o mágico e o fantástico: isso é o que *Game of Thrones* oferta à Idade Média da cultura escolar, tão “repleta de generalizações e preconceitos construídos a partir do olhar contemporâneo sobre o medievo” (PEREIRA & GIACOMONI, 2008, p. 79).

Game of Thrones na sala de aula de História – *Winter is Coming*

A sala de aula de história é um espaço de vivência, experimentação e construção. É um espaço de encontros e desencontros, de esperanças e imprevistos. Nesse ambiente, composto por diversos atores (todos protagonistas, todos antagonistas), onde todo e qualquer plano previamente traçado está sujeito a uma complexa teia de interações, possibilidades e potencialidades, a ficção e a fabulação tornam possíveis o passado, o passado medieval.

A fim de abordar e problematizar os conceitos de “feudo”, “senhor feudal”, “feudalismo”, “suserano” e “vassalo” (e discutir questões como “laços de fidelidade” e “relações de vassalagem”) planejamos uma aula de história com o tema “a sociedade na ordem na feudal”, para a qual selecionamos o episódio “*Winter is Coming*”, o primeiro episódio da temporada inicial de *Game of Thrones*. Neste episódio, Eddard Stark, “Lorde de *Winterfell*”, recebe a visita do rei e de sua família – amigo e vassalo do rei Robert, Stark é convencido a aceitar um posto junto ao monarca, o cargo de conselheiro, a “Mão do Rei”.

Noutra proposta de aula, objetivando-se estudar as relações de vassalagem e as implicações/obrigações que delas decorrem, compreendendo os processos de formação e estruturação do feudalismo no ocidente europeu, bem como as suas principais características, utilizamos um breve trecho do primeiro episódio da segunda temporada, “*The North Remembers*”. Na cena, Bran, um dos filhos mais novos de Eddard Stark, desempenha suas funções como “Lorde de *Winterfell*”. Como todos os Stark, o jovem Bran enfrenta, em sua tenra jornada, escuridão e infortúnios inimagináveis. Ávido pela história, pelos castelos e pelas épicas fantasias, o garoto vê seus sonhos e brincadeiras pueris reduzirem-se a pó quando seu pai, Eddard Stark, é condenado à morte e decapitado em Porto Real (sede da realeza) e seu irmão mais velho, Robb Stark, parte em busca de vingança e justiça. Caem, então, sobre os seus imaturos ombros o peso de comandar *Winterfell* e as obrigações advindas com o título de “Senhor do Norte”.

No curto excerto selecionado (entre os minutos 10 e 12 do episódio), Bran, executando desgostosamente seus deveres senhoriais, recebe, os vassalos de seu falecido pai: homens que, pela força de seu juramento, concederam apoio à causa de Robb. Auxiliado pelo *Meistre* Luwin (um velho conselheiro, sábio, curador, cientista e chefe dos correios de *Winterfell*), o garoto ouve e atende às

solicitações e súplicas de seus vassalos, desaprovando sua tangível insatisfação com a luta travada por seu irmão: explícita ou implicitamente, estão presentes, nesses diálogos, as responsabilidades do jovem suserano e dos velhos vassalos.

Esse medievo místico e mágico apresentado pela ficção televisiva aguça a curiosidade e instiga a capacidade imaginativa do estudante. Tal como o faz a imagem em movimento, a música, enquanto expressão cultural, reflete e difunde signos e símbolos; ilustra e reencena locais, acontecimentos e eras. Desse modo, o som característico e enfático do *Heavy Metal*, como veremos a seguir, faz vibrar o passado medieval, despertando divindades pagãs, guerreiros, elfos e dragões.

O Heavy Metal – *“When the power chords come crashing down”*

O fato de que os coloridos anos 1960 deram luz ao *Heavy Metal* pode ser um pouco surpreendente. Enquanto grande parte da música “pop” falava da ensolarada São Francisco e de Paz e Amor, e Sinos, e Cores, e Flores, a realidade de outros lugares era bem diferente. Birmingham, na Inglaterra, ainda se recuperava dos devastadores bombardeios sofridos na 2ª Guerra Mundial e, as memórias daqueles anos sombrios ainda faziam arder feridas pouco cicatrizadas da fedorenta e enfumaçada cidade industrial. É nesse ambiente de fábricas e de indústrias pesadas, que ressoam os primeiros acordes distorcidos que marcam nas orelhas de quem escuta *Black Sabbath*. Da ponta dos dedos parcialmente amputados do operário inglês Anthony Frank “Tony” Iommi, vibraram acordes tri tonais, que foram, literalmente, banidos na Era Medieval por ter sido considerado fato de invocação do demônio – “*The Devil’s Third*” –, para dar forma a um novo gênero musical, o *Heavy Metal*.

Gestado desde o fim da década de 1960 e início dos anos 1970, é só na década de 1980 que acontece o “boom” do *Heavy Metal*. Empunhando suas guitarras como num brado, bandas como *Judas Priest*, *Motörhead*, *Iron Maiden*, *Saxon* e inúmeras outras, destoaram do rock’n’roll ao endurecer seus sons e reduzir os elementos do *Blues*, colocando andamentos cada vez mais rápidos. A “*New Wave Of British Heavy Metal*” rompe de vez a semente plantada pelos monstros sagrados do *Black Sabbath*, *Deep Purple* e *Led Zeppelin*.

Hoje, o Heavy Metal é um dos gêneros musicais mais bem consolidados e difundidos no mundo, tendo influenciado um quase incalculável número de subgêneros: *Thrash Metal*, *Death Metal*, *Black Metal*, *Power Metal*, *Doom Metal*, *Gothic Metal*, *Folk Metal* e *Viking Metal*, são só alguns dos inúmeros subgêneros do Metal, que variam tanto em estilo quanto em temática, seguindo as mais diversas vertentes. As bandas dedicam suas poesias desde o próprio *Heavy Metal* e seus virtuosos “*powerchords*”, a pilotar pelo universo sobre cilindros em chamas. Ou a cantar sagas épicas de bravos guerreiros, ou sobre mundos fantásticos, repletos de vales verdes onde habitam elfos e voam dragões, ou pela glória de derrotar o “*Black Lord*”, ou ainda sobre demônios de um inferno terreno e a marcha de almas em sofrimento. Sejam quais forem as suas vertentes, o *Heavy Metal* excita e inspira milhões de fãs no mundo inteiro.

As temáticas do Heavy Metal analisadas por Deena Weinstein (1991, p. 18) em seus estudos sobre este gênero musical destacam uma tendência a prazeres dionisíacos, por um lado, e ao caos, por outro. A hipermasculinidade, as imagens em excesso de guerreiros heroicos são, frequentemente, encontradas nas letras de *Heavy Metal* desde o seu surgimento. Outra tendência destacada pela autora, em relação aos conteúdos das bandas, é o engajamento com temas como liberdade, aventuras, guerras, história, histórias de fantasia, dentre inúmeras outras.

O Heavy Metal e a Idade Média – “*The godsmade Heavy Metal*”

Um popular subgênero do *Heavy Metal* é o já citado *Folk Metal*, que consiste numa vertente onde se mesclam estilos mais tradicionais do gênero a elementos de alguma espécie de música popular ou folclórica. Aos ritmos e melodias feitos com os instrumentos usuais do *Heavy Metal* agregam-se instrumentos folclóricos como gaita-de-foles, violino, flautas, harpa, ocarinas, dentre outros. A sonoridade também remete à música folclórica, com linhas vocais, arranjos típicos e letras que tratam de temas ligados à mitologia de culturas celta, eslava, escandinava, védica.

Outro subgênero do *Heavy Metal* com influências da cultura e da mitologia nórdica é o *Viking Metal*. Nas

músicas há menções à Era Viking e ao Paganismo Nórdico. Expressam em suas letras as crenças pagãs e as sagas vikings, como também o fazem em relação à parte artístico-visual das bandas (vestimentas, elmos, espadas, machados). Este estilo originou-se no final dos anos de 1980 nos países escandinavos, sendo a banda sueca *Bathory*, uma das pioneiras. O estilo desenvolve-se e ganha força nos anos de 1990, com o surgimento de bandas como *Enslaved*, *Amon Amarth*, *Eluveitie*, *Týr* e *Ensiferum* dentre outras, que combinam a temática Viking com um som folclórico “do Norte”. O *Viking Metal*, em matéria de conteúdo, centra-se na Era Viking, na mitologia nórdica antiga e nas religiões e cultos pré-cristãos. Estas bandas tendem a adotar e a reinterpretar sagas e histórias de heróis, tomadas principalmente a partir dos *Eddas*. Apropriando-se de maneira romântica da imagem heroica de guerreiros, bem como de cenas da vida cotidiana da cultura Viking. Paisagens nórdicas também são muito utilizadas, especialmente em videoclipes e nas capas dos álbuns.

O *Viking Metal* é uma vertente relativamente jovem dentro do mundo do *Heavy Metal*, sendo difícil definir precisamente este subgênero. A música resultou da simbiose de gêneros como o *Black e Death Metal* com os mencionados ritmos e instrumentos do folclore escandinavo. Além disso, é muito ligado a outro subgênero, o *Pagan Metal*, que canta principalmente sobre religiões pagãs e pré-cristãs, e encontra-se num contexto muito mais amplo, onde não só a antiga mitologia nórdica é narrada, mas também mitos celtas e história, contos de fadas e outros elementos do folclore.

Imke von Helden identifica duas abordagens para a temática Viking, presentes no *Viking Metal*: uma, preocupa-se principalmente em cultivar a imagem de força e barbárie extremamente romantizadas apresentando um toque escapista. Na outra abordagem há uma ênfase em ser “historicamente correto”, assumindo a mitologia nórdica antiga como o único foco de suas letras e identidade. A leitura que o estilo faz da antiga mitologia nórdica está estreitamente relacionada com o patrimônio histórico-cultural escandinavo, em especial o de culturas pré-cristãs. Ao considerar os conteúdos das letras, com frequente alusão à antiga mitologia nórdica, a autora identifica um culto romântico e uma imagem escapista, criada pelo estilo. As sagas são recontadas e reinterpretadas, muitas vezes até citadas literalmente nas canções.

