

issn 2359.5973 - número 4 - volume 3 jan/jun 2016

revista do

UHSITE

revista do **LHISTE**

Laboratório de Ensino de História e Educação da UFRGS

Equipe Editorial

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

Conselho Consultivo

Alessander Mario Kerber - UFRGS
Arnaldo Pinto Junior - UFES
Aryana Lima Costa - UERN
Carmem Zeli Vargas Gil - UFRGS
Caroline Pacievitch - UFRGS
Cristiani Bereta da Silva - UDESC
Dolo Molina Galván- Facultat de Magisteri
Universitat de València, Espanha
Elenita Malta Pereira - UNICENTRO
Elison Antonio Paim - UFSC
Eva Sanz Jara - Universidad de Alcalá,
Espanha
Fernando Seffner, UFRGS
Francisco Egberto Melo - URCA
Júlia Silveira Matos – FURG
Juliano Sobriño - UNINOVE
Leandro Antonio de Almeida - UFRB
Lisiane Sias Manke, UFPel
Luís Fernando da 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 Al-
calá, Espanha
Saverio Lavorato Junior, UNINOVE

Revisão de língua
portuguesa
Frank Holbach

Design
Bruna Petry Anele

Editoração Eletrônica
Cristine Moreira
Fernanda Amorim

Referência da imagem
de capa:

Detalhe de “US marines and children”
Disponível na internet sob domínio pú-
blico: <https://pixabay.com/pt/soldado-americo-humanidade-381847/>



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

EDITORIAL

08

ARTIGOS

- A intervenção do professor e a educação histórica na perspectiva da práxis:*
Um estudo realizado no IFPR campus Curitiba 10
Thiago Augusto Divardim de Oliveira
Maria Auxiliadora Moreira dos Santos
- Os paradidáticos no Ensino de História:*
Uma reflexão sobre a literatura infantil/juvenil na atualidade 27
Ana Beatriz Accorsi Thompson

RELATOS

- Brincando com coisa séria:*
O jogo na sala de aula 51
Rogério Sávio Link
- O tempo presente no ensino de História:*
Uma experiência de produção audiovisual em EAD 64
Valéria Maria Santana Oliveira
- Os movimentos sociais em 2016 e a relação política dos jovens com as mídias e as redes sociais:*
Um relato de experiência 72
Gabriela Berwanger

PAINEL

- A base e o edifício:*
Balanço e apontamentos sobre a fortuna crítica da BNCC 80
Denis Renan Correa
- A História na BNCC:*
Pluralismo de ideias ou guerras de narrativas 86
Flávia Eloísa Caimi

RESENHA

- Narrativas divergentes no processo de desenvolvimento do pensamento histórico em sala de aula* 99
Resenha de: GAGO, Marília. **Pluralidade de olhares.**
Ana Paula Rodrigues Carvalho

ENTREVISTA

- Entrevista com Verena Alberti:* 107
História Oral, formação de professores e ensino de História
Aryana Lima Costa
Jocelito Zalla

Editorial

Com o quarto número da *Revista do Lhiste*, esperamos consolidar este espaço de trocas e ampliar o diálogo com a comunidade em geral.

Além de dois artigos, com resultados de pesquisa acadêmica na área, e de três relatos de práticas docentes, trazemos a público um painel com textos de opinião sobre a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), tema que tem mobilizado debates intensos desde o final de 2015. No momento, as frentes de luta já são outras, como a resistência à dilapidação do orçamento brasileiro para a educação e aos avanços de modelos conservadores e autoritários de escola, que procuram instaurar um processo de censura ao pensamento crítico e à liberdade de cátedra. Além, é claro, da própria defesa da democracia no país (tema de nossa próxima edição). Mas acreditamos que os textos publicados sobre as primeiras propostas da BNCC oferecem um registro rico de uma etapa importante das políticas públicas no setor educativo. São documentos do debate produzidos por professores altamente qualificados, que gentilmente aceitaram esse desafio. Por fim, publicamos uma resenha e uma entrevista. A última, concedida pela professora Verena Alberti, trata das relações entre a História Oral e o ensino de história, entre outras questões.

Boa leitura a todxs!

Jocelito Zalla

Editor-chefe 2016
Revista do Lhiste

Artigos

A intervenção do professor e a educação histórica na perspectiva da práxis:

Um estudo realizado no IFPR campus Curitiba

Por Thiago Augusto Divardim de Oliveira¹, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos²

Resumo

Se, nas discussões do historicismo apropriadas e sistematizadas por Jörn Rüsen, a História surge de um movimento de compreensão que se inicia nas demandas da consciência histórica no presente (tarefa que possui lógica e padrões científicos próprios), é possível propor a pergunta “qual seria a práxis perene da incorporação dessas discussões nas relações de ensino e aprendizagem na escola?”. A proposta é que, a partir de uma compreensão do professor historiador como intelectual, e das discussões apresentadas por Rüsen (2007) sobre a dialética entre hermenêutica e analítica no trabalho dos historiadores, tornou-se possível defender que o trabalho dos professores de História, para atender as demandas do pensamento histórico na escola, poderá ter uma lógica própria referente à matriz disciplinar da História (RÜSEN, 2009) relacionado ao trabalho de resposta às carências de orientação das consciências e da cultura histórica. O artigo trata de um estudo empírico realizado no primeiro semestre de 2013 no Instituto Federal do Paraná (Campus Curitiba) em que se discute teoricamente um trabalho prático que envolveu perspectivas heurística, analítica e interpretativa das protonarrativas (RÜSEN, 2001 – 2012) de alunas do primeiro ano de um curso técnico integrado ao ensino médio e um posterior trabalho de intervenção dirigido às consciências históricas de maneira especificamente motivada.

Palavras-chave: Cultura histórica, consciência histórica, apreensão heurística, práxis.

Abstract

In discussions of historicism, appropriated and systematized by Jörn Rüsen, history arises from a movement of comprehension that begins in the demands of historical consciousness in the present (a task that has its own logic and scientific standards). From this assumption, it is possible to propose the question: what would be the perennial praxis of incorporation of such discussions in the relations of teaching and learning at school? The proposal is, from an understanding of the historian teacher as an intellectual—and from discussions presented by Rüsen (2007) on the dialectic between hermeneutics and analytical at the historians work—that it became possible to argue that the work of history teachers, in order to fulfill the demands of historical thought in school, may have its own logic regarding the disciplinary matrix of history (Rüsen, 2009) related to the work of responding to the orientation needs of historical consciousness and culture. The article is an empirical study conducted in the first half of 2013 at the Federal Institute of Paraná (Curitiba Campus) which theoretically discusses a praxis working involving heuristic, analytical and interpretative perspectives of protonarratives (RÜSEN, 2001-2012) of first year high school students from an integrated technical course and a later work of intervention directed to the historical consciousness in a specifically motivated manner.

Keywords: historical culture, historical consciousness, heuristic apprehension, praxis.

¹ Professor EBTT de HISTÓRIA no Instituto Federal do Paraná (IFPR) e doutorando em Educação na Universidade Federal do Paraná. Contato: thiago-divardim@gmail.com.

² Possui graduação em História pela Universidade Federal do Paraná (1973), graduação em Comunicação pela Universidade de Brasília (1968), mestrado em Educação pela Universidade Federal do Paraná (1985), doutorado em História pela Universidade Federal do Paraná (1997) e pós-doutorado

Introdução

O presente texto discute a possibilidade da atuação dos professores como intelectuais capazes de detectar nas enunciações dos alunos, compreendidas como protonarrativas, possíveis expressões da consciência histórica e de elementos da cultura histórica (RÜSEN, 2007; 2012). A partir dessa apreensão heurística, os professores podem perceber carências de orientação sobre as quais organizar formas de relação com a História — intervenção para a formação histórica dos alunos tendo como referências de partida e de chegada do processo formativo — e a práxis da vida.

Na dissertação de mestrado (OLIVEIRA, 2012), detectei uma forma possível para a relação entre ensino e aprendizagem em História em que um dos professores entrevistados organizou suas aulas de acordo com elementos que havia percebido entre as falas dos alunos. Basicamente, a cidade em que ele lecionava tinha recebido um grande número de migrantes trabalhadores de vários lugares do país. O impacto social na cidade gerou, segundo o professor, um enunciado linguístico que representava uma forma de preconceito contra esses trabalhadores. Ele elaborou um trabalho com a História a partir da perspectiva da exclusão. De acordo com esse professor, a aprendizagem da História poderia proporcionar uma formação histórica como intervenção para contrapor o preconceito dos alunos.

Nessa mesma conjuntura em que trabalhava o professor citado, tive conhecimento do trabalho de uma professora que, ao perceber problemas relacionados à desigualdade de gênero, resolveu envolver a perspectiva da História das mulheres em suas aulas. Foi possível perceber que havia, na concepção de aprendizagem histórica desses professores, preocupações ligadas a práxis da vida dos alunos. Essa discussão teve início na dissertação; a questão, no entanto, não se deu por encerrada.

O acúmulo da experiência relacionada à formação continuada de professores resultado da relação entre o Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica da Universidade Federal do Paraná (LAPEDUH – UFPR) e o Grupo Araucária³, sob a coordenação da professora Maria Auxili-

em Didática da História pela Universidade Nova de Lisboa-Portugal, 2001 (Bolsa Capes). Atualmente é professor associado da Universidade Federal do Paraná. Contato: dolinha08@uol.com.br.

³ O Grupo Araucária é formado por professores de História do Município homônimo. Os professores desse município na década de 1990 conquistaram por meio da militância sindical um plano de carreira, o direito a hora-atividade concentrada e a formação continuada assessorada pela Universidade Federal do Paraná. No caso dos professores de História, esse processo de formação resultou em uma relação com o LAPEDUH. Sobre a trajetória do

adora Moreira dos Santos Schmidt, significa um ponto fundamental dessa reflexão. O motivo é devido a essa articulação ter incentivado, em uma perspectiva colaborativa, que os professores institucionalizados pelo LAPEDUH participassem de projetos de pesquisa sobre suas próprias atuações enquanto professores, porém ampliando o exercício da intelectualidade (GONZALES, 1984).

Destaco como um dos resultados desse processo de formação continuada o texto “PERSPECTIVAS DO USO DIDÁTICO DE FONTES HISTÓRICAS NA WEB”, apresentado pela professora Neide Teresinha Nóbrega Lorenzi no 5º Seminário de Educação Histórica, em 2013. Essa produção é o resultado do trabalho da professora com a História das Mulheres citado anteriormente. O trabalho de Lorenzi, assim como o exemplo do professor citado anteriormente (nomeado como Armando em minha dissertação), representam o ponto de partida para o que apresento como possibilidades da educação histórica na perspectiva da práxis.

Com base na apresentação realizada pela professora Lorenzi no dia 07 de fevereiro de 2013, foi possível perceber que a relação com o conhecimento histórico desenvolvido durante as suas aulas esteve pautada na tentativa de suprir as carências de orientação das suas alunas em uma relação interna a práxis. Para isso, a professora desenvolveu um trabalho na perspectiva da Educação Histórica com fontes disponíveis na Internet.

Essa experiência apresentada por Lorenzi pode ser discutida com base na teoria e filosofia da história de Rüsen, além de ser exemplo do exercício da intelectualidade na perspectiva que busquei discutir em meu trabalho de mestrado (OLIVEIRA, 2012), referenciado em (GONZÁLES, 1984). Instigado pela potencialidade dessa concepção de ensino e aprendizagem histórica, desenvolvi o estudo que discuto neste trabalho.

Justificativa

Existe uma relação dialética — também podendo ser chamada de dialógica — entre o que se compreende como Cultura Histórica e o que costumamos chamar de Consciência Histórica. Se concordarmos que são as situações genéricas e elementares da práxis da vida que mobilizam as operações da consciência histórica, são nas protonarrativas, e

grupo Araucária, conferir minha dissertação de mestrado (OLIVEIRA, 2012) ou o texto “A educação histórica e as mudanças de paradigma na cultura escolar no município de Araucária” (THEOBALD, 2005).

não apenas nelas, que se constituem essas situações genéricas e elementares. E por expressarem elementos da consciência e da cultura histórica, elas devem ser analisadas e levadas em consideração nas relações de ensino e aprendizagem em História.

No Instituto Federal do Paraná – Campus Curitiba, no curso técnico de Processos Fotográficos Integrado ao Ensino Médio, leciono uma disciplina denominada “História da Fotografia”. Apesar do nome, a ementa permite ir além da História da tecnologia da Fotografia e dos contextos de sua produção, isto é, permite trabalhar a fotografia como documento e arte contemporânea — tendo-se liberdade para um trabalho que estaria mais bem intitulado como “Fotografia e História”. Apenas para efeito de ilustração, o perfil da turma de 2013 foi composta por jovens de 14 (quatorze) e 15 (quinze) anos, e dos quase quarenta alunos havia apenas dois meninos (motivo pelo qual aqui para frente tratarei, neste texto, os discentes sempre no feminino: as alunas).

Em uma aula no primeiro bimestre do ano letivo de 2013, analisávamos uma fotografia realizada nas Olimpíadas de 1936, em Berlim, relacionada ao atleta Jesse Owens e à liderança da luta pelos direitos civis dos negros nos EUA. Durante a discussão, fora realizada referência ao nome de Adolf Hitler como governante da Alemanha nazista. Nesse momento, ocorreu uma enunciação que chamou a atenção: uma das alunas manifestou uma ideia de identificação com o líder da Alemanha Nazista. A partir de uma observação pragmática, com base em minha experiência em sala de aula, e em conversas com professores de História, pode-se dizer que situações semelhantes a essa ocorrem com alguma frequência, a ponto de preocupar os pares com quem tive oportunidade de dialogar.

O diálogo foi um elemento central para que eu pudesse explorar os sentidos e significados daquela identificação. Entre a enunciação da aluna e minhas considerações para a realização do trabalho discutido nesse texto, houve uma série de encaminhamentos metodológicos que não cabem a esta discussão. É possível dizer que detectei elementos difusos sobre a restrição das liberdades na vida em sociedade. Foi possível apreender que as alunas tinham dificuldades relacionadas ao significado da experiência relacionada às restrições das liberdades das pessoas, sejam relacionadas ao período do fascismo na primeira metade do século XX ou de ditaduras da segunda metade do mesmo século. Nesse sentido, os exemplos das intervenções do professor Armando e da professora Lorenzi, citados anteriormente, influenciaram minhas reflexões sobre qual intervenção eu poderia realizar. A identificação com a teoria da consciência histórica e as discussões realizadas a partir de Rüsen sobre os conceitos de consciência e cultura histórica

no âmbito do LAPEDUH foram importantes para essa compreensão. Foi então que preparei como atividade de avaliação do 2º bimestre de 2013 um trabalho que resultaria em uma exposição de fotografias com relatos de memória.

A partir da compreensão entre a relação dialética e dialógica entre consciência e cultura histórica, torna-se possível apontar a ideia central dessa discussão: se adotarmos o referencial da formação da consciência histórica, e assumirmos na utilização desse referencial o caráter pragmático do pensamento histórico, torna-se, então, mais interessante a formação histórica pautada nas situações genéricas e elementares da práxis da vida — e não em uma seleção reificada de conteúdos estruturados e distanciados da práxis da vida.

Ao relacionar o referencial da consciência histórica com o conceito de cultura histórica, proponho que não é necessário que haja determinações inegociáveis de uma listagem ampla de conteúdos como nas diretrizes curriculares ou nos livros didáticos (o que é reforçado pelos sistemas de vestibulares). Os professores, como intelectuais, podem detectar na cultura histórica e nas enunciações das consciências históricas dos alunos o que é necessário para auxiliar no processo de formação histórica (*Bildung*). A primeira discussão que realizei nesse sentido está em minha dissertação de mestrado e se relaciona ao professor Armando⁴.

Não se dispensa toda e qualquer forma de regulamentação do ensino com relação a conteúdos. Estou desvelando a possibilidade de que o trabalho dos professores de História possa ser exercido com maior autonomia intelectual. A discussão no âmbito da Educação Histórica — não apenas no Brasil, mas em vários países — já demonstrou o deslocamento da relação com a vida impactada pelas formas de ensino de História centradas no conteúdo⁵. Os alunos que passam por essa forma tradicional de aprendizagem histórica — pautada no conteúdo da história, do início das sociedades até a atualidade — em sua maioria, ao saírem da escola, não são capazes de criar uma narrativa coerente sobre o passado, e muito menos de se colocar como parte da experiência humana no tempo.

⁴Dissertação de mestrado defendida em 2012 no PPGE – UFPR. Na página 174, relato o exemplo desse professor que trabalhava conteúdos da história motivado pelo que havia detectado como carências de orientação manifestadas por seus alunos na relação com o contexto social em que estavam inseridos.

⁵O projeto CHATA (Concepts of History and Teaching Approaches) ocorreu na Inglaterra e propôs-se a pesquisar as ideias históricas das crianças e jovens alunos para identificar problemas relacionados à diminuição do número de alunos matriculados nas disciplinas de História.

Protonarrativas como expressão de elementos da cultura histórica detectadas em enunciações da consciência histórica

A tese de doutorado “Jovens Alunos e Aprendizagem Histórica: Perspectivas a Partir da Canção Popular”, produzida por Luciano Azambuja (2013), apresenta uma discussão sobre a utilização da estratégia de levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos em aulas ou pesquisas da Educação Histórica, como instrumentalização metodológica referenciada nas contribuições da psicologia genética. No entanto, Azambuja ressalta que a própria teoria da consciência histórica possui fundamentação epistemológica para o tratamento teórico e metodológico dos dados levantados na inter-relação entre consciência e cultura histórica.

O objeto da tese de Azambuja referiu-se à investigação das protonarrativas produzidas por alunos do Brasil e de Portugal, tomando como ponto de partida leituras e escutas do que o autor chamou de “fonte canção” fruto das indicações dos próprios alunos e da relação dos alunos com os aspectos da cultura histórica. Nesse sentido, o autor estabeleceu uma compreensão que, referindo-se à música, ultrapassa a compreensão do levantamento prévio por estabelecer relações entre as consciências e a cultura históricas.

Fonte canção constitui um artefato estético da cultura histórica de massa que condiciona e é influenciada pela cultura juvenil advinda da vida prática cotidiana, que por sua vez, se expressa na vida prática escolar na forma de uma cultura histórica primeira que pode constituir um ponto de partida motivador de processos de ensino e aprendizagem histórica, a partir das leituras, escutas e escrituras de protonarrativas da canção, com vistas à formação de uma cultura histórica elaborada, ou seja, a formação da competência cognitiva, narrativa e pragmática da consciência histórica (AZAMBUJA, 2013, p. 184-185).

Na tese de doutorado de Azambuja (2013) há uma elaboração teórica e metodológica sobre o conceito de protonarrativa e de sua incorporação em aulas de História. O autor criou em sua pesquisa uma metodologia de utilização de canções tratadas como fontes históricas para o encaminhamento de aulas de História com a preocupação relacionada ao processo de aprendizagem histórica e o que chamou

de “subjacente constituição, formação e progressão da consciência histórica de jovens alunos do ensino médio” (AZAMBUJA, 2013, p. 18).

A compreensão de Azambuja sobre o conceito de protonarrativa pode ser identificada objetivamente no trecho a seguir:

Protonarrativa é a manifestação empírica dos enunciados linguísticos de uma consciência histórica originária constituída na vida prática cotidiana, antes da intervenção interpretativa da narrativa histórica e da cultura histórica escolar (AZAMBUJA, 2013, p. 270).