A fascinação pelo folclore e tradições nórdicas, bem como pelas religiões pré-cristãs são temas recorrentes no *Heavy Metal*, e especialmente em canções de *Viking Metal*, mas outro aspecto muito importante em termos de letras é o retrato da natureza do Norte, cantado pelas bandas a fim de recriar uma atmosfera de “natureza selvagem”. Os

antigos povos escandinavos tinham uma forte ligação com a natureza, o que acaba sendo tragado pelo *Viking Metal*. Frequentemente os *fjords* das costas aparecem nos vídeos-clips das bandas, juntamente com artistas (geralmente os próprios músicos das bandas) vestidos com armaduras e munidos de espadas. Ao fundo projeta-se o mar e à deriva um barco Viking.

Um expoente do estilo é a banda sueca *Amon Amarth*. Fundada em Estocolmo, em 1992, a banda é atualmente uma das principais representantes do *Death Metal* europeu. Os membros da banda colocam muita ênfase à imagem Viking, atribuindo a Era Viking suas raízes ancestrais. Ao adaptarem histórias, como a famosa saga sobre a perda do *Mjölnir* – martelo de Thor – a reescrevem partindo de outras perspectivas, chegando até mesmo a fazer adições à trama. A imagem bárbara na aparência e comportamento, são outros meios importantes de sua autorrepresentação. A imagem de homens fortes, guerreiros que defendem suas casas e famílias, e que lutam bravamente são amplamente destacados. A maioria das bandas tenta transmitir uma visão de um passado glorioso, que na maior parte dos casos, não tem muito em comum com fatos históricos. O foco principal da maioria das bandas escandinavas de *Viking e Pagan Metal* são suas próprias raízes culturais e podem ser distinguidas por suas diferentes abordagens da mitologia nórdica. Por um lado, existem bandas como *Enslaved* e *Týr*, que adotam uma perspectiva “crítica e bem-informada da história” e até mesmo estudam o assunto na universidade. Por outro lado, existem bandas como *Amon Amarth*, que utilizam a mitologia nórdica como um meio de agradar os fãs de metal em todo o mundo.

A Idade Média é hoje um produto consumido por milhões de brasileiros e, cada vez mais, o medieval ganha destaque nos cenários midiáticos. Ocupando espaços televisivos, nos seriados e filmes; é evocado para ambientar jogos de tabuleiro e computador; ou ainda narrado em obras literárias sobre “Terras Médias” por autores como Tolkien, Martin e Cornwell. A Idade Média que habita o imaginário popular não é só aquela, fruto das aulas de história ou dos livros didáticos. Também, as canções de *Heavy Metal* que abordam o medieval alimentam-se num diagrama de poder, que regulamenta o que é dito, que define e estabelece subjetividades, ou seja, num “dispositivo de medievalidade”. E mais, ajuda a moldá-lo, reforçando suas estruturas. Ao apropriar-se do medieval, envolvendo-o num sudário de acordes mágicos, o Metal entoa-o como um símbolo nostálgico, associado a um grande passado das nações, uma verdadeira metáfora de uma glória a ser reconstituída. Mais além, o *Heavy Metal* ajuda a criar aquela “outra” Idade Média, povoada por magia, pela fábula e pelas gloriosas aventuras dos

cavaleiros. Trata-se, de uma Idade Média glorificada, (re)encenada, fantástica, uma Idade Média presente no Imaginário. O Metal, a partir de então, vai reconfigurando-se daquilo que ajudou a criar, projetando-se em novas canções; resignificando, influenciando, enfim, ensinando.

O historiador Jaques LeGoff, propõe que se aborde o tema do Imaginário não somente através dos mitos em seus contextos originais, ou seja, em fontes literárias e iconográficas, ou na recepção deles nas várias sociedades e tempos do medievo (LE GOFF, 1994). Destaca-se a importância da permanência destes mitos para o imaginário do Ocidente contemporâneo, ressurgindo na literatura, quadrinhos, artes plásticas, desenhos animados, videocliques, cinema, e, como aqui destacamos, na música e nas séries televisivas. Desta forma, as representações do medievo feitas por estas diferentes mídias, estão ligadas a um pressuposto de abstração, que por sua vez está contido no Imaginário, ou seja, dentro de um campo que ocupa “uma parte da tradução não reprodutora, não simplesmente transposta em imagem do espírito, mas criadora, poética no sentido etimológico da palavra” (LE GOFF, 1994, p. 11). Para cantar ou encenar as glórias de um cavaleiro, recorre-se à arte, à poesia, à fabulação. Mas imaginário é mais que representação, que Le Goff creditser apenas ato intelectual, vai para o campo da “fantasia – no sentido forte da palavra – arrasta o imaginário para lá da representação” (LE GOFF, 1994, p. 12).

Assim como a literatura e a arte, o Metal imbui com símbolos e ideologias os seus “mundos medievais”, o que habita o imaginário das bandas, e dos fãs de *Heavy Metal* vai além de mero produto cultural. De tal forma que o imaginário acaba por desempenhar um papel importante na construção do *Heavy Metal*. O universo do Metal vende representações do medievo, produz imagens, cria épocas e cotidianos, reivindica modos de vida, enfim, ensina uma Idade Média fabulosa e mágica, porém repleta de estereótipos.

Música, leitura e escrita nas aulas de História – “Nowyouallknow, thebard’sandtheirsongs”

No que tange aos estudos históricos acadêmicos do século XX, o medievo foi tema caro em sua releitura. Partindo de novas abordagens teórico-metodológicas, especialmente as produzidas pelos historiadores medievalistas, como Marc Bloch, Jacques Le Goff e George Duby que proporcionaram novas abordagens e

ressignificações para um período histórico que, desde a Renascença, *a priori*, teve sua importância menosprezada e estereotipada. Para o senso comum, que facilmente pode ser constatado ainda hoje, a época está vinculada a um período obscuro e misterioso da história do homem: a “Idade das Trevas e seus mil anos de escuridão”. Esta ideia de Idade Média conhecida não existiu de fato, sendo apenas produção e reprodução de mitos e representações que se relacionam com esta época. Contudo, a ideia de uma Idade Média obscurantista, fabulosa e mitificada ainda persiste e permanece amplamente difundida na cultura popular.

A partir de trabalhos de historiadores, especialmente os ligados à escola dos Annales e da Nova História, entre outros, que a compreensão sobre o medieval no século XX se transformou e foi repensada. Dentre as várias contribuições que este grupo de historiadores somou a disciplina histórica, destacam-se as novas metodologias de trabalho aplicadas em fontes conhecidas e a expansão do conceito de documento histórico. Sendo assim não é novidade afirmar que o ensino de história incorpora o uso de fontes como recurso didático. Os documentos são, há muito tempo, utilizados nas salas de aula, mas, muitas vezes,

instrumentalizados como apêndices ou meio recreativo, e não somente se apropriam de bases historiográficas tradicionais; alguns deles tornaram-se objetos de estudos, demonstrando-se veículos viáveis para serem instrumentos da História. Contudo, outros ficam à margem destas discussões, e nem mesmo podemos ainda considerar efetivamente como fontes, mas que termina por adentrar nos territórios do nosso saber, produzindo um tipo de conhecimento o qual por muitas vezes fechamos os olhos (PEREIRA, 2010).

Ao levantarmos o problema da leitura e escrita na sala de aula de história, direcionamos nossos esforços à análise de diferentes práticas de ler e escrever possíveis numa sala de aula de história. Desta forma, creditamos às experiências com música uma verdadeira possibilidade de se transformar a chamada “aula tradicional”. Sendo assim, o planejamento que segue pretende expor uma aula que valorize a utilização de música, como recurso didático para as aulas de história, tendo como base a já apresentada Idade Média presente no *Heavy Metal*.

Não raro, professores usam música cujos conteúdos remetem a uma história recente. Quem nunca teve uma aula sobre os anos de chumbo, embalada por Chico, Gil, Caetano ou Vandrê? Ou um rico debate ritmado pelo samba de Adoniran e sua Saudosa Maloca, ou por um xote de Gonzaga? A música, juntamente com a sua expressão e

sua ideologia, são frutos do relacionamento entre o homem e a sociedade em que este vive. Desta forma, sua reação cria grupos de afinidades, originando movimentos sociais e culturais que devem ser contemplados nas discussões das aulas de História. Via de regra, este recurso é utilizado na sala de aula da escola básica como documento histórico para retratar o pensamento de compositores e músicos, seus engajamentos políticos, perspectivas de vida, ou ainda como foi feita, os significados atribuídos nas diferentes épocas, suas resiliências, influências e transformações. Como material didático, as músicas destacam-se por suas características estimulantes e motivadoras, a que se compreende ser um facilitador para as aulas.

o ato de ouvir música já faz parte dos seus momentos de diversão, de lazer, mas, trabalha-la em sala de aula requer mais atenção, visto que se constitui então como uma “ação intelectual”, existe uma enorme diferença entre ouvir música e pensar música [...] um aspecto fundamental na relação com estudo da História, da música e do processo de aprendizagem é a articulação entre o texto e o contexto para não ocasionar a redução da análise histórica (SILVA & MENDES, 2012).

Não tratamos a música como tão somente uma manifestação artística, e, tampouco, como um material didático simplesmente ilustrativo de representações sociais, políticas e culturais. Com base naquela apropriação que o *Heavy Metal* faz de elementos do medievo, facilmente identificável nas músicas selecionadas, projetamos uma aula na qual o aluno produza um texto com base no “mundo” criado pelas canções. Esta atividade propõe abrir espaço para que o aluno experimente e crie as possibilidades do “e se” com a história. Ao imergir no mundo asgardiano de *Amon Amarth* poderia ele dar forma aos poderosos trovões das marteladas de Thor? Ou daria passos à dança macabra, ao som de *Iron Maiden*? Criando e dando forma a mundos tão reais quanto o limite da imaginação, o aluno entrará em contato com os signos emitidos por aquelas músicas, vai ambientar-se num mundo medieval existente na fabulação e na poesia musical, vai entrar em contato com aquela “outra” Idade Média.

A banda alemã *Grave Digger* dedica o álbum “*Knight of the Cross*” a contar a história dos Cavaleiros Templários desde os tempos do nascimento da Ordem em 1119, ao longo dos anos de sua glória, e, finalmente, a sua queda em 1312. A primeira canção descreve a Primeira Cruzada organizada no Ocidente após vitórias muçulmanas na Ásia Menor sobre as forças enfraquecimento do Império Bizantino (“*Deus Lo Vult*”, “*Knight of the Cross*”). As músicas subseqüentes mencionam a fundação dos

Cavaleiros Templários pelo cavaleiro francês Hugues de Payens em 1119, após o estabelecimento do Reino de Jerusalém (“Monksof War”), os embates contra os exércitos de Saladino e Nizari seita dos Hashashim (“HeroesOfThis Time”, “FanaticAssassins”). O álbum fala ainda da Terceira Cruzada liderada por Ricardo I de Inglaterra e Filipe Augusto de França (“*Lionheart*”) e do mito dos Templários, guardiões do Santo Graal (“KeeperOf The HolyGrail”). As próximas quatro canções falam do fim trágico da Ordem dos Templários, da fuga de alguns ex-cavaleiros Templários na Escócia (“*Over theSea*”), e a execução de ordem último Grão-Mestre Jacques de Molay, em 1314, que foi acreditado para amaldiçoar o rei e o papa ao ser queimada vivo, tendo ambos, supostamente morrido devido esta maldição (“*The Curse of Jacques*”). A última música trata do suposto engajamento de ex-Cavaleiros Templários na Batalha de Bannockburn, a qual a Escócia adquire independência do julgo Inglês (“The BattleofBannockburn”).

Outra banda que dedica sua poesia a temas relacionados ao medievo é o *Iron Maiden*, desta banda selecionamos duas músicas, a dizer “*Dance OfDeath*” e “*Montségur*”. A primeira, inspirada no filme “*The Seventh Seal*” (O Sétimo Selo), do diretor sueco Ingmar Bergman. Por sua vez, Montségur trata sobre os cátaros, um povo herege que viveu no Languedoc (Sul da França) nos séculos X e XI. Acusados de heresia, foram executados pela inquisição.

Da banda *Manowar*, a música “*Sons ofOdin*” narra fatos sobre os “*bersekers*” e seus métodos de combate. Nesta canção, o narrador entoa orgulhoso, suas memórias das batalhas que travou. Na linha: “*Killersofofmen/ofwarriorsfriend*” indica o pressuposto histórico de que Berserkers eram contratados por Reis ou *Jarls* para apoiar suas campanhas. A lealdade aos companheiros de luta também é importante para o narrador (“*sworntoavengeourfallenbrothers*”), além de pensamentos que oscilam entre reflexão e orgulho sobre seus atos e que serão julgados por Odin no dia de sua morte e sua ida a Valhalla. Em “*The FateoftheNorns*”, *Amon Amarth* gorja sobre a morte de um filho como um chamado de Odin (“*The daytoanswerOden'scall*”), a pira funerária num barco em chamas e a caminhada através dos portões de *Helheim*.

Em termos de planejamento de aulas, uma proposta na qual o aluno se aproprie daquele cenário criado pelo *Heavy Metal*, extraíndo dali a ambientação criada pela poesia, identificando as incontáveis projeções de medievo. Entendendo por cenário tudo que está contido na poesia musicada (letra e melodia), onde se passa a história, quais são os seres vivos dentro dele, a época e o tema. A ambientação é a visão que esse cenário carrega, ou seja,

como vivem os seres dentro desse cenário, quais suas crenças e culturas, como é o mundo que retratado e como são imaginados os lugares em que estão ali musicados, e ainda como a melodia projeta-se e enfatiza a letra.

A aprendizagem conceitual em uma aula de História se dá, justamente, na cesura, no intervalo criado pelo tempo da aula e pelo tempo da imaginação. Nesse sentido, tanto a série televisiva, quanto a música, permitem um mergulho radical no tempo, no pré-discursivo e no pré-individual, que desloca o estudante do lugar-espço do conceito definido para o tempo onde o conceito ainda não está constituído, ensejando um contato com o processo mesmo de criação conceitual. Eis, portanto, o papel dessa Idade Média imaginada na escola: não se trata de uma entrega à fantasia de um medievo estranho à pesquisa histórica, mas de uma tentativa, através da imaginação, de recriar os conceitos históricos que permitem uma leitura histórica da Idade Média.

Referências Bibliográficas

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

DAVID, C. M. **Pedagogia Cidadã: Cadernos de Formação: Ensino de História**. São Paulo: Unesp, Pró-Reitoria de graduação, Faculdade de História, Direito e Serviço Social – Campus Franca, 2006.

LE GOFF, Jacques. **O Imaginário Medieval**. Lisboa: Estampa, 1994.

MACHADO, Arlindo. **A Televisão levada a sério**. São Paulo: Senac, 2000.

MACHADO, Roberto. **Deleuze, arte e a filosofia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

MARTIN, George R. R. **As Crônicas de Gelo e Fogo: A Guerra dos Tronos (Livro um)**. São Paulo: Leya, 2010.

PEREIRA, Lara Rodrigues; SILVA, Crisitane Bereta da. **Como utilizar o cinema na sala de aula?** Notas a respeito das prescrições para o ensino de história. Passo Fundo: Espaço Pedagógico/UPF, volume 21, nº 2, jul./dez. 2014.

PEREIRA, Nilton M.; GIACOMONI, Marcello Paniz. **Flertando com o Caos: os jogos no ensino de História**. In: Marcello Paniz Giacconi; Nilton Mullet Pereira. (Org.). **Jogos e Ensino de História**. 01ed. Porto Alegre: Editora Evangraf, 2013, v. 01, pp. 09-23.

PEREIRA, Nilton Mullet; GIACOMONI, Marcello Paniz. **Possíveis Passados: representações da Idade Média no ensino de História.** Porto Alegre: Zouk, 2008.

PEREIRA, Priscilla Emmanuelle Formiga. **RPG e história: o descobrimento do Brasil.** João Pessoa: [s.n.], 2010. Orientador: Raimundo Barroso Cordeiro Junior. Dissertação (Mestrado) – UFPB/CCHLA.

SILVA, Marcel Vieira Barreto. **Cultura das séries: forma, contexto e consumo de ficção seriada na contemporaneidade.** Galáxia (São Paulo) [online]. 2014, vol.14, n.27, pp. 241-252.

SILVA, Emiliane Maria Holanda da; MENDES Márcia Cristiane Ferreira. **A música como suporte pedagógico na disciplina de história na escola estadual professor Paulo Pinheiro de Viveiros.** IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas: “História, Sociedade e Educação no Brasil” – Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos.

WEINSTEIN, Deena. **Heavy Metal. A Cultural Sociology:** Lexington, New York, 1991.

VON HALDEN, Imke. **A Furore Normannorum, Libera Nos Domine!** A Short History of Going Berserk in Scandinavian Literature and Heavy Metal: Albert Ludwigs University in Freiburg, Germany.

Trabalhando o patrimônio:

prédios, objetos e fotografias

Por Moisés Abraão Stein²⁰⁰

Resumo

O seguinte trabalho tem por objetivo relatar atividades que foram realizadas pelo PIBID, no ano de 2014 com os 6º anos. As turmas que realizaram tal atividade foram às turmas 62/9, 63/9 e 65/9 da escola EEEM Willybaldo Bernardo Samrsla-CIEP, da cidade de Taquara-RS. Para começar as atividades, os professores Marisa Lima da Silva, Matheus Mathias, e Moisés Abraão Stein, introduziram o município de taquara, para poder trabalhar o patrimônio da cidade e ver o que os imigrantes ou as culturas anteriores deixaram, para nós. Atividade esta que no começo foi planejado de um jeito e por fim tivemos que fazer algumas modificações ou adaptações, mais que mesmo assim tivemos resultados positivos durante a realização de tais atividades. Alunos perceberam que objetos antigos têm grandes valores para as pessoas que o guardem, e que muitos dos objetos que foram vistos nas aulas, seja o objeto mesmo ou a fotografia, foi objetos que hoje já não se utiliza mais, ou objetos que evoluíram mais que foram utilizados por seus pais ou avós. Por fim compreenderam que patrimônio não são apenas os prédios, mais sim também os objetos ou até fotografias.

Palavras-chave: PIBID, Patrimônio, Objetos Antigos, Cultura.

Abstract

The following work aims to report activities that were performed by PIBID, in 2014 with the 6th years. Classes who have realized this activity were the divisions 62/9, 63/9 and 65/9 of the school EEEM Willybaldo Bernardo Samrsla-CIEP, the city of Taquara-RS. To begin the activities, the teachers Marisa Lima da Silva, Matheus Mathias, Moisés Abraão Stein, introduced the municipality of bamboo, to be able to work the heritage of the city and see what immigrants or previous cultures have left for us. Activity is that at first was planned in a way and finally we had to make some modifications or adaptations rather than still had positive results while conducting such activities. Students realized that antiques have large values for the people who keep, and that many of the objects that were seen in class, either the object itself or the picture was objects which currently is not used more, or objects that have evolved more than They were used by their parents or grandparents. Finally they realized that heritage is not just the buildings, but rather also the objects or even photographs.

Keywords: PIBID, Heritage , Old Objects, Culture.

²⁰⁰ Acadêmico do Curso de História das Faculdades Integradas de Taquara – FACCAT. e- mail: moisesstein25@gmail.com cel.: 5193655928

Introdução

Após ter trabalhado os indígenas e a imigração da cidade de Taquara, nós professores do PIBID, resolvemos trabalhar o patrimônio da respectiva cidade. O nosso objetivo de trabalhar este patrimônio, era o de justamente, alguns alunos nunca terem saído do bairro a onde moram. E assim mostrar o centro histórico da cidade, para que pudessem ver o que os antepassados deixaram, deste modo ver a arquitetura do passado e comparar com a de agora. Outro objetivo foi o de conscientizar que o patrimônio é importante, para que assim, se preserve os prédios antigos, para manter uma identidade. Entretanto para introduzir o assunto começamos com algumas perguntas: o que é um patrimônio? O que é um bem material? Qual a importância do patrimônio para a sociedade? Vocês acham importante a preservação do patrimônio? Partindo destas perguntas passamos o conceito de patrimônio:

Em seu significado mais primitivo, a palavra patrimônio tem origem atrelada ao termo grego pater, que significa “pai” ou “paterno”. De tal forma, patrimônio veio a se relacionar com tudo aquilo que é deixado pela figura do pai e transmitido para seus filhos. Com o passar do tempo, essa noção de repasse acabou sendo estendida a um conjunto de bens materiais que estão intimamente relacionados com a identidade, a cultura ou o passado de uma coletividade. (SOUSA, 2015).²⁰¹

Neste sentido podemos entender que patrimônio é uma herança que vai passando de geração para geração, e pode ser tanto um bem material como um bem imaterial. Portanto, nas nossas aulas trabalhamos apenas o patrimônio material.

Até aqui percebemos que os alunos participavam da aula e contribuíam com o que sabiam, e os que não sabiam perguntavam. Estas primeiras aulas foram mais teóricas. Pois antes de partir para as atividades diferenciadas, notamos que precisavam deste embasamento, para compreender as próximas atividades.