Em seguida, desenvolveu uma metodologia de pesquisa que demonstrou a potencialidade que reside no encontro do conhecimento da teoria da consciência histórica por parte do professor para a produção e encaminhamento de aulas de História. O autor apresenta que as *protonarrativas da canção*, quando comparadas às *narrativas históricas da canção*, apresentam a perspectiva da formação e progressão da consciência histórica (AZAMBUJA, 2013, p. 420).

Nessa forma de relação entre cultura e consciência histórica, as protonarrativas, em comum acordo com Azambuja, são enunciados linguísticos de uma consciência histórica originária. Porém, a forma como o professor poderá chegar a um tema do “acervo de conhecimentos da História” (RÜSEN, 2012, p. 96) para ser trabalhado entre professores e alunos é que se diferencia.

Rüsen apresenta uma compreensão interessante em relação a essas ideias, pois elas envolvem conhecimentos históricos prévios como elementos presentes na consciência histórica dos sujeitos, assim como elementos que compõem a Cultura Histórica:

[...] a memória histórica, e sua realização pela consciência histórica, contém elementos e fatores que não são genuinamente narrativos, mas é possível demonstrar que esses elementos também possuem função genuinamente narrativa, isto é, sem rupturas nem coerções; são absorvidos e formam parte do contar histórias. Tratam-se de imagens e símbolos que integram a atividade memorativa da consciência histórica e por meio dos quais se leva a cabo; mas não são, todavia, as histórias. Não são histórias, mas as geram. Como portadores de sentido (semióforas), fascinam a consciência histórica, mas não levam e nem condensam em si mesmos as histórias, ainda que estas sejam contadas mediante sua força simbólica. Os símbolos arquetípicos podem ter uma função importante na interpretação histórica da experiência do tempo em seu papel de modelos interpretativos; podem ser transmissores de significado e geradores

de sentido na interpretação temporal, sem que seu significado – e isso é decisivo – esteja organizado narrativamente (RÜSEN, 1994, p. 9-10, tradução nossa).

Essa compreensão da protonarrativa, desses elementos chamados de semióforas e de símbolos arquetípicos que podem gerar sentidos de interpretação, mesmo sem ser uma narrativa organizada, são elementos interessantes a serem levados em consideração no que penso como relação de ensino e aprendizagem em História na perspectiva da práxis. No resumo deste artigo, aponte que, no dia a dia dentro da escola, é possível detectar formas de atribuição de sentido à experiência humana no tempo que nem sempre são interessantes do ponto de vista da racionalidade das relações em sociedade. Era a essas protonarrativas, entre outros elementos que Rüsen apresenta como elementos que compõem a Cultura Histórica, que eu estava me referindo. É a isso que se relacionam as atuações do professor Armando e da professora Lorenzi, e é com base nessa correlação entre o pensamento cientificamente organizado e a atuação na sala de aula que se propõe o trabalho intelectual dos professores em uma relação de ensino e aprendizagem que tem como elemento central a formação histórica e a práxis como ponto de partida e de chegada.

Metodologia

Para a realização do trabalho, foi indicado às alunas que elas deveriam, em duplas, realizar entrevistas e produzir fotografias. A proposta era que elas procurassem alguém que pertenceu à chamada “geração criado-mudo”⁶. A entrevista deveria ser baseada na seguinte série de perguntas:

1- Você pertenceu à “geração criado-mudo”. Como era estudar Estudos Sociais, Educação Moral e Cívica ou OSPB (Organização Social e Política Brasileira) na Escola? Relate um pouco da sua experiência escolar durante a ditadura militar. Você tinha liberdade de expressão? Discutia temas do presente (na época) e expectativas para o futuro?

⁶ Há um blog na internet (<http://criados-mudos.blogspot.com.br/>), criado por Arthur Leandro, que abriu um espaço interessante para a manifestação das pessoas educadas durante a ditadura militar (1964-1985). O autor do blog narrou um episódio que viveu durante sua infância na escola. Segundo ele, foi o dia em que se deu conta de que pertencia a uma geração de criados-mudos.

Depois, as alunas deveriam entrevistar alguém, preferencialmente do 3º ano do Ensino Médio, e realizar a seguinte série de perguntas:

2- Você é de uma geração que possui liberdade de expressão, pelo menos constitucionalmente. Comente um pouco sobre a importância que você atribui às disciplinas de História, Geografia, Filosofia e Sociologia. Como é, para você, estudar hoje em dia? Aproveite e comente sobre a importância que você atribui à possibilidade de expressar livremente suas opiniões.

As alunas também deveriam solicitar às pessoas entrevistadas para realizarem um retrato que ajudasse a expressar a experiência da pessoa em relação às perguntas citadas. A fotografia da pessoa que pertenceu à “geração criado-mudo” deveria ser construída com o sujeito amordaçado (como na experiência proposta por Arthur Leandro no blog da “geração criado-mudo”). A fotografia da pessoa do ensino médio atual deveria expressar sua liberdade de expressão.

Depois do processo de entrevistas e da realização da exposição, executei uma atividade sobre a experiência das alunas com esse trabalho. Para a narrativa final das alunas, foram propostas duas perguntas, pensadas como desencadeadoras do pensamento histórico. No presente texto, trabalharei apenas com respostas à primeira pergunta, que se referiu à expressão da aprendizagem relativa ao projeto:

No 2º bimestre, realizamos um trabalho intitulado “Geração Criado-Mudo & Geração liberdade de expressão”. Agora, quero que você escreva suas considerações a respeito do trabalho. Componha uma narrativa respondendo a seguinte pergunta: qual a importância da liberdade de expressão para a vida em sociedade?

Foram 31 (trinta e uma) narrativas produzidas, das quais 12 (doze) foram separadas por atenderem de maneira satisfatória às perguntas estabelecidas. Neste texto, devido à extensão das respostas, discutirei apenas três exemplos. A partir dessa relação intrínseca com a teoria, foi possível categorizar as respostas das alunas em um grupo principal: expansão da intersubjetividade. Para instrumentalizar a análise das narrativas, os trechos das narrativas foram agrupados em uma tabela relacionada às asserções convergentes. As alunas autorizaram a utilização das narrativas, e os nomes que constam na tabela são fictícios.

Sobre a metodologia de análise das narrativas das alunas, a perspectiva metodológica utilizada pautou-se na investigação qualitativa com base em pressupostos da

Grounded Theory (BOGDAN & BIKLEN, 1994). Propõe que, ao utilizar como objeto de estudo uma narrativa histórica, tomando como referência a teoria da consciência histórica, é possível, no âmbito dessa matriz epistemológica, que o pesquisador crie categorias de análise em acordo com a própria teoria utilizada, assumindo o caráter interpretativo das enunciações estudadas.

Mudança – Expansão qualitativa e quantitativa da experiência

A ideia de mudança pode ser percebida como uma categoria histórica por designar um contexto temporal geral. O estabelecimento da mudança — e, portanto, das diferenças como qualidades temporais — não é um dado puro retirados de fontes históricas. Significa o resultado de um pensamento que, ao estabelecer uma análise das condições atuais em relação aquilo se pensa, atribui o caráter histórico qualificado. Esse processo é resultado de uma operação cognitiva característica do pensamento histórico.

Para além do estabelecimento da diferença como elemento de mudança, as alunas apontaram as formas como os sujeitos entrevistados sentiam a liberdade ou o cerceamento da liberdade. Apontaram que a ideia da liberdade também muda com o tempo, ou mesmo aquilo que se entende como censura.

Mudança:

Aluna Beatriz: esse trabalho me possibilitou ver que num espaço de tempo teoricamente curto as diferenças dessas épocas foram gritantes. Passamos de um regime onde até mesmo falar era proibido, para um onde podemos protestar “livremente”.

Aluna Rosa: realizando esse trabalho pude perceber como era difícil quando não era permitido fazer nada por conta própria, quando tudo devia seguir um padrão, ou respeitando regras absurdas. Já hoje, (claro que ainda existem regras para uma boa convivência em sociedade, mas que, por sorte, são mais leves e aceitáveis) tudo é mais simples. Todos têm direito de se vestir como quiserem, de seguir um pensamento que nem todos seguem ou até ter seu próprio, hoje podemos pensar livremente sem medo de repressão.

Se ainda vivêssemos como antes, vivêssemos como antes, me pergunto se tantas coisas que existem hoje, seriam sequer pensadas, graças a liberdade que temos muitas coisas surgiram e melhoraram o lugar onde vivemos. (...). Analisando posso afirmar que a liberdade de expressão que temos colabora para vivermos em uma sociedade melhor. (...). Creio que continuará melhorando conforme novas coisas forem conquistadas.

Aluna Alcione: o ponto mais importante, para mim, em relação ao trabalho realizado foi a diferença de modos de liberdade de expressão e o como foram impedidos e por quem. Enquanto a liberdade de expressão da entrevistada nascida em 1964, era impedido por seu governante, o entrevistado nascido em 1994, era impedido de realizar sua expressão pelos pais. Seus modos de expressão também eram contrastantes: o modo de expressão da entrevistada de 1964 eram suas aulas de artes vividas na escola; o modo de expressão do entrevistado nascido em 1994 eram os protestos realizados nas ruas para lutar por seus direitos. Essa grande diferença é que eu achei mais interessante no trabalho.

De acordo com Rüsen, é justamente o pronome pessoal da primeira pessoa (eu/nós) que funciona como o indicador chave para a compreensão do processo de formação histórica (RÜSEN, 2012, p. 100). É possível perceber tal articulação nas enunciações da tabela acima. Observe o caso da aluna Beatriz: quando ela diz “me possibilitou”, utiliza a primeira pessoa, que, no presente, ao estabelecer a diferença da experiência do presente e do passado, torna possível falar de uma qualidade diferente da experiência em que “podemos” (plural coletivo) “protestar” (verbo que indica ação e expectativa de mudança; alternativa).

As enunciações linguísticas da consciência histórica das alunas permitem constatar uma aprendizagem histórica pela constituição de sentido relacionado à mudança no tempo. Rüsen sugere que as experiências do tempo devem ser apropriadas pela aprendizagem como experiências de diferenças temporais (RÜSEN, 2012, p. 105). As alunas utilizam o estabelecimento da mudança temporal como resultado de um processo de pensamento que resulta na identificação de experiências.

A aluna Rosa evidencia o aprendizado na relação com a experiência estabelecendo a dificuldade de se viver em um tempo de cerceamento das liberdades, para em seguida constatar que a liberdade colabora no presente para que a sociedade seja melhor. Enfim, a aluna abre a perspectiva de futuro sobre a própria melhoria da sociedade à medida que novas coisas forem conquistadas.

É possível observar que, de acordo com a articulação linguística do pensamento histórico, podemos perceber a forma como as alunas tangenciam os elementos centrais da formação histórica. Na relação com a experiência, Rosa pensou sobre o passado no presente, percebendo diacronicamente as relações de experiência no tempo e deixando a possibilidade da mudança para a relação presente – futuro. É uma **expansão quantitativa e qualitativa em relação à experiência** percebida na categoria “mudança”. A aluna Rosa evidenciou a mudança envolvendo as três expressões temporais (presente em relação ao passado, e presente em relação ao futuro como ganho experiencial da aprendizagem histórica); por isso, **quantitativa**. Ela apresentou também uma expansão **qualitativa** da experiência, pois distinguiu a qualidade da experiência temporal inferindo sobre a dificuldade de um passado em que se vivia sob uma ditadura. Abordou o presente como um momento em que “todos têm o direito [de]” (como sujeito de ação) e em que “nós podemos” (sujeito coletivo que representa ela e os demais na vida em sociedade) pensar sem medo de repressão. Assim como no presente, o “todos” e o “nós” possuem o direito de pensar; a construção de um futuro ainda melhor depende da ação de novas conquistas.

A compreensão dos “modos de liberdade”, abordagem da aluna Alcione, também possibilitou a expansão quantitativa e qualitativa na relação com a experiência. Alcione aborda três experiências diferentes: a da pessoa que viveu no período da ditadura militar, a do jovem que ela entrevistou para o trabalho e o que é abordado a partir da experiência dela com relação à aprendizagem histórica.

Lembremos que são trechos de narrativas de alunas na faixa de 14 (quatorze) e 15 (quinze) anos de idade. A questão não está centrada na qualidade textual, no vocabulário ou na reconstrução narrativa dos possíveis passados da ditadura militar, mas em possibilidades, ainda que elementares, de operações substanciais do pensamento histórico. Se as alunas estivessem produzindo narrativas sobre fontes históricas, haveria outras preocupações, como, por exemplo, a crítica e a interpretação. A preocupação aqui foi o que restou da aprendizagem histórica como formação após o trabalho realizado.

A maneira como as alunas demonstram essa mudança no tempo ofereceu a possibilidade de perceber que havia uma noção sobre o que aponto como relativo à totalidade. As narrativas das alunas demonstraram um total nocional de que vivem hoje em um tempo que é qualitativamente diferente do período da ditadura militar. No entanto, apontam que mesmo os tempos atuais não são ainda totalmente adequados e abrem, ainda, a expectativa de que, a partir da compreensão da mudança no tempo, seja possível esperar

um futuro mais adequado. Nessa relação, abordaram uma quantidade de experiências diferentes, o que tornou possível apontar a expansão qualitativa e quantitativa da experiência temporal. Trata-se de um pensamento mais elaborado do que a reprodução de elementos que compõem a cultura histórica ou que utilizam o passado como o lugar para onde o presente deveria se voltar, como no exemplo das protonarrativas citadas anteriormente.

Para a categoria “mudança”, separei apenas esses três exemplos porque a maioria das narrativas possui uma página completa, isto é, a transcrição das narrativas tornaria muito extenso o presente texto. Haveria outras categorias possíveis, mas a intenção foi juntar asserções que se referem a uma ou mais ideias que se concentram no tema da tabela e que estão relacionadas ao que se apontou como categorias centrais para a formação histórica.

Considerações finais

O paradigma narrativo da práxis histórica, de acordo com Rüsen, possui um elemento norteador sobre a perspectiva da formação que se baseia no conceito de humanismo. Em condições aqui discutidas, a partir de uma apreensão heurística das enunciações linguísticas da consciência histórica e sua relação com a cultura histórica, percebemos carências de orientação relacionadas a formas de vida em sociedade que foram traumáticas. Nesse caso, o humanismo é um referencial urgente como mínimo divisor comum entre seres humanos, seja em relações entre pequenos grupos ou nações.

O teórico e filósofo da História Jörn Rüsen pode ser considerado um dos principais herdeiros ou atualizadores do pensamento e das propostas de Johan Gustav Droysen a respeito dos motivos para pesquisar, escrever, ensinar e aprender a História. Droysen foi um dos principais expoentes do historicismo do século XIX devido ao reconhecimento de suas contribuições relacionadas à metódica e sistemática da história-ciência no século XIX — ou mesmo atualmente pela adesão à obra de Rüsen, tanto na pesquisa histórica quanto nas discussões da Didática da História. Nesse sentido, destaca-se uma contribuição trazida por Assis:

[...] descompassos entre a didática do pensamento histórico desenvolvida por Droysen e as suas efetivas aplicações práticas sinalizam para a complexa problemática da atualidade e legado das ideias do autor. No essencial, contudo, eu defendo que a resposta de Droysen à questão “por que?” , isto é, por que pesquisar, escrever, ensinar e aprender história, ainda se sustenta. Em primeiro lugar, pela simples razão de que a capacidade de pensar historicamente, que Droysen conecta à aprendizagem histórica, não se liga a nenhum cânone fixo de conteúdos. O conteúdo do nosso pensamento histórico, os objetos sobre os quais pode atuar a nossa capacidade de historicizar, não necessariamente precisam ser os mesmos privilegiados por Droysen. Na verdade, o pensamento histórico tal como teorizado por Droysen pode ser tomado como uma competência puramente formal, aplicável a qualquer conteúdo de experiência e conjugável com diversos conjuntos de normas e valores. Assim, a preferência de Droysen por enquadrar temas políticos desde um ponto de vista germanocêntrico, pró-Prússia, masculino, burguês-ilustrado e antipopular não implica necessariamente que nós tenhamos de aderir a essas mesmas escolhas e perspectivas. Nada impede, por exemplo, que se pense historicamente sobre fenômenos culturais desde uma perspectiva feminista ou marxista (ASSIS, 2014 p. 15).

Para enfrentar esses descompassos, (RÜSEN, 1994 – 2015) tem defendido um humanismo revisitado à luz das nossas demandas do presente e de acordo com suas expectativas de um futuro melhor para a vida humana. Para ele, o humanismo pode funcionar com um elemento capaz de colocar qualquer grupo antagônico em uma perspectiva de reconhecimento, “A diferença cultural é eliminada numa universalidade antropológica” (RÜSEN, 2014, p. 37–38). Ou, ainda, o exemplo várias vezes repetido em sua obra sobre a importância dos direitos humanos como um ponto que aproxima, pois aqueles que já o possuem não podem negociá-lo, e aqueles que ainda não o tem podem lutar para conquistar. Os direitos humanos seriam, pois, como um elemento kairotico na história da humanidade (RÜSEN, 2007, p. 127–128, 150).

Como pesquisadores, podemos pensar também em outros referenciais. Em escolas que se propõem à formação para o mundo do trabalho, a formação histórica pode se pausar em outros diálogos possíveis, tais como: István Mészáros (2008), para uma educação como transcendência positiva da auto alienação do trabalho; Karel Kosik (1976), para a referência em uma práxis que possibilite a compreensão da vida humana em sua totalidade; e Paulo Freire (1996), para uma educação enquanto processo dialógico da práxis educativa

com vistas à conscientização e emancipação do ser que age em sociedade. Essas aproximações são possíveis, uma vez que todos os autores se referenciam no processo da produção da consciência discutido por Marx e Engels na Ideologia alemã (1845-1846).

Discutir essas aproximações ajuda na composição de elementos norteadores para a intervenção dos professores de História na concretude do real em que se dão as relações do ensinar e aprender. Uma vez que a intervenção é incontornável — pois na vida em sociedade todos intervêm —, a discussão sobre as características da intervenção pode ser realizada tomando a práxis como ponto de partida e de chegada. Nesse caso, a filosofia e a teoria da História de Rüsen, em um diálogo relacionado às nossas necessidades, podem trazer contribuições importantes. A discussão teórica e filosófica das práticas de professores como Lorenzi e Armando poderá influenciar a discussão sobre as necessidades das relações do ensinar e aprender História em uma perspectiva pautada na construção de um mundo mais justo em todos os sentidos da vida em sociedade — e, assim, ajudar a pensar até mesmo na superação das atuais condições econômicas, políticas, sociais e culturais.

Referências Bibliográficas

ASSIS, Arthur Alfaix. A didática da história de J. G. Droysen: constituição e atualidade. *Revista Tempo* | 2014 v20 | Artigo.

AZAMBUJA, Luciano. **Jovens Alunos e Aprendizagem Histórica: Perspectivas a Partir da Canção Popular**. Tese de doutorado, PPGE-UFPR, 2013.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

DROYSEN, Jodann Gustav. **Historik: Vorlesungen über Enzyklopädie und Methodologie der Geschichte**. (Org. Peter Leyh). Stuttgart: Fromann-Holzboog, 1977 [em português: Manual de Teoria da História]. Petrópolis: Vozes, 2009 [original: 1881- 1883].