O patrimônio através das fotografias

Como já foi dito mais acima, alguns alunos nunca tinha saído do bairro onde moram que é o bairro Empresa. Entretanto, para não levar os alunos direto ao cento da

²⁰¹ Por ser um site não possui número de páginas.

cidade, e assim apresentar o centro histórico. Passamos alguns slides com algumas imagens. Aqui nesta atividade, nós professores mostrava uma foto de um prédio da cidade, mas esta foto seria do prédio como era antigamente. Os alunos então deveriam adivinhar qual prédio que era, para que desta maneira os que nunca tinham saído do bairro pudessem ter uma noção de como era a cidade e como é agora. E também para que depois na nossa próxima atividade que seria a saída de campo, pudessem se localizar.

Apresentava-se a fotografia do prédio como era antigamente, e em seguida mostrava-se a foto do prédio como é agora (foto atual do respectivo prédio). Atividade esta que foram realizadas dentro da sala de aula, pois de outra maneira não teria como.

Percebendo que todos estavam gostando de tal atividade, nos professores ficamos contentes, pois os alunos que conheciam um pouco mais da cidade, compartilhavam do que sabiam. Desta maneira todos aprendiam juntos.

A saída de campo

Aqui foi realizada na semana seguinte, que foi uma saída de campo. Ressaltamos que é importante deixar claro que não foi um passeio, mas sim uma saída de campo, pois como já foi dito seria para ver os prédios históricos da cidade. E posteriormente fazer um trabalho em cima disso.

Chegou o grande dia, todos os alunos estavam ansiosos para poder ir conhecer o centro histórico. Foram levadas as três turmas de 6º ano que deu um total 65 alunos mais ou menos, porque teve os que faltaram. Junto com os alunos acompanharam os três professores do PIBID, por ser um trabalho nosso, e também foi a professora titular da turma. Atividade esta, que foi planejada. Cada aluno ganhou um mapa: 'Caminhando pela Cidade Taquara Centro Histórico'. Este mapa possuía a foto atual do prédio e uma pequena descrição deste mesmo. E cada prédio no mapa possuía um número, para que assim cada um conseguisse se localizar.

Começou-se pelo prédio de número 1. Ao chegar neste prédio os professores deram uma explicação e em seguida foi feita a visita por fora. Depois fomos para o prédio de número 2, 3 e assim se seguiria. Mas pelo pouco tempo, que seria apenas uma manhã, e a quantidade de prédios que num total são 27, não daria para ver tudo. Por isso os prédios que não conseguisse ser visitado seriam trabalhados dentro da sala de aula com um CD que acompanha o mapa.

Quando chegamos ao terceiro prédio vimos que os alunos não gostaram mais da atividade, ou acabaram

perdendo o interesse, pois muitos queriam apenas passear. Nossa atividade aqui não deu certo, apenas alguns alunos tiveram ao interesse. Não completamos a atividade por não der dado certo, o CD foi deixado de lado, nós professores precisamos elaborar novas atividades.

Objetos e fotografias

Elaboramos nossas atividades e começamos a trabalhar o patrimônio através dos objetos e fotografias. E de acordo com Grunberg (2007) “Podemos pedir, com antecedência, que os participantes tragam algum objeto que tenha um significado importante e uma relação afetiva para cada um. O objeto pode ser de uso pessoal ou pertencente à sua família”. Aqui entendesse que os participantes são os alunos, e os objetos que seriam para os alunos trazer seria o que eles acham importantes para eles, o que marca ou marcou a vida deles. Pois cada um vai ter uma percepção de tempo diferente. Entendemos que algum objeto pode ser antigo para uma pessoa e para outra não, isso vai depender de cada um.

Esta atividade nós professores do PIBID mudamos um pouco. Ao invés dos alunos trazerem os objetos, quem trouxe foi os professores. Procuramos trazer objetos dos mais variados, como: rádios antigos, ferros de passar roupas, moedas, entre outros bem antigos. Ao mesmo tempo em que trouxemos objetos mais pertos da realidade deles, como: disquetes que os pais dos alunos muitos usaram. Como também trouxemos aparelhos de celulares dos mais variados anos, além de fotografias e máquinas fotográfica, e outros objetos mais.

Esta atividade os alunos gostaram, pois a partir dos objetos conseguimos trabalhar bem o patrimônio. Pois como já vimos anteriormente o patrimônio não precisa ser um prédio em si. Ele pode ser um objeto de uso pessoal, como também pode ser um pertence de um familiar, ou até pode ser um produto da natureza, além de sem material pode ser imaterial, neste caso seriam as manifestações culturais, bem como uma festa ou outras manifestações.

Trabalhando com os objetos e fotografias, conseguimos fazer muitas perguntas, despertando o interesse dos alunos pelo assunto tratado, como também a participação e interação de todos os que estavam presentes.

Considerações Finais

Chegando ao final das atividades conseguimos obter resultados relevantes, e nosso objetivo foram alcançados, pois os alunos perceberam a importância do patrimônio,

seja ele material ou imaterial, seja um prédio, um objeto, uma fotografia ou um bem da natureza. Perceberam ainda que os objetos hoje podem ser novos mais amanhã pode ser antigo, pois de acordo com a evolução de tal objeto, alguns vão sendo deixados de usar como os alunos perceberam entre os disquetes e os pen drives entre as fitas de vídeos e os DVDs. Viram que o mundo hoje se transforma muito rápido, e por isso a importância de manter os prédios históricos, pois com ele se mantém a identidade. Através do patrimônio o povo se encontra no seu lugar e consegue se sentir pertencente à sociedade.

E nos professores percebemos que se tivéssemos trabalhado primeiramente os objetos e fotografias, ou alunos conseguiriam compreender melhor a atividade sobre a saída de campo pelo centro histórico de Taquara. Pois teriam uma percepção maior da importância dos prédios que hoje são patrimônio da cidade. Bom mas mesmo assim, todos nós aprendemos, algo e com isso ganhamos experiências, assim como trocamos informação. E vivendo e aprendendo.

Referências Bibliográficas

GRUNBERG, Evelina. *Manual de atividades práticas de educação patrimonial*. Brasília, DF. IPHAN, 2007. 24p. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/EduPat_ManualAtividadesPraticas_m.pdf>. Acesso em: 13 de outubro de 2015.

SOUSA, Rainer Gonçalves. *Patrimônio Histórico Cultural*. Brasil Escola. Disponível em: <<http://www.brasilecola.com/curiosidades/patrimonio-historico-cultural.htm>>. Acesso em: 13 de outubro de 2015.

Hominídeos, Vênus e Bruna:

ensino de História e Aprendizagem Significativa em uma turma de Educação de Jovens e Adultos

Por Wellington Rafael Balém²⁰²

Resumo

Neste artigo, analisamos uma prática docente em campo de estágio curricular, realizada no primeiro semestre de 2013, junto a uma turma de Educação de Jovens e Adultos em uma escola estadual de ensino fundamental noturno de Caxias do Sul, RS. O relato da experiência não é um fim em si mesmo, mas, antes, ela serve como pretexto compreendermos uma questão mais ampla: como tornar a História e o seu estudo algo significativo para alunos da EJA, em um cenário onde tudo aponta para a direção contrária? Para isso, levando em consideração o contexto sociocultural da escola e da turma, analisamos algumas experiências e estratégias mais ou menos bem-sucedidas desenvolvidas com a referida turma, onde procuramos dar condições para que os alunos pudessem perceber e sentir a História e o seu aprendizado como algo significativo, pois essa significância não é óbvia e demanda que se vá além do aparente, tanto no sentido acadêmico, quanto no humano.

Palavras-chave: Ensino de História, Educação de Jovens e Adultos, Aprendizagem Significativa, História da Hominização

Abstract

In this article, we analyze a teaching practice in curricular training camp held in the first semester of 2013, along with a Youth and Adult Education class (EJA) in a state primary school, in the evening, in Caxias do Sul, RS, Brazil. It is not only the report of the experience, but rather it serves as a pretext to understand a larger question: how to become History and its study something meaningful to students of EJA, in a context where everything points to the opposite direction? For this, taking into account the sociocultural context of the school and the class, we analyze some experiences and strategies more or less successful developed with that class, where we sought to provide the conditions so that students could see and feel the History and your learning as something meaningful, because this significance is not obvious and demands that go beyond the apparent, both in the academic sense, as in the human.

Keywords: Teaching History, Youth and Adult Education, History of Homization, Meaningful Learning

²⁰² Mestrando em História na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e licenciado em História pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Bolsista Capes. E-mail: wr.balem@bol.com.br

Considerações Iniciais

Uma reflexão feita por Luis Carlos Lopes, referindo-se a profissionais de arquivo, ajuda-nos a compreender algumas questões relacionadas à prática docente em História. O autor notou que a falta de interesse da sociedade e das políticas públicas nos arquivos abre espaço para a precarização e a reprodução do senso comum, tolhendo as reais possibilidades e o alcance desse trabalho. O mesmo autor defende que é necessário um profissional de arquivo que possa superar o dogmatismo prático e que seja capaz de incursionar sobre os problemas através da pesquisa teórica aplicada e da experimentação (LOPES, 2002). O que acontece na educação pública não é diferente e, assim como o profissional de arquivo, o professor de História (que muitas vezes é também o profissional de arquivo), precisa ser, na expressão de Lopes, um profissional hermenêutico, que seja capaz de refletir criticamente sobre o seu trabalho e sobre si mesmo, visando colocar sua prática em um patamar mais elevado.

Esse trabalho, assim, se ocupa da análise de algumas experiências vivenciadas em campo de estágio curricular durante o primeiro semestre de 2013. A prática docente foi realizada em uma escola da rede Estadual de educação, em uma turma do Ensino Fundamental, no turno da noite, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos da etapa T4 (Totalidade 4), equivalente ao sexto ano, em Caxias do Sul, RS. Não se trata de uma narrativa integral da prática, mas, antes e para além disso, a experiência serve aqui de pretexto para analisar uma questão mais ampla: como tornar a História, o seu estudo e o seu aprendizado algo significativo para alunos da Educação de Jovens e Adultos em um cenário onde tudo aponta para a direção contrária?