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural Para Liberdade e Outros Escritos**. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GONZÁLES, María Isabel Jiménez. La Prática Educativa Escolar Como Proceso de Trabajo Intelectual. *Revista Mexicana de Sociología*. Año XLVI Vol.XLVI. N° 1 enero-marzo de 1984.

LEE, P. J. “Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé”: compreensão das pessoas do passado. In: BARCA, I. (Org.) **Educação histórica e museus**. Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: Lusografe, 2003. p.19-36.

LOPES, A.R.C. Conhecimento escolar: processos de seleção cultural e mediação didática. In: **Educação & Realidade**. 22(1):95-112. jan-jun. 1997.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro Passado**: contribuição à semântica dos tempos históricos. Tradução: Wilma Patrícia Maas e Carlos Almeida Pereira. Rio de Janeiro: Contraponto, Ed. PUC-Rio, 2006. 366p.

KOSÍK, K. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

MARX, Karl & ENGELS, Fridrich. **A Ideologia Alemã**. 1845-1846. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl. Prefácio de Para a crítica da economia política. In: **Manuscritos econômicos filosóficos e outros textos escolhidos**. São Paulo, Abril Cultural, p.133-138. (Os Pensadores), 1974b.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

OLIVEIRA, Thiago Augusto Divardim de. **A Relação Ensino E Aprendizagem Como Práxis: A Educação Histórica E A Formação De Professores**. Dissertação de Mestrado. Curitiba, 2012.

RÜSEN, Jörn (a). **Razão histórica – Teoria da História: os fundamentos da ciência histórica**. Brasília: UNB, 2001.

_____ (b). **Reconstrução do passado**. Teoria da História II: os princípios da pesquisa histórica. Editora da Universidade de Brasília, 2007. Pág. 91 – 100.

_____ (c). **História viva Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico**. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.

_____ (d). "**¿Qué es la cultura histórica?: Reflexiones sobre una nueva manera de abordar la historia**". *Culturahistórica*. [Versión castellana inédita del texto original alemán en K. Füssmann, H.T. Grütter y J. Rüsen, eds. (1994). *Historische Faszination. Geschichtskultur heute*. Keulen, Weimar y Wenen: Böhlau, pp. 3-26].

_____ (e). **Aprendizagem Histórica: Fundamentos E Paradigmas**. Curitiba: W.A. Editores, 2012.

_____ (f). **Cultura faz sentido**. Orientações entre o hoje e o amanhã. Petrópolis: Vozes, 2014.

_____ (g). **Teoria Da História: Uma teoria da História como Ciência / Rüsen, Jörn; tradução: Estevão C. de Rezende Martins**. –Curitiba: Editora UFPR, 2015.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Cognição histórica situada: que aprendizagem histórica é esta?**. In: SCHMIDT, M. Auxiliadora/ BARCA, Isabel. (Org.). **Aprender História: Perspectivas da Educação Histórica**. 1a ed. Ijuí: Unijuí, 2009, v. 1, p. 21-51.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **A Cultura Como Referência Para Investigação Sobre Consciência Histórica: Diálogos Entre Paulo Freire E Jörn Rüsen**. Atas das XI Jornadas Internacionais de Educação Histórica Realizadas de 15 a 18 de Julho de 2011, Instituto de Educação da Universidade do Minho / Museu D. Diogo de Sousa, Braga.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Consciência histórica e crítica em aulas de história**. Fortaleza: Secretaria da Cultura do Estado do Ceará/ Museu do Ceará, 2006.

SCHMIDT, M. A. M. S; GARCIA, Tânia Braga; BARCA, Isabel. **Significados do pensamento de Jörn Rüsen para investigações na área da educação histórica**. In: **Jörn Rüsen e o ensino de história** / Organizadores: Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca, Estevão de Rezende Martins – Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

Os paradidáticos no ensino de História:

uma reflexão sobre a literatura infantil/juvenil na atualidade

Por Ana Beatriz Accorsi Thomson ⁷

Resumo

Este artigo tem como objetivo estabelecer considerações acerca dos paradidáticos no ensino de História. Nesse sentido, buscou-se investigar o contexto de surgimento da literatura infantil/juvenil, dos materiais paradidáticos voltados ao ensino de História e das tendências mais atuais dos materiais literários voltados ao público jovem, verificando as possibilidades de articulação com um ensino de História preocupado com a alteridade. Trabalhou-se também com a metodologia de pesquisa do campo da Educação Histórica, buscando priorizar as ideias dos agentes diretos da educação, as práticas cotidianas das escolas e os materiais que vêm sendo utilizados por professores e alunos nas aulas de História.

Palavras-chave: Literatura; Ensino de História; Paradidáticos.

Abstract

This article aims to establish considerations about the supplemental educational materials (“paradidactic materials”) in History teaching. Then, we sought to investigate the context of the emergence of children's literature, the paradidactic materials aimed at teaching history and the most current trends in literary materials geared towards young people, checking the possibilities of articulation with a significant process of history teaching concerned with the otherness. We work with the research methodology of the field of History Education, seeking to prioritize the ideas of the direct agents of education, the daily practices in schools and the materials that have been used by teachers and students in history classes

Keywords: Literature; History Teaching; Paradidactic materials.

⁷ Graduada em História pela Universidade Estadual de Londrina. Atualmente cursa o Programa de Mestrado em História Social da Universidade Estadual de Londrina, na linha de pesquisa de História e Ensino. Trabalha como Assistente Editorial e de Pesquisa no departamento de História da Scriba Projetos Editoriais e é editora de livros didáticos voltados ao mercado particular e ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), principalmente no âmbito do ensino fundamental e médio. Contato: anab.thomson@yahoo.com.br

Introdução

De acordo com Bittencourt (2008), a escolha (e a utilização) dos materiais didáticos pelos professores é uma questão política, pois envolve diretamente o comprometimento com a formação dos alunos. “A escolha dos materiais depende, portanto, de nossas concepções sobre o conhecimento, de como o aluno vai apreendê-lo e do tipo de formação que estamos oferecendo” (BITTENCOURT, 2008, p. 299). Concordamos, assim, que o estudo e a reflexão sobre os tipos de materiais didáticos existentes e suas relações com o ensino são fundamentais na atualidade.

As pesquisas que buscam investigar os livros paradidáticos voltados ao ensino de História ainda são escassas no Brasil. Prioritariamente, costumam-se estudar os livros didáticos (BITTENCOURT, 2008, p. 303), suas narrativas, como eles são aplicados e compreendidos por professores, de que forma os alunos apreendem os conceitos apresentados, etc. No entanto, nas últimas décadas as escolas e os alunos têm adquirido acesso a materiais cada vez mais diversificados. Os livros paradidáticos também estão incluídos nessa profusão de novas mídias e materiais.

O crescimento, nos últimos anos, no número de materiais didáticos é inegável, com a multiplicação de publicações didáticas e paradidáticas, dicionários especializados, além de materiais em suportes diferenciados daqueles que originalmente têm sido utilizados pela escola, baseados em vídeos e computadores. Diante dessa variedade de materiais didáticos, desigualmente distribuídos pelas diferentes escolas do país, torna-se urgente uma reflexão que ultrapasse uma visão apenas pragmática do problema (BITTENCOURT, 2008, p. 296).

Dessa forma, coloca-se aos pesquisadores do campo do ensino de História a responsabilidade de refletir, pesquisar e levantar dados sobre a utilização dos paradidáticos no ensino. Mas, afinal, o que são livros paradidáticos? Há alguns anos esse conceito poderia ser definido com maior facilidade, pois, nos próprios catálogos das editoras, encontrava-se uma espécie de “rótulo” definindo obras como paradidáticas ou não. Contudo, na atualidade, a ampliação do mercado literário causou uma certa “diluição” dessas definições conceituais quanto à tipologia da obra.

Para este artigo, utilizaremos a definição sistematizada por Circe Bittencourt (2008). A autora definiu uma

forma de diferenciação entre os tão variados materiais didáticos utilizados no ensino na atualidade. De acordo com ela, tal classificação foi elaborada originalmente pelos pesquisadores franceses, do Institut National de Recherche Pédagogique (INRP). Nessa concepção, os materiais didáticos são divididos em duas categorias principais: os suportes informativos e os documentos.

Os suportes informativos são aqueles materiais produzidos especificamente para “comunicar elementos do saber das disciplinas escolares”. Eles fazem parte da indústria cultural e são elaborados previamente com o intuito de serem utilizados em meios educacionais por apresentarem linguagem própria para determinada faixa etária, constituírem saberes mais técnicos e possuírem princípios pedagógicos (BITTENCOURT, 2008). Alguns exemplos de suportes informativos são: livros didáticos, apostilas dos sistemas de ensino particulares, atlas escolares, dicionários escolares e determinados produtos como vídeos, CDs, DVDs, etc.

Já os documentos são aqueles produzidos em uma perspectiva que não faz parte originalmente dos saberes das disciplinas escolares. Assim, eles são produzidos para atingirem um público mais amplo e não têm preocupação e intenção didáticas predefinidas. Sua utilização em meios escolares depende da seleção e/ou produção feita por professores ou pela escola, sendo que não são caracterizados necessariamente como produtos da indústria cultural. Alguns exemplos de documentos são: filmes e livros de ficção, textos jornalísticos, documentários, fotografias, pinturas, etc.

Dessa maneira, neste artigo iremos considerar que os livros paradidáticos também podem pertencer a essas duas categorias. Existem aqueles considerados “clássicos”, produzidos com fins educacionais, e que, em alguns casos, são rotulados com o próprio termo “paradidático”. No entanto, também existem aquelas obras literárias produzidas sem uma intenção necessariamente didática, mas que podem ser utilizadas no ensino e serem vistas como paradidáticas também.

Os paradidáticos “clássicos”

Dentro do campo de produção de obras literárias voltadas aos jovens, surgiram aqueles materiais considerados

paradidáticos “clássicos” – que, além de estabelecerem relações diretas com a escola e com o processo de aprendizagem, foram produzidos especificamente para esse fim. Segundo Laguna (2001), esses materiais surgiram a partir de debates a respeito das práticas de leitura dos alunos.

Os livros paradidáticos nasceram das discussões sobre a necessidade de autores brasileiros produzirem para crianças e jovens buscando formar, através deles, o desejo, o gosto e o prazer de ler. As editoras passaram a investir em textos alternativos, com temas e linguagem mais acessíveis, que serviriam para introduzir o aluno no universo da leitura e prepará-lo para obras mais complexas [...] (LAGUNA, 2001, p. 48).

Reconhecemos, portanto, que o material paradidático apresenta uma linguagem mais acessível aos alunos, pois já foi produzido com o propósito de ser utilizado por uma faixa etária direcionada. Gatti Junior (2004) traz alguns depoimentos de professores a respeito da utilização desse tipo de material em sala de aula. Um desses professores afirma que “enquanto o livro didático tinha a preocupação de, por exemplo, dar uma e única versão de um acontecimento, esses textos [paradidáticos] podem introduzir polêmicas” (NEVES apud GATTI JUNIOR, 2004, p. 210).

Nesse sentido, de acordo com Zamboni (1991), os materiais paradidáticos na forma de uma “nova cultura livresca” teriam surgido com a “[...] finalidade de complementar o livro didático, subsidiar o trabalho docente e oferecer ao professor e aos alunos novas abordagens a respeito dos temas estudados e/ou propor outros” (ZAMBONI, 1991, p. 2).

A presença de materiais diversificados e complementares ao livro didático no ensino foi ampliada principalmente devido ao anseio de grupos de professores que desejavam inovar em suas práticas (ZAMBONI, 1991). Criou-se, então, uma demanda para os materiais paradidáticos voltados ao ensino com o objetivo de dar suporte ao uso do livro didático, como fascículos, revistas, textos literários, livros temáticos etc. Inclusive, de acordo com Fonseca (2003, p. 54), muitos dos materiais paradidáticos “[...] tornaram-se um novo campo para a publicação dos trabalhos acadêmicos”. A autora inclui esses materiais de “diferentes tipos e enfoques” no movimento de renovação pelo qual passou o ensino de História na década de 1980, que foi acompanhado pelas novidades que apontavam no mercado editorial.

As editoras têm organizado persistentes esquemas visando expandir o mercado consumidor do “paradidático”.

O incremento mercadológico ocorre por meio de mudanças editoriais, abrangendo aspectos formais e de conteúdo das publicações, em tudo quanto possa atrair o público escolar (ZAMBONI, 1991, p. 2).

Nesse sentido, devemos procurar compreender o surgimento dos paradidáticos também dentro do contexto mercadológico e editorial, pois compreende-se que “[...] os paradidáticos não são tão inocentes, pois sua tessitura é montada com o objetivo de consumo imediato e massivo, semelhante a qualquer tipo de mercadoria vendável” (ZAMBONI, 1991, p. 4-5). Dessa forma, Zamboni (1991) afirma que a educação, no final do século XX, passou a abarcar também o setor privado e passou a ser concebida como um “investimento comercial”. Ainda segundo a autora, a demanda cada vez mais crescente da ampliação da escolaridade fez com que o Estado não desse mais conta de atender a toda a sociedade, e a educação passou a ser considerada uma “mercadoria cultural de massa”. Nesse sentido, visando preencher esse espaço que só vinha se ampliando, Zamboni (1991) afirma que as editoras ligadas ao mercado educacional passaram a pensar em alternativas além dos livros didáticos e, a partir desse “flanco aberto”, investiram na produção dos paradidáticos, que, segundo a autora, se configuraram como o “novo filão lucrativo”.

A denominação paradidático, em catálogos editoriais, apareceu no final da década de 1970. Foi lançada numa política de “marketing” com finalidade comercial por Giro Takashi, que na época trabalhava para a Editora Ática (ZAMBONI, 1991, p. 11).

Outro fator relevante a ser considerado é que durante a década de 1980 houve uma crise editorial no Brasil, estimulada pelos altos índices inflacionários. Isso fez com que algumas editoras vendessem até 60% a menos de um ano para o outro, como exemplifica Zamboni (1991, p. 10). Nesse contexto, os livros com conteúdos didáticos e voltados aos estudantes se mantiveram como esperança e “retaguarda” econômica de muitas editoras.

O filão de ouro para o comércio do livro deslocou-se para a juventude. Os editores investem em livros didáticos, literatura infanto-juvenil e agora nos denominados paradidáticos, que começam a entrar fortemente no mercado desde a década de 1980 (ZAMBONI, 1991, p. 11).

Assim, nas últimas décadas do século XX, esse tipo específico de material passou a se apresentar como uma rentável alternativa às editoras, configurando também uma nova forma de encararmos o ensino de História, afinal:

[...] a ampliação do mercado de paradidáticos nos [leva] a concluir que as empresas editoriais se tornaram, nas últimas duas décadas, agentes poderosos na definição de o que ensinar em história e como ensiná-la na escola fundamental (FONSECA, 2003, p. 56).

Zamboni (1991) afirma que esses recursos passaram a ser considerados por muitos como a “[...] panaceia de todos os problemas do ensino” (ZAMBONI, 1991, p. 47). No entanto, segundo a autora, muitos deles inovaram apenas no aspecto da linguagem e nas novas formas de apresentação estética, pois seu conteúdo continuava tradicional e os níveis de recortes temáticos também continuavam os mesmos daqueles materiais institucionalizados.

Essa autora realizou uma análise de livros paradidáticos voltados ao público do Ensino Fundamental, publicados principalmente durante a década de 1980. Em seu trabalho ela mapeou os principais paradidáticos do mercado segundo cada editora e coleção. Ela verificou três coleções em particular: *A História em Documentos* (Editora Atual), *Redescobrimo o Brasil* (Editora Brasiliense) e *O Cotidiano da História* (Editora Ática). Primeiramente, ela verificou as inovações nos formatos e depois buscou sistematizar as inovações “conteudísticas”. Alguns fatores foram priorizados na análise: apresentação gráfica, jogos de cores, tipo de letras, ilustrações, vocabulário, papel, páginas, linguagem, recursos narrativos, apresentação da história em quadrinhos, da narrativa ficcional, emprego de documentos, contexto social, sujeitos históricos, relações sociais.

Após a análise, Zamboni (1991) concluiu que a relação entre paradidático e inovação pedagógica não se concretizava em termos reais, pois nem sempre esses materiais atendiam aos novos recortes temáticos, ao desenvolvimento de um pensamento crítico, à interpretação de fontes históricas e ao questionamento de algumas visões tradicionais da historiografia.

Portanto, o emprego da forma isolada, por mais inovadora que seja, impossibilita o alcance de inovações que apontem para a transformação, que somente será alcançada com mudanças substanciais nas abordagens do conteúdo proposto. E isto, como acreditamos ter explicitado, não ocorreu, pois, no final a história veiculada continuou sendo

aquela exaltadora de heróis, excludente das minorias, reforçadora dos laços de dominação (ZAMBONI, 1991, p. 200).

Para que a utilização desses materiais pudesse ser realmente significativa, segundo Zamboni (1991), eles deveriam ser agregados a uma abordagem consciente por parte do professor.

Os professores, na procura do novo, buscam nos filmes, nas revistas, nos jornais, recursos que possam lançar mão para inovar em sua prática docente. Entretanto, a sua precária formação, acrescida pela falta de informações a respeito das diferentes linguagens, impede-os de explorar de modo satisfatório todas as possíveis dimensões existentes nestes veículos de comunicação (ZAMBONI, 1991, p. 76, 77).

As obras literárias vistas como paradidáticos

Acima realizamos considerações acerca dos materiais classificados como suportes informativos (BITTENCOURT, 2008), verificando o contexto de surgimento dos paradidáticos em uma vertente voltada ao ensino de História. No entanto, como já dito anteriormente, compreendemos esse conceito de uma forma ampla e levamos em conta também os materiais classificados como documentos (BITTENCOURT, 2008), considerando, portanto, as obras literárias em geral que possivelmente são introduzidas nas aulas de História⁸.

Para que se possa compreender como vem se estruturando o meio literário voltado aos jovens e quais os papéis que ele tem assumido na atualidade, buscaremos verificar brevemente como se deu o surgimento desse tipo de recurso no contexto brasileiro. Foi principalmente a partir da década de 1980 que o mercado literário voltado ao público jovem passou a se expandir em larga escala. Nessa época, já existiam as chamadas obras “pioneiras”, como aquelas de Monteiro Lobato, por exemplo. No entanto, foi no final do século XX que o campo realmente se expandiu massivamente.

A partir de meados dos anos 80, a produção de Literatura Infantil/Juvenil ‘explode’ no mercado editorial, tornando-se quase impossível, ao analista, o registro global das centenas de títulos publicados e o crescente número de

⁸ Sobre as relações entre os campos da História e da Literatura ver: PESAVENTO, Sandra Jatahy. *História & história cultural*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. A autora considera que esses campos do saber têm se aproximado principalmente com a emergência da vertente da História Cultural, no século XX.

novos escritores e ilustradores que surgem no rastro dos pioneiros (COELHO, 2010, p. 287).

Mas, afinal, como são caracterizadas essas obras literárias voltadas ao público jovem que têm surgido nos últimos anos? Com a expansão da produção desses materiais, foi necessário estabelecer algumas vertentes principais de caracterização. Coelho (2010) define as atuais tendências da literatura infantil/juvenil em três categorias principais. A primeira categoria, chamada Realista, é formada por obras que buscam retratar o cotidiano típico de uma criança, costumes, pequenos mistérios e aventuras, problemas sociais e reflexões psicológicas. A segunda categoria, intitulada Fantástica, envolve o universo do imaginário e da fantasia. Já a terceira categoria é chamada Híbrida, pois parte de um contexto considerado realista e incorpora elementos do fantástico também.

É evidente que, ao estabelecer essas classificações, a autora não pretende engessar e propor uma divisão única entre as obras, mas apenas delimitar e, de certa forma, mapear as tendências atuais desse universo literário infantil/juvenil.

Vista em conjunto, a atual produção de Literatura destinada a crianças e jovens, entre nós, apresenta uma crescente diversidade de opções temáticas e estilísticas, sintonizadas com a multiplicidade de visões de mundo que se superpõem no emaranhado da ‘aldeia global’ em que vivemos (COELHO, 2010, p. 289).

Ao considerarmos nessa pesquisa os materiais paradidáticos como aqueles que pretendem estabelecer relações diretas com a escola e com o processo de aprendizagem, englobamos também as obras literárias infantil/juvenil de forma geral (e não apenas aquelas produzidas especificamente para serem utilizadas na escola). Como esses materiais podem exercer o papel de “agentes de formação”?

Em primeiro lugar, é necessário compreender que as obras literárias são formadas por determinada representação da realidade. Mesmo que algumas apresentem temas fantásticos, por exemplo, elas são baseadas em certo conjunto de valores e ideias que fazem parte do mundo vivido e representam o universo do qual o jovem faz parte.

Considerada enquanto criação na linguagem, a literatura tem por natureza uma profunda característica social. A linguagem pressupõe sempre o contato e a interação entre o criador e produtor do texto e os receptores. Além dessa natureza linguística, a literatura trata de assuntos e

temas humanos, isto é, que têm relação com a vida humana (sentimentos, afetos, temores, desejos, vivências), mesmo que apresente personagens sob forma de animais ou objetos, pois eles representam sempre a compreensão do ser humano sobre a realidade (COSTA, 2007, p. 23).

Assim, compreendemos que a leitura de uma obra literária não se mostra como a simples absorção de uma mensagem ou experiência simplesmente estética, mas, sim, uma “convivência particular com o mundo criado através do imaginário” (ZILBERMAN, 1985, p. 24). Ou seja, a leitura se configura como um processo de intercâmbio entre as experiências vividas pelo leitor com aquele universo simbólico presente na arte literária. Nesse sentido, a obra literária no universo infantil/juvenil “não se reduz a um determinado conteúdo reificado, mas depende da assimilação individual da realidade que recria” (ZILBERMAN, 1985, p. 24).

Da mesma forma, toda leitura que, conscientemente ou inconscientemente, se faça em sintonia com a essencialidade do texto lido, resultará na formação de determinada consciência de mundo no espírito do leitor; resultará na representação de determinada realidade ou valores que tomam corpo em sua mente. Daí se deduz o poder de fecundação e de propagação de ideias, padrões ou valores que é inerente ao fenômeno literário, e que através dos tempos tem servido à humanidade engajada no infundável processo de evolução que a faz avançar sempre e sempre... (COELHO, 2000, p. 50).

Dessa maneira, entendemos que, muito mais do que uma função pedagógica de compreensão “conteudística”, as obras literárias constituem, para os jovens, uma possibilidade para a formação do pensamento crítico e da interpretação da realidade em que vivem. Ao se inspirar em elementos do real e apresentar uma característica dita social, evocando ideias e valores próximos aos leitores, a literatura possibilita o desenvolvimento da capacidade de compreensão de mundo.

Como procede a literatura? Ela sintetiza, por meio dos recursos da ficção, uma realidade, que tem amplos pontos de contato com o que o leitor vive cotidianamente. Assim, por mais exacerbada que seja a fantasia do escritor ou mais distante e diferentes as circunstâncias de espaço e tempo dentro das quais uma obra é concebida, o sintoma de sua sobrevivência é o fato de que ela continua a se comunicar com o destinatário atual, porque ainda fala de seu mundo, com suas dificuldades e soluções, ajudando-o, pois, a conhecê-lo melhor (ZILBERMAN, 1985, p. 22).

E qual é o papel da escola nesse processo? Como a instituição pode influenciar na formação de alunos-leitores críticos? Compreendemos que, na atualidade, o espaço da escola é fundamental para efetivar o acesso de muitos jovens às obras literárias. De acordo com a 3ª edição da pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil”,⁹ realizada pelo Instituto Pró-Livro em 2011, entre os jovens de 11 a 13 anos, 47% afirmaram que sua principal forma de acesso a livros é por meio da biblioteca escolar. Entre os jovens de 14 a 17 anos, esse número é ainda maior: 48% deles têm a escola como a referência principal para acesso a livros. Outra questão relevante é o papel dos professores como fomentadores da prática da leitura. Ainda de acordo com a pesquisa citada, em 2011, ao responderem à pergunta “Qual é a pessoa que mais influenciou ou incentivou o seu gosto pela leitura? ”, 45% dos entrevistados responderam que foram seus professores.

Reconhecemos, dessa forma, o importante papel assumido pela escola e pelos professores no incentivo à prática da leitura no contexto atual e concordamos, portanto, com Costa (2007, p. 10) que “[...] cabe à escola promover o crescimento do leitor, seja pelo contato com muitos e variados temas de leitura, seja quanto ao formato da escrita literária, seja, ainda, pelo compartilhamento e pela discussão de ideias [...]”.

A justificativa que legitima o uso do livro na escola nasce, de um lado, da relação que estabelece com seu leitor, convertendo-o num ser crítico perante sua circunstância; e, de outro, do papel transformador que pode exercer dentro do ensino, trazendo-o para a realidade do estudante e não submetendo este último a um ambiente rarefeito do qual foi suprimida toda a referência concreta (ZILBERMAN, 1985, p. 26).

No entanto, é importante destacar que a prática de leitura na escola — ou incentivada por esse meio — deve ser realizada com a mediação dos professores. É consenso entre pesquisadores e estudiosos que o trabalho com obras literárias deve ser intermediado por profissionais, não apenas encaminhando os conteúdos e as possíveis aprendizagens desse processo, mas também evidenciando aos alunos o prazer da leitura e as sensibilidades que envolvem tal atividade (COSTA, 2007, p. 20).

⁹ Pesquisa com amostra de 5012 entrevistas, realizada em 315 municípios de todos os estados e distritos brasileiros. Disponível em: <<http://proli-vro.org.br/home/>>. Acesso em: 20 set. 2015.

De forma geral, existe uma grande distância entre o discurso sobre a importância da leitura e sua prática. As nossas bibliotecas escolares muitas vezes servem como lugar de castigo, para serviços de utilidade escolar e guarda-volumes, mas raramente são um espaço de fruição da leitura, de dinamização e consolidação da prática leitora como prazer e emancipação. Estou certa de que nossas crianças gostam, sim, de ler [...]. O que lhes falta, muitas vezes, é o estímulo, é o acesso a um material mais literário e menos didático (BRETAS, 2012, p. 63).

Nesse sentido, questionamos: quais professores devem ser responsáveis pela “tarefa” de incentivar a leitura nos jovens? De acordo com Bretas (2012), nos últimos anos, a responsabilidade de formar alunos-leitores tem sido exigida em grande parte apenas daqueles professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e daqueles especializados em Literatura ou Língua Portuguesa. Contudo, sabe-se que “aprender a ler” deve ser uma discussão que permeie todos os campos do saber.

Ainda existe na comunidade escolar a cultura de que a formação do aluno leitor é de responsabilidade dos professores das séries iniciais e de Língua Portuguesa e Literatura, quando, na realidade, os níveis e os processos de leitura não caminham em uma só direção, nem para uma só área do saber (BRETAS, 2012, p. 25).

Assim, reconhecemos que faz parte da disciplina de História contribuir para a formação do leitor crítico, capaz de interpretar textos literários e articulá-los de forma coerente com o campo do saber histórico. Compreendemos também que o procedimento de leitura é muito mais do que realizar uma eficiente decodificação da linguagem de um texto; é compreender seu contexto, relacioná-lo com seu cotidiano, criticá-lo segundo métodos definidos e, até mesmo, surpreender-se com suas possibilidades.

Como não usar a literatura infantil como meros complementos ou ilustração? Acreditamos que a literatura infantil constitui uma fonte extremamente rica a ser problematizada pelo professor, que, por meio de um trabalho interdisciplinar, promoverá o acesso do aluno a outras linguagens, outras histórias, e o desenvolvimento de posturas críticas e criativas. Acreditamos que podemos enriquecer o processo de alfabetização e ampliar a aprendizagem histórica num processo de diálogo, aberto, livre e sensível entre memória, tempo, história (ZAMBONI & FONSECA, 2010, p. 351).

Nessa perspectiva que insere a literatura infantil/juvenil como uma possibilidade ao professor de História, deve-se atentar para que não seja realizada uma escolarização inadequada desse tipo de material. O conceito de escolarização da literatura é definido quando a escola e seus representantes — no caso, os professores — se apropriam de materiais literários tornando-os pedagógicos e utilizando-os para determinados fins (EVANGELISTA, BRANDÃO & MACHADO, 2006).

Deve-se primar que esse trabalho em sala de aula seja feito por meio de um diálogo aberto e livre com o material literário para que essa escolarização seja feita de maneira adequada. Segundo Soares (2006), a forma mais eficiente de se realizar esse procedimento de escolarização da literatura é aproximar a leitura ocorrida na escola daquela realizada costumeiramente no contexto social de vida do aluno. Assim, são rejeitadas propostas de atividades que engessem o procedimento de leitura estabelecendo normas e questões preconcebidas a serem respondidas pelos alunos como mera abordagem superficial e como um “excesso de didatismo e burocracia”. Afinal, o que se busca é o leitor “[...] capaz de se safar até mesmo das camisas de força impostas pela escola e pela sociedade, na medida em que produz sentidos que fogem ao controle inerente à leitura e à sua metodologia” (WALTY, 2006, p. 52).

Para que se tenha clareza sobre a abordagem mais adequada de utilização desses materiais e para que se percebam as possibilidades da literatura infantil/juvenil no processo de aprendizagem histórica, devemos primeiramente nos atentar para a definição desse conceito. Sobre qual aprendizagem histórica estamos falando? Segundo Rösen (2011a), aprender é um processo dinâmico, que transforma internamente a pessoa do aprendiz. Assim, “[...] algo é ganho, algo é adquirido – conhecimento, habilidade ou uma mistura de ambos” (RÜSEN, 2011a, p. 82). Para ele, quando o conhecimento histórico passa a desempenhar um papel na constituição mental do sujeito é que se constitui o processo de aprendizagem. Fatos, ações e concepções sobre o passado, quando apreendidas pelo sujeito, passam a interagir com seu modo de pensar e tornam-se um “assunto do conhecimento consciente”.

A aprendizagem em História requer, portanto, um processo de internalização de “[...] conteúdos e categorias históricas viabilizadores de processos de subjetivação, isto é, de interiorização com intervenção dos sujeitos, com vistas às ações transformadoras da realidade” (SCHMIDT, 2009, p. 34). Verifica-se, dessa maneira, o desenvolvimento da consciência histórica, que permite que os alunos expressem

sua compreensão sobre o passado e construam sua orientação temporal de forma historicamente fundada (SCHMIDT, BARCA & GARCIA, 2011). Dessa forma,

[...] espera-se que o aparato conceitual da história habilite os jovens a desenvolverem [...] as suas interpretações do mundo humano e social, permitindo-lhes, assim, melhor se situarem no seu tempo. A consciência histórica será algo que ocorre quando a informação inerte, progressivamente interiorizada, torna-se parte da ferramenta mental do sujeito e é utilizada, com alguma consistência, como orientação no cotidiano (SCHMIDT, BARCA & GARCIA, 2011, p. 16).

Concordamos com Rüsen (2011b), portanto, que o ensino de História não deve se mostrar como uma “mera absorção de um bloco de conhecimentos”, mas sim como um processo em que se estabelecem perguntas e respostas, interpretações, e fundamenta-se um conjunto de operações mentais capazes de orientar na vida prática e na formação identitária dos sujeitos.

Na atualidade defende-se, pois, que a aprendizagem é um processo de permanente construção. A aprendizagem constitui, assim, um processo ativo no qual o aluno compara, expande, restaura e interpreta o conhecimento, recorrendo à experiência e à informação que a todo momento recebe (GAGO, 2012, p. 24).

A estreita ligação entre o conhecimento histórico e a vida prática do indivíduo é um tema recorrente nas discussões de Rüsen. Segundo sua concepção, o conhecimento histórico representa “[...] uma resposta cultural ao desafio decorrente do fato de que os seres humanos vivem no fluxo do tempo, em meio a circunstâncias que não podem determinar por completo” (ASSIS, 2010, p. 17).

Dentro desse contexto, verificamos que é bastante amplo o conjunto de obras literárias que apresenta a potencialidade de ser abordado na aprendizagem histórica, configurando-se como materiais paradidáticos. No entanto, uma nova tendência em particular do mercado literário brasileiro é digna de maior atenção pelos historiadores: as narrativas envolvendo aspectos relacionados aos indígenas e aos africanos. Coelho (2010) aponta que a maioria dessas obras se configura como uma “busca/afirmação da identidade cultural brasileira”. Para a autora,

Ainda na esfera da ‘literatura híbrida’, destacamos duas correntes que dia a dia vêm crescendo em valor literário e importância histórica. Ambas vêm ‘escavando’ nossas origens de povo: a corrente das narrativas indígenas e a das

narrativas africanas. De maneira comovente ou divertida ou fantástica, as histórias/estórias recuperadas/reinventadas de um passado remoto vão revelando aos pequenos leitores peculiaridades de dois povos, tão diferentes entre si e que, por artes do destino (ou de Portugal?), acabaram fazendo parte das raízes da nossa brasilidade (COELHO, 2010, p. 291).

Os paradidáticos, refletindo sobre identidade e alteridade

Principalmente a partir do início do século XXI, as iniciativas educacionais que trazem ao debate os povos africanos e os afrodescendentes brasileiros vêm ganhando força nos debates acadêmicos e nas mídias. Isso se deve, em grande parte, ao estímulo proporcionado pela Lei 10639/03, que instituiu o “ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira” nos currículos.

A promulgação da Lei 10639/03 trouxe para o cenário da educação formal fatos, dados e conceitos até então não discutidos, sob a ótica da cultura hegemônica, pois, qualquer outra manifestação cultural era, tendenciosamente, identificada como periférica, marginal, dentre outras adjetivações, todas essas compreendidas como subalternas (SILVA, 2012, p. 40).

Os paradidáticos voltados aos temas da história da África e da cultura afro-brasileira constituem, portanto, uma das mais recentes tendências do campo literário. Como vimos anteriormente, a literatura proporciona o alcance a realidades distintas, o contato com o outro, em contextos sociais diversos e por meio de narrativas que estimulam a empatia. Tais discussões são fundamentais no contexto escolar e integram o campo do conhecimento histórico.

Sabe-se hoje que a aprovação da Lei 10.639/03 responde a “[...] reivindicações históricas de pessoas e grupos que há quase cinco séculos lutam pela efetivação de políticas públicas capazes de transformar a realidade brasileira, ainda racista e excludente” (SOUZA & CROSO, 2007, p. 14). Assim, devemos reconhecer a atuação dos movimentos sociais, principalmente relacionados ao Movimento Negro, em todo o processo de valorização das culturas e histórias africanas, seja nos meios escolares ou nos outros âmbitos da sociedade. Contudo, não se deve deixar de notar que tais

conquistas demoraram anos para integrar oficialmente os planos de políticas públicas voltados à educação.

Mas é importante ressaltar que alguns aspectos presentes nessa Lei, como a inclusão da história do continente africano e afro-brasileira, são reivindicações dos Movimentos Sociais Negros e dos intelectuais negros, e datam pelo menos de meados da década de 1940, sendo, portanto, conquistas que nos chegam tardiamente, como consequência da perseverança desses (as) militantes e intelectuais (KRAUSS & ROSA, 2010, p. 861).

Dessa forma, o que se pretende destacar é que o reconhecimento da necessidade de uma educação voltada às questões étnico-raciais não ocorreu abruptamente com a implantação da Lei 10.639/03. Essas questões já eram levantadas por diversas instituições, principalmente por aquelas relacionadas aos movimentos sociais.

De acordo com Pereira (2010), desde o início do século XX, instituições e eventos de organização afrodescendente já vinham buscando espaços de atuação pública e formas de expor problemas e reivindicações à sociedade e ao poder público. Foram criadas instituições, como a Frente Negra Brasileira (1931), e realizados eventos, como o I Congresso do Negro Brasileiro (1950). Contudo, foi com a criação do Movimento Negro Unificado (1978) que as demandas dos afrodescendentes se expandiram e ganharam um caráter de luta política.

Em relação às preocupações quanto à educação, Pereira (2010) apresenta alguns exemplos da atuação dos grupos ligados ao movimento negro. Na década de 1980, Mundinha Araújo, militante vinculada ao Centro de Cultura Negra do Maranhão, realizou palestras em escolas para estimular a preocupação dos educadores e alunos com as questões étnico-raciais (PEREIRA, 2010). Ela produziu, inclusive, materiais que podem ser compreendidos como paradidáticos. As cartilhas apresentavam uma preocupação em mostrar elementos costumeiramente silenciados no ensino.

Entre as estratégias bem-sucedidas estava a adotada por Mundinha Araújo e pelo CCN do Maranhão, de atuar diretamente nas escolas, não somente dando palestras e informando professores e alunos sobre as histórias dos negros no Brasil, mas também produzindo material didático para este fim (PEREIRA, 2010, p. 205).

A cartilha intitulada “Esta história eu não conhecia” (1980), por exemplo, foi publicada pelo Centro de Cultura

Negra do Maranhão e alcançou diversos estados do país. Nesse material¹⁰, por meio de desenhos e balões de fala, desenrola-se uma história com viés infantil-juvenil em que uma mãe afrodescendente narra alguns episódios da história do Brasil ao seu filho.



Imagem 1: Capa da cartilha “Esta história eu não conhecia” (1980).



Imagem 2: Páginas internas da cartilha “Esta história eu não conhecia” (1980).

A narrativa busca valorizar a autoestima da população afrodescendente e mostra cenas “positivas” dos negros (PEREIRA, 2010), como o dia a dia de um quilombo. Algumas das críticas presentes na narrativa da cartilha questionam aquilo que normalmente aprende-se na escola: que os quilombos eram apenas os locais de moradia dos negros fugidos. O que se pretende nesse material é explorar, por

¹⁰ Tivemos acesso a algumas páginas desse material por meio da digitalização disponibilizada na tese de Pereira (2010, p. 206 e 208).

exemplo, aspectos do cotidiano e as relações sociais existentes nos quilombos.

Geralmente, quando personagens negros entram nas histórias aparecem vinculados à escravidão. As abordagens naturalizam o sofrimento e reforçam a associação com a dor. As histórias tristes são mantenedoras da marca da condição de inferiorizados pela qual a humanidade negra passou. Cristalizar a imagem do estado de escravo torna-se uma das formas mais eficazes de violência simbólica. Reproduzi-la intensamente marca, numa única referência, toda a população negra, naturalizando-se, assim, uma inferiorização datada. A eficácia dessa mensagem, especialmente na formatação brasileira, parece auxiliar no prolongamento de uma dominação social real (LIMA, 2005, p. 103).