A escola, a turma e o planejamento

A escola está localizada no centro da cidade de Caxias do Sul, RS, e conta com a estrutura e os setores básicos das escolas estaduais, como orientação educacional, supervisão escolar, laboratório de informática, biblioteca, quadra poliesportiva e alguns recursos multimídia. Também conta com um Projeto Político Pedagógico que na época estava defasado e não dava conta da complexidade da dinâmica do turno da noite. Pela orientação da professora titular da T4, os conteúdos a

serem desenvolvidos deveriam ser, em primeiro lugar, alguns conceitos em torno da ciência e do fazer histórico e, em segundo lugar, a Pré-História, que aqui chamaremos de História da Hominização, por considerarmos que inexistência da escrita não torna uma cultura a-histórica ou pré-histórica, além de que, se História é a História do Homem, aqueles que fizeram o processo de hominização têm História. É a partir desse segundo eixo de conteúdos conceituais que as experiências analisadas aqui foram escolhidas. Justificamos esta escolha, primeiro porque parece haver poucos trabalhos que reflitam sobre o ensino da História da Hominização e, em segundo, por ela ter ocupado uma carga maior de horas do estágio, abrindo espaço para um leque mais amplo de experiências a serem analisadas. Além disso, o primeiro eixo exigiria outras reflexões mais específicas sobre a presença e o ensino de Teoria da História na educação básica, o que conduziria a discussão para outros rumos.

A metodologia utilizada para as aulas foi a junção de dois modelos bastante conhecidos, que permitem uma ampla margem de manobra para adequações e reorientações quando isso for necessário. O primeiro é a metodologia dialética de Celso Vasconcellos (2000), que prevê uma aula, grosso modo, em três momentos, sendo o primeiro a *síncrese*, que é uma mobilização para o aprendizado, geralmente a partir de algo da realidade dos alunos; o segundo é a *análise*, ou seja, o desenvolvimento, o desenrolar da aula; e terceiro, a *síntese*, que é a sistematização dos saberes através de instrumentos avaliativos os mais diversos. O segundo modelo é proposto por Vasco Moretto (2002), que consiste na vinculação inter-relacionada de conteúdos *factuais* (observáveis, descritíveis), *conceituais* (conceituações obtidas do observável), *procedimentais* (habilidades e competências) e *atitudinais* (ligados à reflexão e à construção de valores). A escolha dessa formulação metodológica se deu antes de conhecermos a turma e, mesmo depois de cotejá-la com a realidade, esse método se revelou bastante adequado e com elementos operativos muito úteis para o que estava por vir.

O nível T4 era dividido em duas turmas, a A e a B. A primeira era formada com pessoas um pouco mais velhas, com idades acima dos trinta, contando também com alunos com mais de sessenta anos. Era formada em parte por trabalhadores e em parte e por pessoas já aposentadas que voltaram a estudar depois de décadas afastadas da vida escolar. Era tida como uma turma calma, embora com vários alunos com dificuldades de aprendizado. A turma B, na qual eu realizei o estágio, era bastante diferente. A lista de chamada continha cerca de 40 nomes, mas somente 11 eram frequentes. A maioria ali tinha entre 14 e 18 anos e estava na EJA porque já havia

reprovado diversas vezes no ensino regular, porque tinha histórico de evasão escolar, entre outros motivos.

De forma geral, nas turmas de EJA daquela escola, era extremamente difícil traçar minimamente um perfil de turma devido à grande circularidade de alunos. Além dos 11 frequentes da T4, sempre havia dois ou três alunos, muitos dos quais estariam presentes somente uma vez até o fim do estágio. Isso impunha alguns limites às possibilidades de planejamento e desenvolvimento de projetos continuados. Mesmo assim, após algumas aulas, conversas, testes recíprocos e a aplicação de dois questionários socioculturais, conseguimos, se não um perfil de turma, pelo menos conhecer melhor os alunos. Isso se revelou determinante para algumas divisões deles em grupos aos quais foram dirigidas estratégias mais ou menos específicas, de acordo com cada característica. O que concluímos desde o primeiro dia de aula é que havia uma forte resistência dos estudantes em relação aos professores, pois estes eram vistos como adversários que deveriam ser combatidos. Nesse sentido, visando superar esse ambiente hostil, um dos principais trabalhos foi mostrar que, independente de outras experiências, nós estávamos ali, não contra eles, mas *por* eles.

Alunos desafiadores

A separação em grupos a que nos referimos acima não é uma distinção rígida, pois alunos de um grupo circulavam em outros, enquanto que alguns alunos não se enquadravam em nenhum. Mesmo assim, é possível traçar algumas características úteis para esta análise. O primeiro grupo são os inquietos, que podem ser representados por dois alunos, cuja principal reclamação dos demais professores era a sua vocação para a fala. Eles também não conseguiam se concentrar mais do que alguns instantes no mesmo objeto. Estavam em turmas de EJA porque tinham “dificuldades” no aprendizado. Isso, no entanto, se apresentou como um grande paradoxo, pois, um deles, mesmo não conseguindo escrever de forma satisfatória, comunicava-se oralmente muito bem e tinha um bom conhecimento sobre a Segunda Guerra Mundial. Ele tinha conhecimentos e queria expressar isso. Falava sobre o assunto o tempo todo e perguntava quando esse seria o tema da aula, perguntava o que a História da Hominização tinha a ver com a Segunda Guerra. Assim, em vez de encontrar estratégias para silenciá-lo, o caminho mais adequado nos pareceu ser dar algumas condições para que ele refletisse sobre a Hominização fazendo ou permitindo

que ele fizesse constantes relações, comparações e analogias com o assunto que ele dominava e gostava. Embora seus preceitos religiosos o levassem a crer no Criacionismo em detrimento da Evolução das Espécies, teoria importante para o estudo da Hominização, ele expressou o *insight* de que a teoria da raça ariana, vinculada pelo nazismo, cai por terra ao perceber que o gênero *Homo*, nomeadamente o *Homo sapiens* moderno, tem origem na África. Este aluno queria entrar para o exército e seguir carreira militar.

Um outro, com as mesmas “dificuldades”, escrevia muito bem, embora não visse motivo para se esforçar para isso, também possui um conhecimento bastante elevado sobre computadores e internet, além de ser um ótimo “teórico da conspiração”. Esse aluno pesquisava alucinadamente sobre os *Illuminati*, o que permitia, em sala de aula, muitas entradas para análises propriamente históricas, que o levava, em algum nível, a começar a separar o que é História e o que é ficção, ou o que a História pode esclarecer e o que jamais poderemos saber. Havia nele uma vontade de descobrir a “verdade”. Da mesma forma que o aluno anterior, as relações constantes, mas adequadas e pertinentes historicamente, entre os conteúdos e os ditos membros dessa sociedade secreta foi a chave mestra para recuperar sua atenção quando ela se dissipava e para dar os primeiros passos em relação a relativizar sua pulsão por saber “o que realmente aconteceu”, dado os limites da ciência histórica em fazer isso. Esse aluno vislumbrava seguir os estudos e ingressar na universidade no curso de Administração.

Considerando o caráter humano da educação, é desconfortante esses dois alunos terem sido reprovados por um sistema avaliativo que prioriza a reprodução de conteúdos. Se houvesse, ou pudesse ser desenvolvido nessa escola, um sistema de avaliação efetivo, que diagnosticasse e trabalhasse a superação das dificuldades, eles claramente teriam condições para estar na série ou ano adequados à idade, no fim do Ensino Médio. A evidenciação, nas provas, de suas dificuldades na comunicação escrita poderiam ter sido trabalhadas antes que eles mesmos concluíssem ou cristalizassem a conclusão de que não eram capazes de aprendê-la ou que isso não era um esforço necessário. Esses dois casos, acabaram se tornando os alunos que mais contribuíram para as aulas, sendo que em vários momentos, fomentavam a participação de outros colegas, fazendo comentários irônicos ou sarcásticos (às vezes agressivos), mas que ajudavam na medida em que era possível abstrair a piada de volta ao processo de ensino aprendizagem. É necessário ter bons conhecimentos para elaborar um comentário irônico sobre as dificuldades anatômicas da possível vida sexual entre Neandertais e Sapiens, o que torna a rizada

estampada nos rostos dos demais alunos um peculiar instrumento de avaliação e a oportunidade para desconstruir alguns estereótipos.

O outro grupo foram os alunos desafiadores. Trazemos esse termo em dois sentidos, o do aluno que instiga ao professor a se superar para dar conta das necessidades de sua atuação, mas também do aluno que provoca, testa, inclusive hostilmente. É claro que os professores são testados pelos alunos a todo tempo, especialmente nos primeiros dias de aula, mas alguns traziam consigo um longo histórico de sabotadores da coesão grupal, na terminologia da Psicologia de Grupos. Alguns deles só apareceram na aula uma vez ao longo de todo o estágio; alguns eram menores de idade e o Conselho Tutelar, após a constatação da evasão, os trazia de volta à escola e os obrigava a estar ali. A relação entre professor e aluno nesse caso, não escapa da tensão e a solução inicial, muitas vezes, é explorar e amenizar os ânimos, testar, da mesma forma que os alunos fazem, as estratégias que podem ser adequadas para conduzir a situação e tentar trazê-los para perto de um ambiente acolhedor que a sala de aula precisa ser.

Um caso, o mais desafiador dessa experiência, e que não é raro nessa escola, são os alunos privados de liberdade. Tivemos contato com alunos menores infratores internados no CASE (Centro de Atendimento Sócio Educativo). Um aluno desse perfil, que chamo aqui de Lucas, prestes a completar 18 anos, cumpria, somadas as suas condenações, o terceiro ano de internação, sendo que seria transferido para um presídio para o cumprimento de mais 3 anos. Sua última acusação foi por assassinato e seu processo estava parado. Não foi possível saber muito sobre seu passado, nem sobre sua realidade fora do CASE e fora da escola. O que foi possível fazer foi estudar casos como o dele e seu contexto (PASETTI, 2008; BECHER, 2012), para ter o tato necessário. Desde o primeiro dia, ele não faltou nenhuma aula, pois era vigiado. Ele perturbava os colegas e a aula, comportava-se de maneira que a escola desaprovava e costumava desafiar professores e direção: “*se não gostou, me manda para a secretaria!*”. Ele já estava acostumado com isso; ia para a secretaria praticamente todos os dias e, por vezes, ficava lá até o horário de saída. Para ele, era muito mais conveniente ficar lá do que estar em uma sala de aula onde tudo o que se fazia, em sua percepção, era vazio de sentido.