Além da cartilha supracitada, Pereira (2010) destaca alguns outros materiais que atuavam nesse mesmo sentido e que também foram publicados ao longo da década de 1980. Amauri Mendes Pereira e Yedo Ferreira publicaram o “Caderno de descolonização da nossa história: Zumbi, João Cândido e os dias de hoje” (1980), que trazia relatos sobre eventos relacionados à história dos afrodescendentes. Outra publicação — que foi obtida, nesse caso, com o apoio do governo municipal de Porto Alegre — foi a cartilha “História do negro brasileiro: uma síntese” (1986), publicada por militantes do Grupo Palmares.

De acordo com Pereira (2010, p. 208) “todas as publicações [...] tinham o objetivo primeiro de apresentar aspectos pouquíssimo conhecidos da história do Brasil, especialmente as histórias dos negros no Brasil”. Dessa forma, pretendemos evidenciar que a Lei 10.639/03 deve ser entendida dentro do contexto de luta da população afrodescendente, que há anos vem colocando na pauta da educação do país as questões étnico-raciais, inclusive por meio de paradidáticos, como foi possível perceber nos casos das cartilhas citadas.

Nos dias de hoje, além da legislação discutida anteriormente, outras medidas demonstram as preocupações acerca da relação entre a educação e a política de combate ao racismo. Foram aprovadas em 2004 as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”, documento que apresenta princípios que contribuem para uma educação voltada ao combate do preconceito e à valorização da alteridade. De acordo com Souza e Croso (2007), atualmente vivemos no Brasil um “momento privilegiado” em que essas discussões acerca das relações étnico-raciais estão sendo levantadas e problematizadas.

De acordo com o documento, a demanda da população afrodescendente e do Movimento Negro por políticas públicas de caráter afirmativo vêm se manifestando nos últimos anos em propostas curriculares que:

propõe[m] à divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada (BRASIL, 2004, p. 10).

No entanto, mesmo com as recentes conquistas em diversos âmbitos das políticas educacionais, não se pode esquecer que a questão da discriminação racial no Brasil, desde muitos anos, é considerada por muitos como algo superado.

O primeiro aspecto recai sobre o esforço para entender a complexidade das relações raciais no Brasil. Tal movimento exige problematizar e esmiuçar como são construídas histórica e socialmente as concepções racistas e como em torno delas são engendrados os esquemas interpretativos que informam e orientam as práticas preconceituosas e discriminatórias, muitas vezes “silenciosas”, silenciadas e naturalizadas. Como posicionar-se estrategicamente contra o que supostamente não existe? (SOUZA & CROSO, 2007, p. 20).

Assim como Cerri (2011), entendemos que a instituição escolar é considerada como local propício para que essas reflexões sejam levantadas, debatidas e problematizadas e para que os vínculos históricos e culturais dos cidadãos possam ser reconhecidos.

A contribuição da história na escola não é só a compreensão da própria realidade e a formação da identidade, mas também a concepção e compreensão da diferença, da alteridade – tanto para ensinar a convivência nas sociedades que hoje são, na maioria, multiculturais, quanto para ensinar a julgar o próprio sistema político e social em que se vive [...]. É dentro desse raciocínio que pode ser lida como oportuna a lei que institui a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira, mesmo em comunidades – como é comum no Paraná – compostas na sua maior parte por descendentes de holandeses, poloneses, ucranianos e alemães: para evitar uma visão etnocêntrica do mundo e para prevenir o comportamento excludente, considerando

que a modernização tende a colocar rapidamente em convívio multicultural as diferentes comunidades (CERRI, 2011, p. 126).

Atualmente, os pesquisadores têm questionado, então, como incluir e abordar esses temas em sala de aula. De acordo com Souza e Croso (2007), esse processo requer uma reestruturação do processo de ensino e aprendizagem.

A escola tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e iguais (BRASIL, 2004, p. 15).

Acreditamos que o reconhecimento das culturas africanas e afro-brasileiras trazido à tona oficialmente por um dispositivo da legislação e pelas políticas públicas não deve envolver apenas uma introdução “conteudística” de temas e fatos relacionados à África, por exemplo. Afinal, adicionar blocos de conteúdos ao já tão apertado cotidiano escolar não representaria, em nosso entendimento, necessariamente uma alteração na forma como as sociedades de origem africanas são vistas na atualidade. Como acessar, então, esse universo sem sobrecarregar os currículos e buscando realmente uma educação voltada às questões de alteridade? É nesse momento que buscamos destacar a importância do meio literário e dos paradidáticos, encarando-os como uma alternativa possível.

Quem estiver habituado a encontrar, apenas nos noticiários, as terras e os povos africanos reduzidos à violência e à miséria vai se surpreender. É verdade que esses problemas fazem parte de sua história e principalmente de seu presente, mas não são os únicos fatos a serem destacados. As literaturas africanas são chaves para penetrar os muitos mundos que o continente guarda, desvendando alguns de seus mistérios pelas palavras (CHAVES, 2009, p. 8).

Logo, pretendeu-se evidenciar neste artigo algumas reflexões acerca do conceito de paradidático, compreendendo-o como material feito para o ensino, mas também como obra literária que representa contextos sociais e realidades variadas. Verificou-se que, com o surgimento das novas tendências literárias voltadas à história da África, a utilização dos paradidáticos pode se apresentar como alternativa para aprofundar as problematizações sobre alteridade e

identidade em sala de aula, além de também ampliar as práticas dos alunos em relação à leitura.

Referências Bibliográficas

ASSIS, Arthur. **A teoria da história de Jörn Rüsen: uma introdução**. Goiânia: Editora UFG, 2010.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 2. ed. São Paulo, Cortez, 2008. (Docência em formação).

BRASIL, **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: Ministério da Educação, 2004. Disponível em: <www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>. Acesso em: 9 jul. 2016.

BRETAS, Maria Luiza Batista. **Leitura é fundamental: desafios na formação de jovens leitores**. Belo Horizonte: RHJ, 2012.

CERRI, Luís Fernando. **Ensino de história e consciência histórica: implicações didáticas de uma discussão contemporânea**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011. (Coleção FGV de bolso. Série História).

CHAVES, Rita. (Org.). **Contos africanos dos países de língua portuguesa**. São Paulo: Ática, 2009.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000.

_____. **Panorama histórico da literatura infantil/juvenil: das origens indo-europeias ao Brasil contemporâneo**. 5. ed. Barueri (SP): Manole, 2010.

COSTA, Marta Moraes da. **Metodologia do ensino da Literatura Infantil**. Curitiba: Ibpex, 2007.

EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRAN-DÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (Orgs.). **Escolarização da leitura literária**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. (Linguagem e educação).

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história**: experiências, reflexões e aprendizados. Campinas: Papyrus, 2003. (Coleção magistério: Formação e trabalho pedagógico).

GAGO, Marília. **Pluralidade de olhares**: construtivismo e multiperspectiva no processo de aprendizagem. Moçambique: EPM/CELP, 2012.

GATTI JUNIOR, Décio. **A escrita escolar da História**: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990). Bauru (SP): Edusp, 2004. (Coleção Educar).

KRAUSS, Juliana Souza; ROSA, Julio César da. A importância da temática de História e Cultura Africana e Afro-brasileira nas escolas. *Antíteses*, v. 3, n. 6, p. 857-878, jul.-dez. 2010. Disponível em: <www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses/article/view/4572>. Acesso em: 11 abr. 2016.

LAGUNA, Alzira Guiomar Jerez. A contribuição do livro paradidático na formação do aluno-leitor. *Augusto Guzzo Revista Acadêmica*, São Paulo, n. 2, 2001. Disponível em: <www.fics.edu.br/index.php/augusto_guzzo/article/view/81>. Acesso em: 11 abr. 2016.

LIMA, Heloisa Pires. Personagens negros: um breve perfil na literatura infanto-juvenil. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o Racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

PEREIRA, Amilcar Araujo. **“O Mundo Negro”**: a constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil (1970-1995). Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010.

RÜSEN, Jörn. Experiência, interpretação, orientação: as três dimensões da aprendizagem histórica. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão Rezende (Orgs.). **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Ed. UFPR, 2011a. p. 79-92.

_____. Aprendizado histórico. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão Rezende (Orgs.). **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Ed. UFPR, 2011b. p. 41-50.

_____. **Cultura faz sentido**: orientações entre o ontem e o amanhã. Trad. Nélio Schneider. Petrópolis: Vozes, 2014.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Cognição histórica situada: Que aprendizagem histórica é esta? In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel. **Aprender história: perspectivas da educação histórica**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009, p. 21-51. (Coleção Cultura, escola e ensino).

_____; BARCA, Isabel; GARCIA, Tânia Braga. Significados do pensamento de Jörn Rüsen para investigações na área da educação histórica. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão Rezende (Orgs.). **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Ed. UFPR, 2011. p. 11-21.

SILVA, Selma Maria da. Literatura Negra Brasileira: leitura e escrita. In: GONÇALVES, Maria Alice Rezende; RIBEIRO, Ana Paula Alves. (Orgs.). **História e Cultura Africana e Afro-brasileira na Escola**. Rio de Janeiro: Outras Letras, 2012.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (Orgs.). **Escolarização da leitura literária**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. (Linguagem e educação).

SOUZA, Ana Lúcia Silva; CROSO, Camilla (Coord.). **Igualdade das relações étnico-raciais na escola: possibilidades para a implementação da Lei nº 10.639/2003**. São Paulo: Peirópolis: Ação Educativa, Ceafro e Ceert, 2007.

WALTY, Ivete Lara Camargos. Literatura e escola: anti-lições. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (Orgs.). **Escolarização da leitura literária**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. (Linguagem e educação).

ZAMBONI, Ernesta. **Que História é essa?** Uma proposta analítica dos livros paradidáticos de história. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1991.

_____; FONSECA, Selva Guimarães. Contribuições da literatura infantil para a Aprendizagem de noções do tempo histórico: Leituras e indagações. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 30, n. 82, p. 339-353, set.-dez. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 11 abr. 2016.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 4. ed. São Paulo: Global, 1985.

Relatos

revista do
LHISTE

Brincando com coisa séria:

o jogo na aula de História

Por Rogério Sávio Link¹¹

Nos últimos anos, professores e professoras das ciências humanas têm experienciado a utilização de atividades lúdicas como método para o ensino. Nesse sentido, gincanas e competições, jogos tradicionais de tabuleiro, jogos computadorizados e outros tantos têm se proliferado nas escolas. É dessa forma que Carla Beatriz Meinerz (2013, p. 107) propõe agrupar em três blocos os tipos de jogos utilizados para o ensino de história: 1) jogos de tabuleiro; 2) jogos de dinâmica e expressividade grupal; e 3) jogos digitais. Assim, já não resta dúvida sobre o potencial das atividades lúdicas na sala de aula. Minha proposta não é tanto uma justificação teórica sobre o uso do jogo em sala de aula, mas sim a descrição de um jogo de tabuleiro sobre escravidão que tenho desenvolvido nos últimos anos e a análise ou problematização das questões sociais implicadas. Para tal, tomo como momento prático de análise duas utilizações que fiz do jogo por ocasião do “Estágio de Docência em História II – Ensino Médio” (cadeira obrigatória para a obtenção do título de licenciado em história pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul) na Escola Municipal de Ensino Médio Emílio Meyer, na cidade de Porto Alegre, durante o primeiro semestre de 2016. O jogo foi aplicado em dois períodos seguidos no 1º Ano (1º Semestre) e em dois períodos seguidos no 3º Ano (5º Semestre).

Nenhum historiador ou historiadora negará que a questão da escravidão é um tema central para a história do Brasil, que ela institui as relações sociais do passado e do presente e que continuará moldando nossa sociedade apesar dos avanços legais e sociais. É justamente por causa dessa centralidade que muitas pessoas preferem evitar esse tema e propõem um esquecimento coletivo. O tema da escravidão permanece, assim, um tabu que muitos preferem evitar. Ele envolve muito sofrimento de parte significativa da população brasileira. Envolve questões de identidade étnica, social e religiosa. Além disso, está intimamente ligado com as questões de dominação e resistência e com as lutas sociais presentes na sociedade atual, como as políticas públicas de cotas e as demarcações de áreas quilombolas. Dessa forma, além das questões identitárias, demandas da política atual também se apresentam em torno do tema, fazendo com que

¹¹ Pesquisador da Universidade Federal da Grande Dourados. Doutor em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Contato: linkrogerio@yahoo.com.br.

muitos professores e professoras possam se sentir incomodados e incomodadas ao tratarem da temática em sala de aula. Como, então, abordar o tema a partir de uma atividade lúdica? Ao tratarmos desse tema a partir de um jogo, não estaríamos justamente banalizando a questão? Como os estudantes identificados pela sua ancestralidade com a escravidão reagiriam? Como seus colegas se comportariam? Essas são as questões que proponho abordar neste relato.

Apresentando o jogo

O jogo começou a ser elaborado na disciplina de Introdução ao Estágio no curso de Licenciatura em História da UFRGS durante o primeiro semestre de 2013. Nessa disciplina, o professor Nilton Mullet Pereira encorajou os estudantes a pensarem e elaborarem jogos que pudessem ser utilizados em sala de aula. Raisal Oyarzabal, Pedro Mallmann e eu aceitamos o desafio e decidimos elaborar um jogo de tabuleiro sobre a escravidão. Caso não conseguíssemos devido à complexidade, tínhamos um plano B: a elaboração de um jogo de dominó. No entanto, não foi necessária a utilização do plano B, pois o jogo foi tomando forma e consistência ao longo do semestre.

O jogo é formado por um tabuleiro (Figura 1), por cartas com conteúdo histórico e recreativo (Figura 2), por cédulas monetárias (Figura 3), por títulos de propriedade (Figura 4) e por dados e peças que representam cada jogador. O objetivo geral do jogo é juntar o máximo de propriedade e recursos financeiros que cada jogador conseguir. No entanto, o objetivo pedagógico que o jogo almeja é levar os alunos a perceberem as relações de dominação e resistência existentes na sociedade escravista do Brasil Imperial que podem tomar formas diversificadas e que permitiram o florescimento da sociedade escravocrata num momento em que o trabalho escravo e servil estava sendo contestado na Europa. Nesse sentido, as cartas do jogo fazem referência a problemáticas e casos específicos que foram extraídos dos trabalhos de Marcos Ferreira de Andrade (1998-1999), Sidney Chalhoub (1990, 2012), Emilia Viotti da Costa (1999), Manolo Florentino e José Roberto Goes (1997), Vitor Izecksohn (2009), Lúcia Neves (2009), João José Reis (1986, 1989) e Jaime Rodrigues (2000).

cada mapa é o ideal, mas esse número pode ser maior ou menor. O jogo não necessita de grandes explicações. Toda informação necessária já consta nas regras do jogo impressas no tabuleiro.

Figura 2
Exemplos de cartas do jogo



Figura 3
Exemplo de moedas do jogo



Figura 4

Exemplo de moedas do jogo

<p>Escravizados Registro de propriedade 2</p> <p>Para comprar escravizados, pague 400 Réis. Cada vez que alguém utiliza seus escravizados, paga um aluguel de 40 Réis. Para cada nova propriedade, a arrecadação será dobrada.</p>	<p>Navio Negroiro Navio Esperança</p> <p>Para comprar um navio negroiro, pague 600 Réis. Cada vez que alguém utilizar seu navio, paga um aluguel de 50 Réis. Para cada novo navio, a arrecadação será dobrada.</p>	<p>Navio Negroiro Navio Bom Sucesso</p> <p>Para comprar um navio negroiro, pague 600 Réis. Cada vez que alguém utilizar seu navio, paga um aluguel de 50 Réis. Para cada novo navio, a arrecadação será dobrada.</p>	<p>Propriedade de Terra Fazenda Bom Jesus</p> <p>Para o senhor, trata-se de uma grande propriedade; para o escravizado, uma pequena. Para comprar a terra, pague 500 Réis. Se a propriedade é de um senhor, o aluguel é de 40 Réis. Se a propriedade é de um escravizado, o aluguel é de 10 Réis. Para cada nova propriedade, a arrecadação será dobrada.</p>
<p>Escravizados Registro de propriedade 3</p> <p>Para comprar escravizados, pague 400 Réis. Cada vez que alguém utiliza seus escravizados, paga um aluguel de 40 Réis. Para cada nova propriedade, a arrecadação será dobrada.</p>	<p>Navio Negroiro Navio Corrente</p> <p>Para comprar um navio negroiro, pague 600 Réis. Cada vez que alguém utilizar seu navio, paga um aluguel de 50 Réis. Para cada novo navio, a arrecadação será dobrada.</p>	<p>Navio Negroiro Navio Novo Mundo</p> <p>Para comprar um navio negroiro, pague 600 Réis. Cada vez que alguém utilizar seu navio, paga um aluguel de 50 Réis. Para cada novo navio, a arrecadação será dobrada.</p>	<p>Propriedade de Terra Fazenda Flor do Campo</p> <p>Para o senhor, trata-se de uma grande propriedade; para o escravizado, uma pequena. Para comprar a terra, pague 500 Réis. Se a propriedade é de um senhor, o aluguel é de 40 Réis. Se a propriedade é de um escravizado, o aluguel é de 10 Réis. Para cada nova propriedade, a arrecadação será dobrada.</p>

Funcionamento do jogo

Quanto ao funcionamento do jogo, o objetivo é acumular capital. Como disse acima, o jogo foi pensado para até seis jogadores (e uma pessoa que deve cuidar da banca); esse número pode, no entanto, ser ampliado — dependendo somente do número de cartas e das cédulas monetárias. A distinção entre senhores e escravizados pode ser feita jogando os dados. Os senhores iniciam o jogo com 800 Réis; os escravizados, com 400. Cada vez que o senhor passa pelo ponto de partida, recebe 400 Réis; o escravizado, 200. Na sua vez, cada jogador lança dois dados e caminha as casas conforme o número sorteado. A ordem de saída pode ser tirada nos dados, mas é interessante que os escravizados somente andem depois que todos os senhores tiverem jogado. Ao cair em uma casa de propriedade sem dono, o jogador tem a opção de comprar a propriedade ou pegar uma carta. A banca também pode fazer anotações sobre as movimentações financeiras e, inclusive, fornecer empréstimos, desde que estes sejam mais facilitados para os senhores, é claro (por exemplo: conceder empréstimo para um escravizado somente se todos os senhores concordarem). É importante que o professor não interfira muito nas negociações dos alunos e que eles possam, inclusive, se sentir livres para quebrar as regras propostas inicialmente e estabelecerem novas. Nesse sentido, os participantes têm liberdade para emprestarem dinheiro uns aos outros. O limite é a imaginação.