A novidade para o Lucas era que não pretendíamos fazer isso e nem o fizemos, apesar de a coordenação pedagógica, da professora titular e da vice-diretora insistirem para o fazermos. Muito pelo contrário, queríamos que ele ficasse na aula. Devemos admitir que sua presença nos era incômoda, assim como para muitos de seus colegas, os quais tinham medo dele. Outros alunos

do grupo dos desafiadores acatavam a sua liderança e, por vezes, intensificavam suas ações de sabotagem da aula. Lucas não fez nada do que era solicitado em aula, nenhum trabalho, nenhuma leitura, nenhuma contribuição oral, nenhuma participação construtiva nas aulas. Fora dos momentos em que ficava quieto e de cabeça baixa, somente se dedicou ao prazer da transgressão das regras. A conduta do Estado com esse jovem era de disciplinarização, coerção. Somente recebia algumas doses homeopáticas de cuidado quando ele conversava, e gostava disso, com uma psicóloga que, vez por outra, aparecia na escola.

Segundo Vasconcellos (2007, p.85),

os alunos que apresentam problemas de indisciplina precisam de uma ação educativa apropriada: aproximação, diálogo, investigação das causas, estabelecimento de contratos, abertura de possibilidades de interação no grupo, etc. e no limite, se for necessário, a sanção por reciprocidade. (...) [Também pode ser] privado da convivência com o grupo e orientado, até que deseje retornar com uma nova postura.

Em uma situação bastante corriqueira, enquanto outros alunos estavam incumbidos de fazer um exercício escrito, ele nos ajudou a fazer a chamada. Líamos um nome e perguntávamos a ele se o referido aluno estava em classe, pois ainda não sabíamos o nome de todos. Isso rendeu uma pequena abertura para nos aproximarmos dele e estabelecer um diálogo. Foi nesse momento que ele contou-nos um pouco sobre sua vida, relatado acima. Conseguimos nos apresentar a ele como alguém que não o julga, nem o condena, que não está ali para o enfrentar. Notamos que ele sentia necessidade de falar, mas sua trajetória institucional lhe rendeu alguns bloqueios. Marcamos vários pontos nesse dia ao mostrar para ele nosso interesse, não só na História enquanto tal, mas na história dele. Mas, não pudemos aprender muito mais sobre ele, pois Lucas não voltaria a permitir que nos aproximássemos nas semanas seguintes. Em um dado momento, ele deixou de vir à escola. Acreditamos que ele deva ter completado os 18 anos e tenha feito a opção de não retornar, ou tenha sido transferido para um presídio. Se ele tinha planos? Em uma narrativa triste sobre si, Lucas esperava, nos próximos anos, estar preso ou morto.

Outros alunos que se encontravam em contextos de vulnerabilidade social, cantarolavam em sala de aula músicas que eram vinculadas em alguns grupos urbanos de jovens conhecidas como bondes, cujo significado varia social e geograficamente ao longo do Brasil, mas que, em Caxias, se aproxima do que poderíamos chamar de gangues. Dois alunos confirmaram que faziam parte dos

bondes de seus bairros, sendo que mais alguns demonstravam participar embora não tenham confirmado. À época dessa experiência de estágio, geralmente em dias de passe livre no transporte urbano, foram comuns ataques mútuos e brigas entre bondes rivais no centro da cidade. A grande mídia garantia a produção de uma opinião pública tentando dar explicações para esse fenômeno e os meios para solucioná-lo (leia-se reprimi-lo). Uns acreditavam que os grupos que formavam os bondes emergiam da falta de lazer das áreas periféricas, outros acusam a desestruturação familiar, o descaso das políticas públicas para a juventude ou as contradições sociais. Provavelmente todos esses elementos estão envolvidos em algum grau e não há causa única para a explicação desse fenômeno, especialmente sob o olhar da História.

Zimmermann (1997) afirma que a formação de gangues entre jovens populares está diretamente ligada à falta de vivências anteriores de afeto, de regras e de lealdade. É perfeitamente possível identificar esses elementos nos bondes, que possuem lideranças centralizadas e acatadas, cujos membros cuidam uns dos outros e são leais ao grupo ao qual pertencem. Mas o tratamento que o poder público dá a esses jovens é o da repressão, reforçando a marginalização e a criminalização. Gostaríamos de ter tido, na época, a ideia de fazer uma associação entre a organização dos bondes e a organização dos grupos de hominídeos, estratégia que teria tido um potencial amplo de mobilização para a aprendizagem.

Deslocando isso para o contexto das aulas, ficava claro que o enfrentamento dos alunos não é a resposta. Muito pelo contrário, a resposta cada vez mais parecia encontrar-se na tarefa de aceitá-los como são, acolhê-los e conhecer cada um deles de forma mais aprofundada e daí, sim, propor ações educativas. Em campos de estágio, com poucos alunos, estávamos em situação privilegiada, pois pudemos nos dar ao luxo de fazer isso. Em situação diferente estavam os professores titulares, que, com dezenas de turmas, se conseguirem fazer essa investigação, levam muito mais tempo e dedicação para fazê-lo e estudar os resultados. O primeiro passo foi aplicar outro questionário sociocultural, dessa vez mais específico e estrategicamente feito para ver nas entrelinhas das respostas. As respostas desse segundo questionário nos deram subsídios para uma reorientação teórica da prática, a essa altura, já bastante cotejada com o empírico.

Virada Teórica

Mesmo já tendo obtido alguns resultados positivos, ainda não tínhamos conseguido romper efetivamente com a barreira que havia entre o ensino e o aprendizado de História naquela turma, o que ainda colocava sérios obstáculos a esse processo. O perfil de alunos da EJA passou por diversas mudanças ao longo das últimas décadas. No entanto, a maioria da bibliografia disponível é baseada nos preceitos de educação de adultos trabalhadores. Embora tenha seu mérito quando o caso é esse, essa produção é datada, precisa ser atualizada e abranger as novas demandas da EJA. A análise das respostas dos alunos no questionário, possibilitou-me um novo entendimento da turma, pelo menos dos mais frequentes e de alguns outros que responderam o questionário em outros momentos, escrito ou oralmente, incluindo aí algumas contradições entre o que eles escreviam e o que demonstravam.

Conhecendo a turma e seus sujeitos com mais clareza, ficou evidente que seu perfil não era o de adolescentes comuns, pois eles vinham de contextos os mais diversos e adversos. Havia aqueles com um núcleo familiar estruturado, aquele criado a contragosto por familiares, porque os pais estão mortos ou presos, aquele foi vítima de abusos, a menina que engravidou aos 12 anos, os carentes emocionalmente que se aproximam ou se afastam, aquele que vem para a aula com fome, etc. Embora alguns trabalhassem formal ou informalmente, o perfil também não era o de trabalhadores que voltavam a estudar depois de muitos anos (embora houvesse dois casos na turma). Isso, inicialmente causou-nos grande mal estar, porque necessitávamos de um novo embasamento teórico que ajudasse a operar na realidade e não em tipos ideais que não existiam mais.

Assim, foi em Miguel Arroyo (2007) que encontramos alguns pressupostos dos mais importantes dessa prática docente. Arroyo tem muito de Freire e atualizou o contexto da EJA e o que significa ser um jovem-adulto popular nessa modalidade hoje, inserindo os adolescentes nesse meio. Segundo Arroyo, os jovens populares estão mais preocupados na concretude de suas vidas, no presente, no trabalho formal ou informal do dia a dia. Eles vivem e sobrevivem no presente, em uma noção de presente esticado, que não é futuro. Eles não são os alunos do ensino regular para quem faz sentido estudar para ter uma vida melhor no futuro. Tentativas dos professores desses jovens adultos nesse sentido os afasta. É a partir do presente e para o presente que deve ser

destinada a atenção educativa na EJA, visando melhorar a vida agora. É o oposto da mentalidade capitalista que defende que há lugar para todos no mundo dos bem-sucedidos. Para não perder completamente a esperança, é claro, também deve-se considerar utopicamente que a vida, um dia, pode oferecer uma oportunidade melhor. A leitura de Arroyo foi uma experiência alquímica, pois até o final do estágio, conseguimos coletar da realidade e do cotidiano dos alunos matéria-prima que foi transformada em ouro: material para *síncreses* de qualidade que, aos poucos, foram desencadeando *análises* ou construções do conhecimento e até esboçando *sínteses* melhores.

Um pouco de Ousadia

Finalmente avançando em direção a uma base teórica mais clara, mais adequada aquilo que a realidade apresentava, conseguimos operar com maior eficácia. Lançamos mão de alguns questionamentos sobre qual o significado e o sentido de estudar História, nossa matéria preferida, mas a menos preferida de muitos, e aplicamos isso aos diversos tipos de conteúdos, conceitual, atitudinal e procedimental trabalhados que circulavam em torno da História da Hominização. Essa temática, que muitas vezes é tomada como uma parte exótica, acessória ou até mesmo deixada de lado, pode oferecer um repertório de análise muito rico, na medida em que o professor tenha “a sensibilidade e a objetividade de identificar um problema do cotidiano que atue como mobilização para o conhecimento e articular as relações possíveis entre passado e presente, evitando anacronismos e juízos de valor” (BALÉM, 2013, p.1037). Além disso, especulamos um pouco sobre o que gostaríamos que eles lembrassem quando lembrassem das nossas aulas de História.

Assim, retomei algumas anotações sobre Jean Piaget (1896-1980) e Lev S. Vygotsky (1896-1934) que são as principais referências das perspectivas construtivistas das concepções curriculares atuais, incluindo as da escola onde realizei o estágio. A tese de Piaget, mais centrada no indivíduo biológico e racional, diz que um objeto (material ou ideal), ao entrar em contato com o sujeito, é internalizado e adicionado a esquemas mentais. Com essa junção, o indivíduo passa por desequilíbrios, dúvidas, angústias, etc, e, no processo que faz para restabelecer a ordem mental, desenvolvem-se sua cognição e intelecto. Assim, caberia ao professor causar esses desequilíbrios na prática docente. Já Vygotsky reconhece o desenvolvimento biológico e intelectual, mas

ênfatisa a aquisição social do conhecimento. Nesse sentido, o meio social e cultural no qual o indivíduo compartilha suas experiências e emoções com outros indivíduos são determinantes na aquisição da linguagem. Esta, por sua vez, fornece o aparato básico para a formação e desenvolvimento dos conceitos (BITTENCOURT, 2005, p.183-183).