Ao longo do jogo, os participantes podem cair nas seguintes casas:

a) **Revolta, insurreição e/ou rebelião:** Ao cair nesta

casa, o senhor deve pagar a quantia de 300 Réis para a banca e 50 Réis para cada escravizado. Quando o escravizado cai, ele paga 100 Réis para a banca e 20 Réis para cada senhor. Se possuir apólices, elas podem ser trocadas: com uma apólice, a pena cai para 50%; com duas, o jogador está totalmente assegurado e não paga nada.

b) Prisão: Ao cair nesta casa, caso não possua salvo-conduto, o jogador fica uma rodada sem jogar. Depois, paga a fiança de 50 Réis e pode continuar jogando normalmente.

c) Propriedade de escravizados: Para comprar escravizados, pague 400 Réis. Cada vez que alguém utiliza seus escravizados, paga um aluguel de 40 Réis. Para cada nova propriedade, a arrecadação será dobrada.

c) Propriedade de terras: Para o senhor, trata-se de uma grande propriedade; para o escravizado, uma pequena. Para comprar a terra, pague 500 Réis. Se a propriedade é de um senhor, o aluguel é de 40 Réis. Se a propriedade é de um escravizado, o aluguel é de 10 Réis. Para cada nova propriedade, a arrecadação será dobrada.

c) Entrepasto comercial na África: Para comprar um entreposto, pague 700 Réis. Cada vez que alguém parar em seu entreposto, terá de lhe pagar 50 Réis. Para cada novo entreposto, a arrecadação será dobrada.

d) Navio negreiro: Para comprar um navio negreiro, pague 600 Réis. Cada vez que alguém utilizar seu navio, deverá pagar um aluguel de 50 Réis. Para cada novo navio, a arrecadação será dobrada.

e) Ingleses: Os ingleses estão atrapalhando seus negócios com o tráfico de escravos. Se for um senhor, pague 100 Réis de fiança para a banca; se for um escravizado, receba 10 Réis da banca.

A distribuição desigual dos recursos assinala aos participantes que as condições de jogo são desiguais. Aponta, assim, para a estrutura básica da sociedade escravocrata: a hierarquia e a desigualdade. Assim os alunos são estimulados a observarem e experimentarem essas relações por meio do jogo. No entanto, a sociedade também possui válvulas de escape a partir das quais — com sorte, com as graças da elite e com algumas habilidades pessoais — alguns escravizados podem chegar a posições intermediárias nessa estrutura. Dessa forma, por meio do jogo, os alunos também são instigados a vivenciarem essas formas de dominação diversificadas, sutis e hierarquizadas do sistema, pois, mesmo jogando como um escravizado, o jogador pode alcançar a vitória ou estar entre os que conseguiram acumular mais riquezas ao final do jogo. Afinal, na sociedade escravocrata, dentro de certos limites, os escravizados sempre podiam sonhar que um dia alcançariam a liberdade. A exceção de alguns que efetivamente alcançavam sua liberdade mantinha

o sonho vivo e cumpria o papel de evitar sublevações (CHALHOUB, 1990).

Algumas questões que envolvem o jogo sobre escravidão na sala de aula

Como argumentei acima, este trabalho não visa fazer uma discussão teórica sobre o tema em questão. Para uma abordagem mais conceitual, indico o livro organizado por Nilton Mullet Pereira e Marcello Paniz Giacomoni (2013), *Jogos e Ensino de História*. Sobre as discussões em torno da psicopedagogia que envolvem o ensino por meio dos jogos e sobre os usos e significados dos conceitos como jogo, brincadeira, brinquedo e ludicidade, indico os textos de Tânia Ramos Fortuna (2004, 2013). Como disse, meu objetivo aqui é refletir sobre a utilização prática de um jogo de mesa em sala de aula que tem como tema central a escravidão durante o Brasil Império.

Nos recortes das imagens abaixo (Figuras 4 e 5), o leitor pode ter uma ideia do espaço necessário para o jogo e da sua funcionalidade. O jogo sobre a escravidão dispõe os alunos e alunas frente a frente e exige sua dedicação, diálogo, cooperação e disciplina, mas, acima de tudo, um desprendimento para lidar com a Alteridade. É assim que Fortuna defende o brincar/jogar como uma forma de socialização na qual nos relacionamos com a Alteridade e aprendemos a ser criativos. A indústria do brinquedo normalmente enfatiza o consumo – não a criação. O jogo coletivo, ao contrário, é um espaço de criatividade que permite um tempo para o outro à medida que temos que deixar o outro jogar para então podermos jogar. Há, portanto, diálogo e desprendimento. É um momento de socialização no qual os jogadores aprendem até onde vai a sua liberdade e até onde vai a liberdade do outro. Para jogar, é preciso se colocar no lugar do outro, compreender esse outro. “Brincando, reconhecemos o outro na sua diferença e singularidade e as trocas inter-humanas aí partilhadas podem lastrear o combate ao individualismo e ao narcisismo tão abundantes na nossa

época” (FORTUNA, 2004).

Figura 5

Recorte de foto do 1º ano

Foto: Rogério Sávio Link,
27/04/2016



Figura 6

Recorte de foto do 3º ano

Foto: Rogério Sávio Link,
03/05/2016



Numa época em que brincadeiras e jogos estão se transformando com o uso de novas tecnologias e em que as brincadeiras que promovem socialização estão deixando de ser objeto de desejo das crianças, faz-se necessário à escola providenciar espaços e atividades lúdicas que permitam aos alunos se expressarem e experimentarem a Alteridade. Fernando Seffner (2013, p. 29) afirma que, muitas vezes, o(a) professor(a) não consegue estabelecer pontes entre o conhecimento informal do aluno e os saberes científicos e escolares. O risco é que eles “concluam que a escola não é feita para eles”. Por isso, é essencial que esses momentos de sociabilização não sejam excluídos da escola. Seguindo essa linha, o jogo e a brincadeira em sala de aula podem contribuir muito para o aprendizado. Eles podem servir como um catalisador da atenção dos alunos sobre o qual eles podem

criar imaginativamente os mundos e os diferentes conceitos que o professor traz para a discussão, mas também para sua sociabilização na medida em que os coloca em diálogo uns com os outros. Aqui vale a reflexão de Nilton Mullet Pereira e de Marcello Paniz Giacomoni sobre como os alunos aprendem História:

Como se aprende em História, afinal? Não se trata de definir conceitos, mas de estar inseridos 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 acontecimentos históricos, mas o de ensejar um lugar onde os conceitos podem aparecer como criação (PEREIRA & GIACOMONI, 2013, p. 14s)

Nas duas turmas nas quais trabalhei com o jogo, observei que mais de 50% dos alunos e alunas são afrodescendentes. Como o jogo aborda a questão da escravidão, as dimensões do sofrimento humano e da injustiça social se sobressaem, e estereótipos e preconceitos podem aflorar em sala de aula. Talvez isso seja mais aparente em salas nas quais esse percentual é bem menor, mas dificilmente piadinhas e insinuações deixaram de aparecer. Normalmente o professor não precisa intervir nesses momentos, pois os alunos mesmos encontram um ponto de equilíbrio e conseguem resolver essas situações. Uma intervenção somente se faz necessária se os próprios alunos não conseguem contornar e resolver a situação. Esses momentos — quando eles são postos diante de uma situação concreta de preconceito e da Alteridade e precisam resolver sozinhos — podem servir para um salto de qualidade na sua formação enquanto cidadãos. Mesmo assim, é importante que uma discussão posterior seja retomada no sentido de aproveitar a oportunidade na qual preconceitos e estereótipos são acionados em sala de aula. Assim, a partir de minha experiência com o jogo em sala de aula, evidenciei a importância de uma atividade de avaliação e fixação para tratar as questões que foram descobertas e vivenciadas pelos alunos. Pode-se propor uma produção textual, como uma redação ou a confecção de um cartaz, que explicita esse conteúdo histórico a partir do jogo. Ou pode-se, como eu fiz, abrir um debate com os alunos sobre como eles se sentiram durante o jogo. Nesse debate, evidenciam-se as questões de dominação, de racismo e de desigualdade às quais os escravizados eram submetidos. O interessante é que eles possam debater, a partir de suas experiências com o jogo, a dinâmica de funcionamento do sistema escravista e da sociedade brasileira no período imperial. Durante o debate, os alunos costumam construir pontes com a realidade social atual, o que evidencia o potencial da aprendizagem.

Outra questão inerente ao jogo foi que a distribuição dos recursos desiguais gerou discussões entre os alunos — no sentido de que isso é injusto. Isso ocorre sobretudo nos

momentos iniciais do jogo. E eles estão certos; isso é injusto! A distribuição desigual, como apontei acima, é uma dimensão essencial do jogo aqui proposto, pois é condição sem a qual os alunos não vivenciam as relações de desigualdade de uma sociedade escravista. Nesse sentido, certa reclamação dos alunos é natural, pois estamos diante de um sentimento de sofrimento que o ato de jogar nos propicia. Ao participarem de um jogo, as pessoas fazem sua própria experiência e são levadas a experimentarem sentimentos adversos como o de ganhar ou o de perder. Como afirma Jorge Larrosa Bondía (2002, p. 25), o sofrimento também tem uma dimensão importante no ato de aprendizado. No caso específico desse jogo, os alunos também experimentam o sentimento de injustiça, uma vez que os senhores saem em vantagem em relação aos escravizados. O que pode acontecer é que os alunos se revoltam contra essa regra básica e instituem outra que consideram mais justa. Se esse for o caso, não há motivo para que o professor se oponha de imediato, já que os alunos estão entendendo a relação de dominação e desigualdade implicada e estão se revoltando contra ela para instituir relações mais justas. Observe que as regras, nesse sentido, não são burladas; elas são substituídas por outras acordadas entre os jogadores. A condição essencial do jogo descrita por Johan Hizinga (2000, p. 12s) está mantida: o respeito crucial às regras. Além disso, uma situação assim permite ao professor ou professora abrir uma discussão que implique as relações de dominação e resistência na sociedade escravista e relacioná-las com a vida dos alunos, pois eles estão sendo sujeitos de libertação no mundo fabuloso do jogo, mas, ao mesmo tempo, estão construindo pontes entre o jogo, a história e sua vida cotidiana (FREIRE, 2005, 2011). Por exemplo, ao aliarem-se com outros jogadores para ludibriarem as condições de desigualdades impostas pelo jogo, inclusive alianças entre escravizados e senhores, os jogadores estão impondo um processo claro de resistência. Eles tentam “mudar” a história impondo uma lógica de resistência sobre a sociedade experienciada no jogo (PEREIRA & GIACOMONI, 2013, p. 19).

O que nos constitui como sujeitos diferenciados é a dimensão da vivência da experiência; o deixar que algo nos aconteça. Por isso, na educação, uma das tarefas mais importantes é deixar que os próprios alunos experimentem, que eles vivenciem. O jogo, dessa forma, deve propiciar essa dimensão da criatividade; não pode ser algo totalmente direcionado e acabado. O espaço para o inesperado, para a articulação da criatividade deve se fazer presente, pois é preciso que os alunos façam suas próprias experiências. Conforme afirma Larrosa Bondía (2002, p. 27) “[...] ninguém pode aprender da experiência de outro, a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria”. Assim, para que uma atividade seja realmente lúdica e propicie a brincadeira, não se pode retirar a condição de sujeito da brincadeira. Brincar ou jogar possibilita uma atitude de

sujeito. Não é possível ser passivo. Numa sala de aula, muitos alunos podem estar “participando” das atividades sem de fato estarem conscientes ou entendendo a atividade. No jogo isso não acontece, pois exige a interação. Ou seja, aqueles que brincam/jogam não podem ser meros espectadores passivos. O jogo, nesse sentido, deve ser pensado para ser um fator provocador, desafiador. Como estamos falando também de um jogo didático, é ainda mais necessário atentar para que o jogo não seja autoritário no sentido de, ao pretendermos “fisgar” a atenção dos alunos, acabarmos utilizando o jogo somente como uma forma de mascarar o conteúdo. O jogo deve ter a dimensão da liberdade, senão se torna mais uma atividade obrigatória e, assim, perde a dimensão da ludicidade (FORTUNA, 2004).

Ao propiciar que os alunos façam sua própria experiência, o jogo também pode ajudar para que eles percebam a sutileza do sistema escravista, objetivo que talvez seja mais dificilmente alcançado apenas a partir de aulas expositivas. Não se trata de ver o jogo como a solução para a sala de aula — longe disso! —; ele é somente mais uma ferramenta com potencial. De forma alguma ele deve ser entendido como um substituto para a aula expositiva. A máxima de que, em sala de aula, todos os caminhos devem levar ao saber continua valendo. Nesse sentido, o jogo permite, ainda, a incorporação de muitas informações, conceitos e exemplos, justamente pela boa aceitação que a brincadeira geralmente tem entre os alunos. No entanto, de forma alguma o jogo deve ser entendido como a única alternativa pedagógica. Ele “não se encerra em si mesmo” (MEINERZ, 2013, p. 105). Ao contrário, ele é uma ferramenta que pode auxiliar e complementar a aula expositivo-dialogada.

Conclusão

Neste trabalho, minha proposta foi realizar algumas reflexões e proposições para as práticas de como abordar o tema da escravidão em sala de aula. Minha reflexão centrou-se a partir de um jogo específico que tenho desenvolvido sobre a escravidão. No entanto, as considerações gerais que foram extraídas das experiências práticas desse jogo servem também para outros jogos e brincadeiras que envolvem relações de desigualdade social, racismo e preconceito. Pontuei que a atividade lúdica não se converte necessariamente em um problema para lidar com essas questões potencialmente difíceis. Ao contrário, pode ser um momento especial, pois o jogo coloca os alunos numa relação fantasiosa na qual tudo é possível e, ao mesmo tempo, tudo exige desprendimento para a Alteridade na medida em que cada um

deve respeitar o tempo do outro jogar. Os momentos de tensões expressos, sobretudo por meio de piadinhas, podem surgir durante o jogo. No entanto, antes de serem evitados, aponte para a necessidade de que os próprios alunos tivessem a oportunidade para resolvê-los e, assim, darem um passo a mais no processo de socialização.

Além disso, defendi que o jogo tem um potencial para que os alunos se sintam sujeitos da história. Por tratar-se de uma brincadeira, os alunos lidam com possibilidades irreais, afinal o fim do jogo está aberto, e até mesmo um escravizado pode chegar a ser um dos vencedores. Eles podem, inclusive, acordarem novas regras que subvertem o “mundo imaginário” proposto pelo jogo. Dessa forma, o jogo não tem a pretensão de ser cópia fiel da realidade; outrossim, quer ajudar os alunos e os professores na tarefa de encontrarem caminhos para explicar as relações sociais de dominação e resistência implicadas na sociedade brasileira, tanto do passado quanto do presente.

Referências Bibliográficas

ANDRADE, Marcos Ferreira de. Rebelião escrava na Comarca do Rio das Mortes, Minas Gerais: o caso Carrancas. *Afro-Ásia*. n. 21-22, p. 45-82, 1998-1999.

CHALHOUB, Sidney. **A força da escravidão**: ilegalidade e costume no Brasil oitocentista. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

CHALHOUB, Sidney. **Visões da Liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

COSTA, Emilia Viotti da. **Da monarquia a República**: momentos decisivos. São Paulo: UNESP, 1999. p. 343-384.

FLORENTINO, Manolo; GOES, José Roberto. **A paz nas senzalas**: famílias escravas e tráfico atlântico, Rio de Janeiro, c. 1790 – c. 1850. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997. p. 25-37.

FORTUNA, Tânia Ramos. Brincar e aprender. In: PEREIRA, Nilton Mullet; GIACOMONI, Marcello Paniz (Orgs.). **Jogos e Ensino de História**. Porto Alegre: Evangraf, 2013. p. 63-97.

FORTUNA, Tânia Ramos. Vida e morte do brincar. In: ÁVILA, I. S. (Org.) **Escola e sala de aula**: mitos e ritos. Porto Alegre: UFRGS, 2004. p. 47-59.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 17ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 42ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. São Paulo: Perspectiva, 2000.

IZECKSOHN, Vitor. A Guerra do Paraguai. In: GRINBERG, Keila; SALLES, Ricardo (Orgs.). **O Brasil imperial**. vol. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009. p. 385-424.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*. Nº 19, p. 20-28, 2002.

MEINERZ, Carla Beatriz. Jogar com História na sala de aula. In: PEREIRA, Nilton Mullet; GIACOMONI, de Marcello Paniz (Orgs.). **Jogos e Ensino de História**. Porto Alegre: Evangraf, 2013. p. 99-116.

NEVES, Lúcia M. Bastos P. Estado e política na independência. In: GRINBERG, Keila; SALLES, Ricardo (Orgs.). **O Brasil imperial**. vol. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009. p. 95-136.

PEREIRA, Nilton Mullet; GIACOMONI, de Marcello Paniz. Flertando com o Caos: os jogos no Ensino de História. In: _____ (Orgs.). **Jogos e Ensino de História**. Porto Alegre: Evangraf, 2013. p. 9-23.

REIS, João José. **Rebelião Escrava no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

REIS, João José; SILVA, Eduardo. **Negociação e conflito**: a resistência negra no Brasil escravista. São Paulo: Cia. das Letras, 1989. p. 62-78.

RODRIGUES, Jaime. **O infame comércio**: propostas e experiências no final do tráfico de africanos para o Brasil (1800-1850). Campinas: UNICAMP, 2000. p. 97-125.

SEFFNER, Fernando. Aprender e ensinar história: como jogar com isso? In: PEREIRA, Nilton Mullet; GIACOMONI, de Marcello Paniz (Orgs.). **Jogos e Ensino de História**. Porto Alegre: Evangraf, 2013. p. 25-45.

O tempo presente no ensino de História:

uma experiência de produção audiovisual em EAD

Por Roberta da Silva Morais¹²

Durante o planejamento da disciplina de História Contemporânea, que tem como um de seus principais temas a Segunda Guerra Mundial, surgiu a ideia de produzir um documentário sobre o assunto. Considerando as especificidades do ensino a distância, é fundamental fazer uso de metodologias que aproximem o aluno dos conteúdos das aulas, tornando-as, assim, mais atrativas.

O modelo de EAD adotado pela UNIT tem como um de seus pilares as aulas transmitidas via satélite, nas quais o docente ministra suas aulas num estúdio de transmissão e é assistido em tempo real pelos alunos que se encontram nos polos de apoio presencial. Esses polos são localizados em diversos municípios do interior do estado de Sergipe e na capital de Alagoas, trazendo a possibilidade de interagir com o professor e tirar dúvidas durante a aula por meio de uma ferramenta chamada IPTV.

Assim sendo, neste modelo de EAD o docente precisa desenvolver competências de uma nova linguagem para se adequar às características da mídia utilizada nas aulas via satélite, ou seja, o vídeo. Entrar em contato com a linguagem audiovisual, seja qual for o suporte utilizado, faz emergir sentimentos, emoções e propõe um tipo de interação. É quase impossível ficar indiferente a essa linguagem.

Vivemos em meio a narrativas audiovisuais, sobretudo as do cinema, da televisão e, mais recentemente, as do computador. Assim sendo, a aula via satélite exige uma formação continuada e adequada para que o docente aprenda a ensinar a partir da reflexão-na-ação, utilizando estratégias didáticas adequadas à linguagem desse ambiente diferenciado (CRUZ, 2008).

O vídeo estimula todos os sentidos, principalmente a visão e a audição. Tanto os meios (TV, rádio, jornal, Internet) quanto os materiais educativos (materiais em áudio, audiovisual, escritos) utilizados em Educação a Distância são mais do que simples recursos tecnológicos; constituem, antes de tudo, veículos de linguagens e, como tal, devem ser considerados por suas possibilidades de comunicação educativa.

Essa diferenciação é importante para entender como os meios são utilizados por instituições de ensino e pelos professores, caracterizando distintas concepções e perspectivas – ou paradigmas – traduzidas em valores e objetivos

¹² Licenciada em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Contato: robertaamorais@hotmail.com.

educacionais (PONTES & SOUSA, 2009).

No caso aqui exposto, o estúdio de transmissão é a nova sala de aula do professor. E para facilitar a adaptação do docente a essa nova realidade, os estúdios contam com uma série de dispositivos tecnológicos que ficam à disposição do professor. O objetivo é facilitar a compreensão do aluno em relação ao assunto que está sendo ministrado, bem como tornar a aula mais dinâmica e interativa.

Quanto ao material elaborado para a disciplina de História Contemporânea, enquadrámos o trabalho de acordo com a classificação apresentada por Silva (2008) como um documentário de modelo expositivo, ou seja, um tipo de documentário clássico, cuja estrutura narrativa é constituída de um comentário em *off*, edição de imagens para ilustrar o comentário, entrevistas e letreiros. No entanto, definir documentário não é algo simples, uma vez que se trata de um gênero de longa tradição na história do cinema.

Cristiane Nova (1996) chama a atenção para aspectos importantes a serem considerados pelo professor ao optar pela utilização de documentários no ensino de História:

Os documentários, não obstante a sua aparente objetividade, também são representações sobre o passado e como tais devem ser tratados. A seleção do tema, dos fatos abordados, das imagens e o seu encadeamento, a música utilizada, o conteúdo do texto narrado e a sua inserção, tudo isso faz parte do universo de subjetividade presente no filme, que deve ser abordado à luz da relação passado-presente (NOVA, 1996, p. 9).

Ou seja, as imagens e demais elementos que compõem o documentário são pensados e planejados tanto quanto qualquer outra obra audiovisual, cabendo aos idealizadores terem cuidado quanto às escolhas que são feitas na elaboração do mesmo.

Estamos em pleno século XXI, era da imagem e da comunicação. Temos acesso a uma carga de informações nunca antes imaginada numa velocidade ainda hoje difícil de acreditar. No entanto, apesar da fartura de possibilidades e alternativas de aproveitamento desses recursos na escola e na universidade, observamos que, de uma forma geral, as tecnologias ainda são subutilizadas na educação.

Ora vistos como “mocinhos”, ora como “bandidos”, recursos como a fotografia, o computador e a música ainda são pouco explorados pelos professores. Outro exemplo é o cinema, e é sobre ele e sua contribuição para o ensino que queremos discutir aqui.

O cinema hoje está presente em nossas vidas de uma forma cada vez mais efetiva. Na sala de aula, os filmes chegam pelo vídeo. No passado, tínhamos as fitas VHS, hoje temos os DVDs (Digital Video Discs) e os discos Blu-ray. Seja qual for o suporte tecnológico, o cinema está presente no nosso cotidiano de forma irreversível, instigando nossos

sentidos e agindo do sensorial ao racional.

Todos os filmes, sejam obras de ficção ou documentários, utilizam a combinação da linguagem verbal e da não verbal. Temos falas e textos, mas também a trilha musical, os efeitos sonoros, os cenários, as cores, enfim, toda a composição da obra que nos afeta de alguma forma e transmite uma mensagem. Traz para perto realidades por vezes distantes demais ou ajuda a refletir sobre outras muito próximas.

Assim sendo, buscamos fazer uso dessas vantagens que a narrativa audiovisual proporciona em nossas aulas da Educação a Distância. Para dar conta do uso dessas tecnologias na elaboração do documentário, uma equipe foi formada. Somou-se ao projeto Luiz Antônio Pinto Cruz, professor, mestre e doutorando em História. O referido professor pesquisa desde sua graduação sobre os torpedeamentos de navios mercantes por submarinos alemães na costa brasileira durante a Segunda Guerra Mundial. Configurou-se, portanto, em um parceiro fundamental para a viabilização do material.

O primeiro passo foi planejar junto à assessoria de produção audiovisual do NEAD o roteiro que seria seguido. Optamos por realizar um documentário que fizesse uso de depoimentos de pessoas que vivenciaram as mudanças no cotidiano de Aracaju durante os torpedeamentos que ocorreram na costa de Sergipe.

A II Guerra Mundial passou a ter um significado para Sergipe (e demais estados vizinhos) a partir da chegada da notícia dos torpedeamentos dos navios brasileiros, ocorridos em dois momentos — 1942 e 1943. Como a população reagiu aos torpedeamentos? Quais as alterações no cotidiano durante a Segunda Guerra Mundial? O que foram os “Mala-fogados”? Esses aspectos e muitos outros foram abordados no documentário para ampliar os conhecimentos dos alunos acerca de um dos episódios mais emblemáticos da nossa História Contemporânea.

Selecionamos depoentes que já haviam sido anteriormente entrevistados pelo professor Luiz Antônio durante sua pesquisa de mestrado por eles já terem, por conta disso, contatos estabelecidos e uma relação de confiança com o professor. Em sua pesquisa, ele utilizou a técnica da História Oral, tendo, portanto, familiaridade com a aplicação de entrevistas.

Definidos os entrevistados, pensamos nas locações onde ocorreriam as gravações. Optamos por gravar preferencialmente nos locais onde os depoentes residiam, especialmente pelo fato de serem de idade avançada. Depois dos contatos feitos pela produtora da equipe, foram confirmadas as participações de três depoentes: Dona Salvelina, filha do faroleiro que atuava em Aracaju e que ajudou a resgatar diversos naufragos na praia de Atalaia; Sr. Pedro Siqueira, morador da cidade de Estância, local onde muitos corpos foram encontrados; e, por fim, Sr. Vidigal, morador da praia

do Abaís, que também presenciou diversos fatos referentes aos torpedeamentos.

As entrevistas foram intercaladas por imagens veiculadas na imprensa nacional na época dos fatos. Além disso, foram gravados áudios que foram introduzidos durante o documentário, entre as entrevistas — como, por exemplo, a declaração do estado de beligerância, decretada pelo presidente Getúlio Vargas; o apelo do presidente para que os brasileiros colaborassem com as forças militares que atuavam na guerra; e textos em que o presidente Vargas justificava a inserção do Brasil no conflito.

Em meio às pesquisas para reunir o material a ser utilizado na composição do documentário, tivemos conhecimento de que um antigo aluno do professor Luiz Antônio, integrante de uma banda de rock chamada Sauna, havia composto uma música sobre o tema. Entrando em contato com o mesmo, obtivemos a autorização para utilizar a referida música como trilha sonora do documentário, o que muito enriqueceu o material, além de divulgar um talento local. Segue a letra da música, intitulada “Submarino”:

Sinto cheiro de medo e um pesadelo quer me ouvir
A guerra no mundo só que o mundo é bem aqui
Um olho que cega quer nos enxergar
Mas o centro da terra está pro lado de lá

Tragam as trevas à cidade em paz
Pois o céu pode estar a te esperar no fundo do mar (2x)

Subterfúgio, subsídio, subtração, subsequente
Subversão, subtenente... oh, no! Submarino!

Tragam as trevas à cidade em paz
Pois o céu pode estar a te esperar no fundo do mar (2x)
Oh, marinheiro, oh marinheiro, quem te ensinou a nadar?
Foi o tombo do navio, ou foi o balanço do mar? (2x)

Mesclando imagens, música e entrevistas, gradativamente o material foi tomando forma. Na busca de dar conta da subjetividade que envolve os depoimentos, optamos por agrupar as falas por temas, posto que as impressões e lembranças dos entrevistados eram diversas, mesmo tratando-se da mesma temática geral. Essa foi apenas uma dentre as várias escolhas que foram necessárias durante a edição das imagens. Não podemos perder de vista que o objetivo central deste trabalho era seu uso nas aulas de História e, para tanto, precisava ser o mais didático possível. A esse respeito, Napolitano (2004) nos esclarece:

O documentário, mesmo o mais didático e voltado para o público escolar, é um gênero de filme que implica um conjunto de regras de linguagem para a elaboração do roteiro, técnicas de filmagens, princípios de montagem e edição, ou seja, implica um conjunto de escolhas dos profissionais envolvidos na sua realização (até porque seria

impossível uma abordagem totalitária e unívoca de um problema social ou fenômeno natural). Portanto, o professor deve saber reconhecer essas escolhas por meio do próprio produto final e apontar controvérsias, interpretações diferentes, problemas não aprofundados, enfim, todas as questões que o documentário em questão não abordou (NAPO-LITANO, 2004, p. 31).

As falas dos entrevistados foram organizadas de acordo com os seguintes temas: lembranças sobre as mudanças no cotidiano das pessoas durante a guerra e personalidades da época relacionadas ao torpedeamento. Também foram questionados sobre o que imaginavam sobre o conflito e as causas dos bombardeios.

Vieram à tona falas como as que destacamos a seguir, nas quais se percebe claramente o quanto a memória dos torpedeamentos ainda é viva para os moradores de diversas localidades no estado:

“Muitos cadáveres... alguns até eram sepultados na praia, porque não tinha como chegar no cemitério nem levar pra lugar nenhum, não.” (Sr. Vidigal de Oliveira Lima)

“A situação era: mortos na praia toda... mortos e caixotes, caixotes de louça, caixotes de mantimentos que o mar trazia e dava tudo na praia, né?” (D. Salvelina Santos de Moraes)

Percebemos que a utilização de depoimentos orais é extremamente rica por possuir atributos únicos, fornecendo informações que outros tipos de documentos não seriam capazes de transmitir. Samuel (1990) explica melhor:

Há verdades que são gravadas nas memórias das pessoas mais velhas e em mais nenhum lugar; eventos do passado que só eles podem explicar-nos, vistas sumidas que só eles podem lembrar. Documentos não podem responder; nem, depois de um certo ponto, eles podem ser instigados a esclarecer, em maiores detalhes, o que querem dizer, dar mais exemplos, levar em conta exceções, ou explicar discrepâncias aparentes na documentação que sobrevive (SAMUEL, 1990, p. 230).

Samuel (1990) também destaca que o uso de entrevistas dá identidade a indivíduos que normalmente permaneceriam anônimos na história e que provavelmente não deixariam nenhum relato escrito de suas vidas. É neste sentido que, na seleção dos possíveis entrevistados, optamos por indivíduos que pudessem fornecer informações sobre os fatos sob diversos ângulos, não apenas sob o ponto de vista de lideranças e autoridades, embora estes também tenham contribuído sobremaneira para nossa pesquisa. Essa prática propicia leituras e releituras do passado que só tem a enriquecer a análise dos fatos.

A opção pelo uso de entrevistas nos proporcionou registrar a contribuição desses depoentes no registro de um

capítulo tão relevante na história de Sergipe e — por que não dizer? — do Brasil. Segundo Samuel (1990):

Entrevistas e reminiscências podem também capacitar o historiador e dar identidade e caráter às pessoas que, normalmente, permaneceriam como meros nomes numa lista de rua ou registro paroquial, e restaurar algo da importância original daqueles que não deixaram nenhum relato escrito de suas vidas (SAMUEL, 1990, p. 233).

Com este trabalho, três aspectos importantes referentes ao ensino de História foram evidenciados: a importância do uso de materiais audiovisuais, o empenho para registrar a memória e a busca de proporcionar aos alunos o conhecimento de fatos históricos sob uma perspectiva da história local para melhor entender a história mundial.

Quanto ao primeiro aspecto anteriormente mencionado, sabemos que, no ensino de História, mais especificamente na modalidade EAD, faz-se de grande relevância variar a abordagem dos temas por meio de linguagens de comunicação, de formas e de estratégias, mas principalmente contextualizá-las no ambiente do aluno, em situações concretas nas quais as teorias e as práticas possam se articular. Em suma, é necessário promover aos estudantes a oportunidade de conhecer a História para além dos livros didáticos. Dessa forma, percebemos que o uso de materiais audiovisuais nas aulas de História transmitidas via satélite tem atingido esse objetivo, aumentando o interesse dos alunos e, conseqüentemente, seu aproveitamento.

O objetivo que inicialmente se restringia à produção de material para as aulas de História ampliou-se, pois vimos neste trabalho a oportunidade de registrar falas de pessoas cujas memórias são valiosas para a compreensão dos fatos abordados no documentário. Assim sendo, acreditamos ter contribuído para que seus depoimentos não se percam, pois estão agora registrados em áudio e em vídeo.

Além disso, este documentário tem sido utilizado não somente nas aulas via satélite, mas também nos momentos presenciais que os alunos participam uma vez por semana, antes ou depois da transmissão da aula, nos polos de apoio presencial. Esses momentos são chamados de encontros de tutoria, situações em que os alunos desenvolvem, com a orientação de um professor tutor, atividades elaboradas pelo professor da disciplina.

Como terceiro aspecto decorrente da produção desse documentário, destacamos o conhecimento de fatos históricos sob uma perspectiva da história local para proporcionar aos alunos um maior entendimento da história mundial. Quanto a isso, especificamente, foi marcante durante a exibição do material para os alunos a surpresa deles em entender que os fatos ocorridos em Sergipe tiveram repercussão em nível nacional, pois contribuíram para a entrada do Brasil na Segunda Guerra Mundial. Nesse sentido, é emblemá-

tica a fala do professor Luiz Antonio durante o documentário:

“Quando se fala de Segunda Guerra Mundial, normalmente a gente aprende sobre ela uma realidade lá distante, os filmes, revistas, desenhos... quando falam da Segunda Guerra Mundial parece que ocorreu lá na Europa, e a gente aprende muita coisa sobre Pearl Harbor, invasão a Normandia, mas... a história dos torpedeamentos, a ação de submarinos na Bahia, Alagoas, enfim... na costa brasileira, não é tão abordada.”

Dessa forma, nossos alunos têm compreendido que a História Local também tem sua importância — e que muitas vezes conhecemos mais sobre fatos ocorridos na Europa do que sobre fatos ocorridos no próprio estado em que residimos.

Referências Bibliográficas

CRUZ, Dulce Márcia. A construção do professor midiático: o docente comunicador na educação a distância por videoconferência. *Cadernos de Educação*. Pelotas, p. 201 – 214, jan./jun. 2008.

NAPOLITANO, Marcos. Fontes audiovisuais: a história depois do papel. In.: PINSKY, Carla Bassaneri. (org.) **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2004.

NOVA, Cristiane. O cinema e o conhecimento da História. In.: **O olho da História**. n. 3. dez./1996.

PONTES, Elisio B.; SOUSA, Carlos Alberto L. de.; COUTINHO, Laura Maria. Linguagem audiovisual e Educação a Distância. In.: SOUZA, Amarila M. de; FIORENTINI, Leda Maria R.; RODRIGUES, Maria Alexandra M. de. (orgs.) **Educação Superior a Distância: Comunidade de Trabalho e Aprendizagem em Rede (CTAR)**. Brasília: UnB, Faculdade de Educação, 2009.

SAMUEL, Raphael. História Local e História Oral. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v.9, n.19, p. 219-243, set. 1989/fev. 1990.

SILVA, Sávio Tarso P. da. História, documentário e exclusão social. In.: NÓVOA, Jorge; BARROS, José D’Assunção. **Cinema-história: teoria e representações sociais no**

cinema. 2. ed. Rio de Janeiro: Apicuri, 2008.

Os movimentos sociais em 2016 e a relação política dos jovens com as mídias e redes sociais:

um relato de experiência

Por Gabriela Berwanger¹³

Ouve-se muito no Brasil que as novas gerações só se interessam pelas tecnologias e redes sociais e que elas são despolitizadas. De fato, as gerações mais novas, que já nasceram em um mundo globalizado e cercadas de tecnologias, adoram (e me incluo nesse grupo) as redes sociais como forma de expressão, comunicação e organização. Porém, a afirmação de que as gerações mais novas são despolitizadas é falaciosa. Eis o porquê.

No primeiro semestre de 2016, realizei o estágio de licenciatura em História no Ensino Médio no Instituto de Educação General Flores da Cunha e não experienciei o que muitos, costumeiramente, afirmam acerca dos jovens e adolescentes de hoje em dia. Pelo contrário, logo que apresentei o conteúdo e apliquei um questionário para melhor conhecer os alunos, a turma 213 se mostrou interessada em questões políticas, raciais e de gênero. Aproveitando a situação, nas primeiras duas aulas utilizei os conteúdos de colonização da América do Norte e as 13 colônias, focando as questões da imigração inglesa e da escravidão nas colônias do sul para atender a essa demanda de assuntos que os alunos tinham interesse em discutir. Os planejamentos das aulas eram os seguintes:

AULA 1 (31/03): Apresentação do plano de ensino, aplicação de um questionário para melhor conhecer os alunos e introdução do conteúdo da expansão colonial inglesa e a fundação das 13 colônias.

Conceito: expansão colonial; colonização.

Problematização: Os Estados Unidos estão passando por um processo de seleção dos candidatos que vão concorrer às eleições presidenciais em novembro de 2016. Donald Trump, candidato republicano, tem opiniões polêmicas com relação à imigração nos Estados Unidos e defende o fechamento de fronteiras e a deportação dos imigrantes já instalados no país. Diante desse problema, questiona-se: quem são os verdadeiros nativos norte-americanos e quem foram os primeiros imigrantes nos Estados Unidos? Que relação

¹³ Graduanda em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Contato: gabrielabrw@hotmail.com.

eles têm com a expansão colonial inglesa?

Debate sobre charge com relação aos imigrantes nos Estados Unidos.

Link da imagem: <http://themetapicture.com/media/funny-comic-illegal-immigrants-indian.jpg>

AULA 2 (07/04): A escravidão nos Estados Unidos. Aula expositiva e dialogada sobre a escravidão na região sul dos Estados Unidos e sua relação com o racismo no país e com os casos de racismo cometidos pela polícia estadunidense nos últimos anos em determinadas cidades do país. Os alunos assistirão ao clipe "Formation", da cantora Beyoncé — no qual a artista critica fortemente o racismo nos Estados Unidos e a violência policial —, para suscitar uma discussão acerca do tema.

Conceito: racismo.

Problematização: de que forma a escravidão se relaciona com o racismo e a segregação racial nos Estados Unidos? Qual a relação do racismo com os acontecimentos recentes de violência de policiais brancos contra cidadãos negros no país?

Na primeira aula, portanto, a problematização foi uma tentativa de trazer fatos que os alunos conhecem pelas notícias para a sala de aula e contrastar com a questão dos imigrantes ingleses que colonizaram a região onde hoje são os Estados Unidos — considerando que um dos candidatos mais populares à presidência no ano de 2016, e que encontra representação em milhões de cidadãos estadunidenses, é fortemente contrário a imigrações, principalmente de mexicanos, para o país. Diante desse impasse, foi apresentada uma charge retirada do Facebook sobre o assunto, e a maioria dos alunos prontamente apontou que é, pelo menos, questionável que Donald Trump encontre representação contra os imigrantes em um povo que é justamente, em grande parte, descendente dos imigrantes ingleses que promoveram o genocídio dos nativos americanos para a colonização do território.