Moreira e Masini (2001), discutindo a teoria da Aprendizagem Significativa de David Ausubel, pressuposto o qual ainda estamos explorando e experimentando, explicam que o indivíduo tende a aprender a partir do que já sabe. Nesse sentido, a aprendizagem significativa é a aquisição de novos significados, “um processo pelo qual uma nova informação se relaciona com um aspecto relevante da estrutura de conhecimento do indivíduo” (MOREIRA; MASINI, 2001, p. 17). Também pressupõe a “existência de conceitos e proposições relevantes na estrutura cognitiva, uma predisposição para aprender e uma tarefa de aprendizagem potencialmente significativa” (MOREIRA; MASINI, 2001, p.104). Nessa teoria, as estruturas de conhecimento que o indivíduo já tem, e que adquiriu de alguma forma, seja por aprendizado mecânico, seja por experiências de vida, são chamados de *subsunçores*.

Consideramos que a melhor estratégia seria vincular ao contexto da aula algo que fosse ou viesse a ser, não somente capaz de gerar o “desequilíbrio” para a construção do conhecimento, individual o socialmente, mas pudesse ser potencialmente significativo. Isso significa algo que os fizessem a relacionar a História com algum sentimento, em um primeiro momento, desestabilizador, mas também positivo, surpreendente, possibilitando associações a algum esquema mental ou a um subsunçor já consolidado e valorado positivamente. Precisávamos mobilizar não só a aprendizagem, mas também tínhamos que encontrar os pontos permeáveis da barreira hostil ao aprendizado escolar em geral e à História em especial. No exercício de algumas práticas, em duas experiências isso foi particularmente observável.

A primeira foi uma aula planejada após ouvirmos, na aula anterior, que, por algum motivo, o assunto dos burburinhos era a atriz, ex-profissional do sexo, escritora, etc, *Bruna Surfistinha*, nome artístico de Raquel Pacheco. Essa foi a deixa para aproveitarmos a intensificação hormonal, típico da adolescência, e a ação forte da libido e do instinto de preservação da espécie para usar a referida celebridade como *síncrese* para uma aula sobre a “sexualidade” na época da hominização, inspirado no livro do arqueólogo inglês Timothy Taylor (1997). Monteiro e Balém (2015) demonstraram, através do estudo de um processo de investigação de paternidade da década de 1950, que no ensino de História não pode haver assunto

proibido ou o reforço de tabus culturalmente construídos. De acordo com os autores, “é muito importante levar em consideração e não perder de vista o objetivo, que é a produção de conhecimento histórico e o seu ensino e não a mera exposição da vida de pessoas através de um espetáculo exótico” (MONTEIRO; BALÉM, 2015, p. 55). Assim, as fragilidades, as mazelas e a comédia da vida podem ser respeitosa e humanamente desnudadas, apreciadas e estudadas.

Dessa forma, escolhemos uma imagem adequada da personagem Bruna Surfistinha que se repetia diversas vezes em um site de buscas e a projetamos na lousa para chamar a atenção da turma. Usamos a imagem dela para começar problematizando a ideia de beleza, de desejo e de objetificação sexual na contemporaneidade. De forma retrospectiva, projetamos outras imagens de mulheres na arte de diversos tempos e lugares, demonstrando a invenção dos padrões de beleza e daquilo que se aceita socialmente como sexualmente desejável e, logo, aquilo que se rejeita. Em determinado ponto da aula adentramos em períodos mais recuados da História e a imagem que foi trabalhada foi a da Vênus de Willendorf, uma estatueta de cerca de 11 centímetros, encontrada na Áustria em 1908, que foi esculpida provavelmente entre 22 e 24 mil anos antes do presente. Ela apresenta uma mulher com seios, barriga e vulva volumosos e não há consenso se ela representa uma idealização da mulher, a Deusa Mãe ou a ideia de fertilidade.

Bruna e Vênus abriram as portas para problematizar e, em boa parte, desconstruir, uma série de questões sobre sexualidade, sobre heteronormativismo e gênero. Durante a aula também mostramos várias imagens desde pinturas rupestres até outros tipos de cultura material que remetiam ao comportamento, cultura sexual, ou sexualidade, de vários hominídeos, alternando entre essas imagens e a de Bruna, tanto para manter a *síncrese* ativa e para manter ligado o contato do mundo paleolítico com o mundo atual. Tal estratégia rendeu uma aula extremamente rica, não só sobre o sexo no processo de hominização, mas também sobre alimentação e busca por alimento, matriarcado, preconceitos em geral e sexual em particular e algumas especulações sobre a possibilidade ou não de preconceitos sexuais entre o *Homo sapiens* e outras espécies de hominídeos.

Durante a aula, aqueles alunos que ficavam distantes mental e fisicamente começaram a se aproximar, a sentar perto do grupo (alguns moviam as cadeiras ou as mesas para ficarem mais perto ainda), a fazer perguntas, a contribuir com experiências pessoais, que nem sempre contribuía para a aula, mas que davam ao aluno a sensação de fazer parte do grupo, como se fôssemos um grupo de hominídeos em volta da fogueira, ouvindo o

xamã. Essa aula também os instigou a fazerem relações entre tópicos conceituais e atitudinais do conteúdo, como a percepção de que as várias espécies de homínídeos não passaram por um processo linear de evolução, uma substituindo a outra, mas, em vários períodos, viveram e conviveram simultaneamente. O que tinha chances de se tornar uma aula cretina, reforçadora de estereótipos e preconceitos, se tornou um espaço de aprendizado significativo. A libido não tem a ver só com pulsão sexual, tem a ver com energia criativa e a mobilização e direcionamento dessa energia pode criar grandiosidades.

A outra vivência, para estudar a religiosidade na História da Hominização, foi ainda mais ousada. Apropriamo-nos da liberdade cultural que o Projeto Político Pedagógico concede e propomos uma experiência de percepção extrassensorial. Falamos nessa liberdade cultural porque o que vamos analisar abaixo é algo que, embora esteja baseada em leituras e experiências pessoais, dialoga como questões que não são consenso no mundo acadêmico e abrem espaço para especulação e polêmicas. Mas, como obtivemos essa abertura para o novo, para o experimentar nessa turma, seguimos em diante. A maioria dos alunos da T4 não professava nenhuma religião, mesmo que, discursivamente, parafraseassem ideias cristãs. Entre os que professavam, havia um evangélico, uma espírita e um umbandista. Uma aula antes avisei que teríamos uma experiência. No dia da aula, criei um momento muito lúdico, parecido com uma hora do conto da educação infantil. Trouxemos um livro paradidático cujo título “Povos Primitivos” não poderia ser mais eurocêntrico, mas que continha excelentes imagens de utensílios cotidianos oriundos de diversas espécies homínídeas. Andamos até o fundo da sala e convidamos os alunos para que se reunissem em volta de nós e do livro. A quebra da estrutura básica da forma da sala de aula, por si só, já os mobilizou.

Além da experiência visual, tivemos o privilégio de proporcionar a eles uma experiência tátil. Algum tempo antes do estágio, recuperei da lixeira de uma biblioteca em Caxias do Sul uma pedra peculiar. Ao indagar a bibliotecária sobre a origem de tal objeto, ela relatou-nos que a pedra veio junto com uma sacola de livros sobre “Pré-História” doados pela família de alguém que havia falecido. Pedimos se poderíamos ficar com a pedra e a bibliotecária, prontamente, consentiu, pois, de qualquer forma, o artefato já havia sido descartado. O fato é que tratava-se de uma pedra que lembrava muito uma ferramenta lítica cortante do Paleolítico ou de alguma etnia ameríndia, mas que não tínhamos a competência técnica para atribuir autenticidade. A ferramenta lítica, a história de sua aquisição e a possibilidade de tatear algo que eles até agora só haviam visto também foi uma experiência que

certamente mobilizou para a aprendizagem e talvez tenha mobilizado algum esquema mental significativo.

Também havia uma parte em especial desse livro paradidático que falava sobre a religiosidade e trazia imagens de instrumentos da cultura material religiosa, como ex-votos, fetiches, altares, estátuas que podem representar deuses, enterramentos, etc. Lia e Balém (2013) consideram que determinados temas, como a religiosidade no mundo antigo, muitas vezes, apesar de serem considerados pela historiografia como processos historicamente importantes, acabam sendo deixados de lado no ensino da História, ou sendo usados como pontos exóticos ou divertidos de cada cultura. Os autores propõem que, quando isso for adequado, a cultura religiosa seja estudada como uma parte fundamental, como matriz explicativa, da cultura e da História.

Partindo desse pressuposto, conversamos sobre algumas formas de religiosidade da hominização e sua relação com as formas de religiosidade atual e, para a surpresa deles, havia bem mais semelhanças do que diferenças. Teria sido possível aprofundar o debate sobre a necessidade humana de entender e de atribuir a forças sobrenaturais aquilo que não pode explicar. Nesse momento, propusemos a realização da referida experiência. Mas, antes de explicar como faríamos, tivemos de convencê-los de que era possível fazer uma experiência na aula de História, que isso não era coisa somente das ciências da natureza. Explicamos também que ela só poderia acontecer se houvesse total colaboração. Isso foi nosso maior temor, pois a turma não era calma e essa experiência demandava silêncio e concentração por longuíssimos oito minutos. Eles aceitaram.

A experiência consistiu em uma atividade de percepção extrassensorial, ou seja, em formas de apreender a realidade, bem como seus diversos níveis, sem ser apenas com os cinco sentidos clássicos: visão, audição, tato, paladar e olfato. Embora exista bibliografia de neurolinguistas, biólogos e psicólogos titulados sobre o assunto, este objeto costuma ser trabalhado dentro de campos da Parapsicologia e de algumas linhas espiritualistas. Os postulados da percepção extrassensorial provém de pesquisas que não costumam demonstrar completamente suas conclusões, o que um crivo científico mais empiricista pode falsear. Como o assunto da aula era religiosidade e os alunos tiveram contato visual e tátil sobre alguns aspectos dessa temática há alguns instantes, a estratégia que utilizamos envolveu um pouco de teatralidade, encontrada em algumas correntes místicas atuais para ambientar a sala com um caráter de transcendentalidade ligado à religiosidade.

Partimos de um exercício básico de meditação e relaxamento, que consiste em aquietar a mente, concentrar-

se na respiração, relaxar o corpo até entrar em estado de respiração Yogue e entrar em um estado de relaxamento profundo, mas de pleno controle mental. Para facilitar o extrassensorial, pedimos que fizessem um círculo e tomamos a iniciativa de alterar levemente a familiaridade dos cinco sentidos. Da visão, apagamos as luzes e deixamos a sala na penumbra, sob a luz de velas. Do olfato, acendemos um incenso. Do tato, o relaxamento profundo já dava o tom necessário, pois produz o efeito de se estar dentro da água, ou flutuando. O paladar não foi alterado. A audição foi trabalhada com uma música Xamânica moderna chamada *Sunset Ceremony* (GORDON; GORDON, 1994), uma composição instrumental, ritmada e baseada em tambores, flautas e sons da natureza. Embora não se possa saber qual a relação das espécies de hominídeos com a música ou com os sons, essa composição permitiu que fizéssemos uma ponte entre a experiência na sala de aula e as formas de religiosidade e espiritualidade que, conjecturalmente, se atribui a culturas xamânicas e, numa perspectiva etnoarqueológica, servem para compreender alguns aspectos dos hominídeos que compuseram agrupamentos de diversas espécies do gênero *Homo*.

Até o aluno mais inquieto colaborou, mesmo que não tenha executado o exercício, pois estava de olhos abertos e observando os demais colegas em meditação. O relaxamento e o controle da respiração foram feitos ao som da música e o restante foi uma visualização induzida e repleta de elementos xamânicos. Grosso modo, a visualização pedia para estar uma clareira em uma floresta, um lugar seguro. E nesse espaço, perceber o anoitecer e o surgimento das estrelas no firmamento. O ponto principal era observar uma fogueira e prestar atenção no que eles viam dentro da fogueira, sem tentar entender, sem julgar, sem controlar, somente permitir ver e permitir sentir. Passados cerca de 5 minutos do exercício, eles foram conduzidos de volta a perceberem o ambiente em que estavam e a abrir os olhos lentamente. Ao término da prática, eles foram convidados a relatar suas experiências, mas somente dois o fizeram, pois não tinham clareza do que viram ou do que sentiram, diante de um exercício que revela vislumbres do inconsciente. Além de que, o que se visualiza em práticas meditativas, às vezes, possui um caráter muito íntimo e não precisa ser vinculado em grupo.

Caos criativo

Segundo uma reflexão de Leandro Karnal (2002), a necessidade de ordem na sala de aula é uma necessidade maior do professor do que dos alunos. Ele orienta para que se observe a Teoria do Caos se e abra mão do controle absoluto da turma para aproveitar os acidentes de percurso. Além disso, ele chama atenção para a necessidade da paciência, pois, em sala de aula, o aluno que menos merece a paciência do professor, é o que mais precisa dela. É claro que não há como ser paciente sempre, pois somos humanos e temos limites, mas é necessário não perder de vista que a educação é um processo lento. A teoria por trás da paciência é a capacidade de ver além do momento em questão.

Muito desse dois pontos teóricos foram utilizados nesta prática docente. Os alunos estão vivos, eles se mechem, eles conversam, eles se movimentam durante as aulas. Para a T4 isso era potencializado. Essa turma era conhecida por causa de três práticas veementemente combatidas na escola: durante as aulas ficar junto às janelas, usar celular e ouvir música com fones. Curiosamente, outro grande inimigo das regras escolares, o boné, era permitido. Os alunos estavam acostumados a ter um professor gastando muito tempo em aula tentando contê-los e se angustiando perante o fracasso. Como os alunos da EJA não estavam submetidos ao tradicional sistema de avaliação, muitos docentes perdiam seu mais antigo sistema de coerção: a prova.

O caos do que tivemos que nos apropriar e usar era tanto a movimentação constante, as conversas e o desinteresse, quanto não a própria resistência a aula, a resistência em não se permitir gostar e entender a História. As *síncreses* flexibilizavam a resistência e mobilizavam os interesses a as atenções minimamente para a aula, mas isso não significava que eles paravam totalmente o que estavam fazendo, sentavam-se e, em silêncio, ouviam o que o professor dizia. Eles, de fato, passavam a estar com a mente em sala, mas a aula acabava tomando uma forma de aula dialogada, pois conversávamos muito, e móvel, porque nos movimentávamos com frequência. Quem olhava de fora poderia não entender o que estava acontecendo, poderia pensar que as coisas estavam fora de controle, mas nunca chegamos a esse ponto. Essa preocupação era visível na sala dos professores, principalmente quando os outros professores insistiam em pedir-nos continuamente se estava tudo bem ou querendo saber por que, mesmo depois de várias semanas, ainda não tínhamos tirado ninguém da sala por mau comportamento.

Não precisamos elevar a voz em nenhum momento e isso surpreendeu até mesmo os alunos. Quando as conversas passavam do limite, falávamos alto o suficiente para que o aluno interessado nos *Illuminati* pudesse ouvir e pedíamos se ele tinha novidades. Quase sempre conseguia redirecionar a novidade, que acabava despertando o interesse da turma, de volta a aula. Eles também andavam constantemente pela sala, vinham até nós para perguntar algo, assim como nós andávamos pela sala, perguntávamos sobre um ou outro detalhe sobre algum aluno, sentávamos nos fundos da sala que era muito grande e pedíamos que eles virassem suas carteiras. Isso não atrapalhava. A aula precisava ser móvel e nós apropriamo-nos disso. Com o tempo eles passaram a usar menos o celular e fones de ouvido e a andar menos pela sala. Esse mesmo celular, poderia ser utilizado como recurso didático, não fosse a proibição do uso pela escola e o fato de nem todos o terem. A própria janela, grande inimiga, foi ressignificada e nós a usávamos constantemente como mobilizações adicionais a partir do que eles viam através dela. As aulas nesse ambiente foram conversadas, dialogadas, provocativas. Tranquilidade houve somente em alguns poucos momentos.

Considerações Finais

Tanto na primeira semana de aula sobre pontos teóricos da História, quanto nas primeiras aulas sobre História da Hominização, era baixo o número de alunos que realizava as atividades de *análise* e de *síntese* dos conteúdos conceituais, atitudinais e procedimentais, assim como era sofrível a qualidade dos resultados. No início, os alunos participavam muito pouco oralmente, escreviam pouco, quando o faziam, não conseguiam fazer análises básicas de imagens ou de vídeos, nem escreviam frases completas ou coerentes. Durante o processo de estágio, com uso intensivo de *síncreses*, estimulando e valorizando a participação e os conhecimentos dos alunos, houve acentuadas mudanças positivas no comportamento e nas atitudes deles em relação ao professor e à própria disciplina de História. Atribuímos essas mudanças à efetivação de um processo em que os alunos começaram a construir não só conhecimentos históricos, como também um sentido de valoração positiva em relação à História e ao seu estudo.

No último dia de aula do estágio, trouxemos folhas pautadas e envelopes e pedi que eles escrevessem uma carta. Eles escolheram uma espécie dentre os vários

hominídeos que nos haviam “acompanhado” naquelas aulas e escreveram explicando-lhes o mundo de hoje. Mostramos como escrever uma carta, o formato do texto e o preenchimento do envelope. O resultado, assim como os da aula sobre sexualidade e a sobre religiosidade, foi a participação de todos os alunos em sala, incluindo três alunas que estavam no seu primeiro dia naquela escola (elas escreveram para um destinatário qualquer). A maioria escreveu uma página inteira e alguns escreveram no verso também. Essa carta, permitiu a avaliação não só da articulação de conteúdos conceituais, atitudinais e procedimentais, como também a expressão escrita da visão de mundo e de si. Se os alunos resolveram participar desta última atividade por causa de alguma comoção por aquele ser nosso último dia, isso significa também que a relação hostil que eles mantinham com o professor acabou se flexibilizando e abrindo um precedente para que eles se permitam uma relação mais próxima entre alunos e professores.

É compreensível que quando as necessidades básicas dos alunos dentro e fora da escola não são totalmente garantidas, seja pequeno o esforço empregado por eles à compreensão da História e das possibilidades e potencialidades do seu aprendizado. Ser capaz de usar a História para compreender e agir no mundo é um processo que demanda esforço cognitivo e reflexivo, pois é algo que não é óbvio, não está dado e é preciso ir além do visível para poder chegar perto do seu real sentido. O grande desafio do professor de História, em especial em turmas de EJA como aquela que foi analisada aqui, parece ser mobilizar os alunos para o aprendizado para que o esforço de aprender não seja só algo sacrificial, mas que tenha também algo de prazeroso. E, para isso, no processo de ensino e aprendizagem em geral, e no ensino de História em particular, é necessário ser um professor hermenêuta para ter condições intelectuais e operacionais de refletir sobre sua prática, aprofundar teorias e adequar técnicas e também refletir sobre os resultados.

Referências Bibliográficas

ARROYO, Miguel. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida de jovens-adultos populares? *Revej@ - Revista de Educação de Jovens Adultos*, vol.1, ago. 2007.

BALÉM, Wellington Rafael. Antiguidade grega como um instrumento de compreensão do presente: análise de uma prática. *Revista Latino-Americana de História*, v.2, n.6, ago. 2013, pp. 1025-1039.

BECHER, Franciele. A institucionalização de jovens no Brasil: o que fazemos com os “menores delinquentes”? In STECANELLA, Nilda (org.). *Ler e escrever a vida: trajetórias de jovens em privação de liberdade*. Caxias do Sul: EDUCS, 2012.

BITTENCOURT, Circe. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2005.

GORDON, David; GORDON, Steve. *Sacred Earth Drums*. Sequoia Records, 1994. 1 CD.

KARNAL, Leandro. Da Acrópole à Ágora. In: CORSETTI, Berenice (org.). *Ensino de História: formação de professores e cotidiano escolar*. Porto Alegre: EST, 2002.

LIA, Cristine Fortes; BALÉM, Wellington Rafael. Os vivos, os mortos e os não nascidos: as religiões consideradas mortas e o ensino de História. *Revista Latino-Americana de História*, v.2, n.6, ago. 2003.

LOPES, Luis Carlos. O lugar dos arquivos na cultura brasileira. *Ciências & Letras*, Porto Alegre, n.31, p.167-175, jan./jun., 2002.

MONTEIRO, Katani Maria N.; BALÉM, Wellington Rafael. “Lembra-te da primeira vez?” um Processo de Investigação de Paternidade entre o ensino e a escrita da História. *Ópsis* (Catalão), v.15, n.1, p.43-59, 2015.

MOREIRA, Marco Antônio; MASINI, Elcie F. S. *Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel*. São Paulo: Centauro, 2001.

MORETTO, Vasco. *Prova: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

PASETTI, Edson. Crianças carentes e políticas públicas. DEL PRIORE, Mary (org.). *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2008.

TAYLOR, Timothy. *A Pré-História do Sexo: quatro milhões de anos de cultura sexual*. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Construção do conhecimento em sala de aula*. 11ed. São Paulo: Libertad, 2000.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar*. São Paulo: Libertad, 2007.