Na segunda aula, o foco foram as colônias do sul do país por conta do modelo escravista muito parecido com o que foi implantado no Brasil colonial. Nesse caso, a tecnologia e mídias foram aliadas e deram suporte à parte central da aula: a discussão sobre as origens do racismo nos Estados Unidos e suas consequências nos dias de hoje. Para levar a discussão da influência do sistema escravista ao racismo na atualidade, foi apresentado aos alunos o clipe da música "Formation" (retirado do Youtube), da cantora Beyoncé, lançado no início de 2016, na qual a artista critica o racismo e casos de violência de policiais brancos contra cidadãos negros. Os casos geraram diversos protestos no país, e o clipe virou febre na Internet logo após ser lançado. Além disso, uma apresentação da cantora no Super Bowl, principal campeonato de futebol americano do país, foi alvo de polêmica e ficou entre os tópicos mais falados do Twitter por trazer a

questão do racismo para dentro de um evento considerado representativo da cultura estadunidense, que, por sua vez, é altamente racista. As questões levantadas na aula se referem à relação entre o sistema escravista, o racismo no país e a violência policial nos Estados Unidos e ao papel da música e do clipe na crítica e contextualização desses problemas. Essa provocação resultou em polêmica e em discussões intensas entre os alunos sobre o racismo e a violência policial que muitos já sofreram, ou pelo menos presenciaram, relacionando-se diretamente com experiências pertencentes às realidades desses jovens, que não diferem muito do que acontece hoje no resto do país — e que certamente não é novidade. O que é novidade, porém, é o modo como esses jovens têm se posicionado com relação a essas questões e o modo como tecnologias, redes sociais e mídias têm ocupado um papel importantíssimo na formação de opiniões, trocas de experiências, complementação de conhecimentos adquiridos em ambiente escolar e até mesmo organização de movimentos sociais.

Assim, não apenas essas aulas citadas, mas todas as aulas que ministrei, tiveram sempre um cunho no sentido de abordar questões que pudessem ser trazidas de redes sociais e de esferas em que os jovens interagem, assim como aspectos que passam por sua politização e que pudessem ser relacionados às suas realidades. É fato, afinal, que esses movimentos e que a demanda de discussão de aspectos políticos relacionados aos conteúdos obrigatórios em sala de aula têm relação direta com as redes sociais, pois é por meio de âmbitos como o Facebook e Twitter que se dão grande parte das discussões desses jovens acerca desses temas, que são frequentemente levados por eles para dentro da escola. Dentro dessas discussões políticas em meio online, algumas têm chegado a consequências muito reais fora da rede.

A mobilização mais forte e que parece ter dado o pontapé inicial em uma série de movimentos de cunho político organizado por meio das redes sociais foi a série de protestos que se deram em 2013 — inicialmente por reivindicações por conta do preço da tarifa do ônibus, mas que logo ampliaram-se e tomaram outros sentidos além do motivo inicial. Tratando-se de 2016, porém, é possível visualizar algo novo: ao contrário de 2013, há uma maior polarização nesses movimentos, tendo visões políticas bem definidas, e também uma mobilização por meio de redes sociais ainda maior. Um fato central dessa mobilização da juventude que pode ser apontado para ilustrar a forma que esses movimentos tomam em 2016, além dos protestos que tomaram as ruas contra e a favor do governo, são as ocupações das escolas iniciadas no estado de São Paulo, mas que logo tomaram o Rio Grande do Sul. Nesse momento, o Instituto de Educação Flores da Cunha encontra-se ocupado por estudantes que reivindicam uma série de melhorias com relação à estrutura e às condições de aprendizagem que se encontram absurdamente defasadas em grande parte das escolas municipais,

mas principalmente estaduais, do Rio Grande do Sul.

Partindo desse ponto, portanto, é importante ressaltar que, assim como os grandes movimentos que já vinham sendo organizados pela Internet desde os protestos de 2013, o ano de 2016, até então, está permeado de movimentos que foram articulados principalmente por jovens por meio de redes sociais, e a ocupação do Instituto de Educação não foge à regra. O problema, porém, é que, assim como a falácia de que jovens são despolitizados, também é comum ouvirmos incoerências acerca dos movimentos de ocupação. Tendo em vista, então, desmistificar essas questões, visitei a ocupação com o intuito de ir além do senso comum com relação a esse movimento e entender como se deu a ocupação na escola. Para isso, entrevistei uma aluna que se dispôs a explicar como se deram os eventos. Questionada sobre como havia surgido a iniciativa de ocupar a escola, a aluna prontamente respondeu que havia sido por meio de conversas entre alunos em um grupo do Whatsapp. Passado menos de um dia, a escola já estava ocupada por dezenas de alunos de diferentes turmas que, segundo ela, estavam passando por um grande processo de aprendizagem — na medida em que passaram a conviver com colegas de outros turnos e tomaram para si a tarefa de limpar e prezar pela manutenção da escola. “A gente não tinha noção de que era tão difícil cuidar de um lugar tão grande”, disse ela. E, novamente, ao contrário do que se lê na Internet e fora dela daqueles que são contra as ocupações, os alunos não estavam depredando o patrimônio; estavam cuidando e reivindicando que o Estado tivesse o mesmo cuidado que eles criaram e aprenderam a ter pela escola.

- “O que você tem a dizer para quem é contra as ocupações e justifica sua posição dizendo que os alunos são baderneiros e que estão depredando as escolas?”, perguntei.

- “Eu diria para eles conhecerem antes de falarem. Isso é um convite para que venham conhecer a ocupação e tirar suas próprias conclusões, porque não é o que acontece de verdade. Muito pelo contrário. A gente tenta sempre manter tudo limpo e organizado. Cada um lava suas coisas, e tem o pessoal que ficou responsável pela limpeza também. A gente fez até um mutirão para limpar as pichações da escola. A gente só não pode fazer mais porque a escola está em processo de reforma no pátio. Para pintar ou fazer algo a mais, precisaria de autorização do governo, porque é patrimônio público”, disse a aluna I.M.

- “E sobre quem diz que vocês estão impedindo os outros de terem aula?”, perguntei.

- “Todas as decisões são tomadas em assembleias. Foi feita uma assembleia para consulta sobre a possibilidade de ocupação, e a maioria votou a favor. Não estamos tendo aulas convencionais, mas organizamos aulas diferenciadas e atividades complementares. Inclusive pensando em quem vai prestar vestibular no fim do ano, organizamos uma oficina

sobre as leituras obrigatórias do vestibular da UFRGS. Tivemos oficinas de textos, aulas sobre igualdade de gênero, racismo, história, nutrição, química... Enfim, estamos tendo aulas diferentes, e vem quem quer. O ideal seria que a gente nem tivesse mais aulas daquele modelo convencional, porque não funciona. A gente queria um modelo mais horizontal, mas é difícil isso se manter depois que a ocupação acabar. Mas é certo que a escola não vai ser mais a mesma depois da ocupação”.

Ao contrário do que muitos pensam, na verdade o discurso da aluna que entrevistei, as pautas de reivindicação, a organização de tarefas e atividades complementares na escola demonstram um interesse em manter a escola funcionando, porém de forma diferente do convencional. Para os alunos, a ocupação tem um significado político, e a mensagem é clara: alguma coisa tem de mudar, seja no modo como o país e a sociedade lidam com a questão da educação pública ou até mesmo nos paradigmas de como ela é organizada. E isso fica bem claro na página da ocupação no Facebook, “Ocupa IE”, onde estão listadas as pautas e objetivos da ocupação nessa escola. Entre elas, citam a necessidade de melhores condições de estrutura, maiores recursos por aluno para merenda (o valor atual é de R\$ 0,30 por aluno), mais segurança nos arredores da escola e acesso ao plano político pedagógico. Em outras palavras, o cunho político desse ato de ocupação da escolar está evidente, e as redes sociais são ferramenta fundamental na consolidação desses movimentos e fazem parte da realidade dos alunos de forma tão enraizada, que dialogam diretamente com o modo como esses jovens se posicionam com relação a seu próprio processo de aprendizagem. De acordo com Juarez Dayrell¹⁴,

a juventude pode ser vista como uma ponta de iceberg, no qual os diferentes modos de ser jovem expressam mutações significativas nas formas como a sociedade “produz” os indivíduos. Tais mutações interferem diretamente nas instituições tradicionalmente responsáveis pela socialização das novas gerações, como a família ou a escola, apontando para a existência de novos processos.

Nesse caso específico, essas mutações com relação ao modo como os jovens se percebem no mundo, na sociedade e como se manifestam por meio das plataformas online vieram para ficar — e já estão alterando sua relação com as instituições. O melhor exemplo disso são as ocupações das escolas em 2016, articuladas em grande parte por meio das redes sociais.

Assim, é possível concluir que, ao contrário do que muitos afirmam, os jovens das gerações que hoje dominam as redes sociais e o mundo online estão longe de serem despolitizados. Desde as demandas de discussão nas aulas, as pautas pelas quais os alunos se interessam e trazem da Internet para

¹⁴ DAYRELL, Juarez. 2007, p. 1114.

debater em aula e relacionar aos conteúdos, as discussões dentro e fora da escola e o fato de que a grande maioria de movimentos organizados no país nos últimos três anos — entre eles a ocupação do Instituto de Educação Flores da Cunha — foram organizados por meio de redes sociais como Facebook, Twitter e Whatsapp, é provado veementemente o contrário do que se diz acerca das chamadas gerações mais novas.

Basicamente, por mais que essas redes sociais tenham como uma das funções o entretenimento, esse caráter não anula a possibilidade do uso das redes sociais e da Internet por jovens para outros fins, como a organização e articulação para movimentos de cunho político, com reivindicações palpáveis, calcadas nas experiências reais desses jovens em ambiente escolar.

De fato, os jovens gostam muito das redes sociais, mas isso não lhes faz necessariamente alheios ao mundo fora dela: na verdade, hoje em dia sua politização passa também pelas redes e mídias sociais, e é nesse âmbito que ocorre grande parte das discussões e mobilizações sociais nos dias de hoje — e que se concretizarão no mundo real. Por conta disso, é importante desmistificar aspectos sobre a juventude dos dias de hoje e sua relação política com as redes sociais e ir além do senso comum, pois só assim será possível perceber que o modo como os jovens de hoje em dia se colocam no mundo pode não ser menos significativo que os das gerações passadas, mas diferente e extremamente produtivo do ponto de vista de resultados. É o que se espera das ocupações das escolas em 2016 e dos movimentos políticos organizados por jovens por meio e influência das redes sociais.

Referências Bibliográficas

ARAÚJO, V.D.L. **O impacto das redes sociais no processo de ensino e aprendizagem.** Disponível em: <<https://www.ufpe.br/nehte/simposio/anais/Anais-Hipertexto-2010/Veronica-Danieli-Araujo.pdf>>. Acesso em: 16 de junho, 2016.

BEYONCÉ. [clipe da música “Formation”]. **YouTube.** Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=LrCHz1gwzTo>>. Acesso em: 23 de junho, 2016.

CASTELLS, Manuel. **Redes de indignação e esperança: movimentos sociais na era da internet.** Tradução

Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2013. 271 p.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz”as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007.

LIMA, L.; MEIRINHOS, M. (2011). **A presença social e cognitiva em ambientes de aprendizagem virtual:** estudo de caso com alunos do ensino secundário. *Eduser*, n.º 1 (vol. 3). Disponível em: <<http://docplayer.com.br/6580113-As-redes-sociais-na-promocao-da-aprendizagem-colaborativa-um-estudo-no-ensino-secundario.html>>. Acesso em: 18 de junho, 2016.

OCUPAIE. [grupo pessoal]. **Facebook**. Disponível em: <<https://www.facebook.com/OcupaIE/>>. Acesso em: 07 de junho, 2016.

Painel

revista do
LHISTE

A base e o edifício

balanço e apontamentos sobre a fortuna crítica da BNCC

Por Denis Renan Correa¹⁵

1. Como prosseguimento das diretrizes do Plano Nacional de Educação¹⁶ (PNE) foi divulgada em setembro de 2015 a Base Nacional Curricular Comum¹⁷ (BNCC). A área de História foi o foco do mais intenso conflito, como era de se esperar de uma disciplina cujos fundamentos são, desde a gênese, marcados pela polêmica epistemológica e ética. A discussão possibilitou um momento único de debate social envolvendo comunidades acadêmicas, redes sociais e a grande mídia. Após cerca de sete meses de defesas e críticas do texto, uma segunda versão inteiramente diferente é divulgada em maio de 2016. Diferentes grupos sociais e profissionais fizeram críticas ao primeiro texto, mas nesta nova versão quem foi ouvido? Um balanço do impacto da primeira versão se faz necessário, mas vale ressaltar que aqui não se propõe uma abordagem exaustiva de toda fortuna crítica em torno da ampla discussão da BNCC, e sim um esboço esquemático prévio e parcial, a partir do qual se avalia a segunda versão de forma bem sucinta.

Não se pode esquecer que o objetivo da BNCC é controlar a prática diária do ensino escolar enquanto conjunto de diretrizes burocráticas cujo promotor é o Estado, que define o lugar a partir do qual a Base é enunciada e que detém o poder de prover, prescrever e controlar a educação pública. As duas versões da BNCC são composições coletivas com diferentes e contraditórias ideias intelectuais, interesses sociais e diretrizes institucionais. Tais aspectos tentam se disfarçar no tom asséptico de documento burocrático, mas se revelam mais intensamente no cotejamento das diferenças entre os dois textos. Para dar conta da fortuna crítica destes documentos é necessário identificar os interesses, os lugares e as concepções que reagiram de forma mais expressiva ao primeiro texto. Portanto, esquematizar a crítica da BNCC na forma de suas principais linhas de argumentação é esboçar o significado de seu impacto social, e assim avaliar a segunda versão e começar a investigar quais interesses, diretrizes e ideias ela contempla.

¹⁵ Licenciado e Mestre em História pela UFRGS e Professor Assistente na UFRB. Contato: dniscorrea@gmail.com.

¹⁶ Lei 13005 de 25 de Junho de 2014: <http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/125099097/lei-13005-14>. Ver também http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf

¹⁷ <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

Antes de tudo gostaria de registrar um agradecimento ao Prof. Dr. Leandro Almeida cujo trabalho de coletar e organizar a maior parte dos textos sobre a BNCC no site do Laboratório de Ensino de História do Recôncavo da Bahia¹⁸ (LEHRB) foi indispensável para a realização deste esboço. As ideias aqui expressas, no entanto, são de minha autoria e inteira responsabilidade.

2. . Identifico três linhas principais de impacto e crítica da BNCC: (1) a **midiática**, (2) a **especialista**, e (3) a **político-profissional**. Elas representam três tipos diferentes de reações ao que a primeira versão da BNCC propõe, e suas reverberações sociais são inversamente proporcionais à relevância do debate que cada uma delas propõe. Cada uma delas destaca aspectos bem diferentes do texto, mas não se pode negar que a recepção da BNCC da área de História foi majoritariamente negativa, embora cada linha crítica saliente aspectos diferentes do texto.

A (1) **midiática** é assim definida por se expressar através de jornais de grande circulação nacional¹⁹. A História escolar, ainda mais que a acadêmica, é uma modalidade narrativa que atinge diretamente as memórias sociais e identidades coletivas, logo é compreensível que a BNCC causasse fortes reações fora do ambiente acadêmico e escolar. A crítica midiática destacou principalmente o caráter inovador e “ideológico” do texto, e reclamou um retorno a uma concepção de História mais tradicional. As ausências de conteúdos e cronologias tradicionais, e o suposto excesso de história Indígena e Africana são os aspectos mais mencionados. Tais críticas rasas e conservadoras visam atingir o grande público, mas ignoram a prática e a pesquisa de ensino de História, logo não abordam os aspectos éticos e epistemológicos da questão. Além disso, não se deve negligenciar certo ranço da imprensa conservadora brasileira contra um governo de centro-esquerda que propõe alterar de forma drástica o ensino de História escolar, considerando o estereótipo do professor de História como esquerdista e agitador social, mesmo que qualquer profissional da área saiba que este estereótipo é falso e pouco relevante no quadro geral da docência em História. Em suma, a oposição básica que se impõe a partir deste segmento crítico é a do ensino “**tradicional**” contra o ensino “**ideológico**”.

A linha crítica (2) **especialista** é de natureza diferente, embora muitos defensores da BNCC tentem identificá-los com o discurso midiático com o intuito de taxá-los

¹⁸ <https://www3.ufrb.edu.br/lehrb/2015/11/06/debate-bncc/>

¹⁹ Alguns exemplos: <http://www1.folha.uol.com.br/opiniao/2015/11/1712422-base-fragil.shtml>, <http://opinio.estado.com.br/noticias/geral,epitafio-da-patria-educadora,1000006057>, <http://www1.folha.uol.com.br/ilustrissima/2015/11/1703011-proposta-do-mec-para-ensino-de-historia-mata-a-temporalidade.shtml>, <http://oglobo.globo.com/opiniao/nova-face-do-autoritarismo-18225777>.

de conservadores. Ela atua principalmente através de associações de áreas de especialidade da História acadêmica, com destaque para as seções regionais e Grupos de Trabalho da ANPUH – Associação Nacional de História. Tais críticas abordam diferentes características da BNCC que prefiro reunir sob o nome de uma perspectiva “pós-colonial” do texto. Na linha de frente de disputa estão os especialistas da área de História Antiga e Medieval, que reclamam da quase total exclusão de conteúdos e temas relacionados ao período anterior ao século XVI. De fato, as menções a temas históricos fora deste recorte cronológico são eventuais, desconexas, e parecem ter uma estranha noção – mas bastante difundida – que uma concepção pós-colonial de História escolar significa ignorar aspectos centrais do ensino de História associado ao mundo colonizador, a saber, as culturas do Oriente Próximo Antigo e do Mediterrâneo Clássico, a Cristandade Medieval e a Modernidade Europeia. Tal crítica se articula principalmente como uma defesa da “área de especialidade²⁰”, mas de fato é um debate legítimo sobre ensino de História, pois os autores da BNCC demonstraram estar muito dispostos a desconsiderar o acúmulo de pesquisa e trabalho em História Antiga e Medieval no Brasil, bem como a contribuição de tais temas para a compreensão do próprio Brasil contemporâneo, no afã de propor uma narrativa escolar pretensamente inovadora e revolucionária. As demais áreas de especialidades – como História Indígena e Africana, supostamente mais contempladas no novo currículo – também apontaram inadequações, defasagens entre produção acadêmica e o proposto na base, e condenaram até certo euro centrismo da BNCC ao abordar temas que, supostamente, foram privilegiados justamente por não serem eurocêntricos²¹.

A oposição central desta linha crítica é entre a concepção **nacional e pós-colonial** da BNCC e outra preocupada com **alteridade e desconstrução das identidades**, que aborda as culturas relevantes para a formação estética e conceitual do ocidente moderno e também as dissonâncias temporais e espaciais a partir das quais se pode desconstruir e criticar o Ocidente. O grande equívoco da BNCC é não compreender que livrar-se do fardo colonial não é tarefa burocrática de seleção de temas, mas sim uma operação intelectual complexa, e que a adesão curricular de temas antes negligenciados, como História Indígena e Africana, não sig-

²⁰ Algumas notas de associações profissionais de áreas de especialidade do conhecimento histórico sobre a BNCC: <http://site.anpuh.org/index.php/2015-01-20-00-01-55/noticias2/noticias-destaque/item/3352> manifestacao-publica-da-anpuh-sobre-a-base-nacional-comum-curricular, <https://www.facebook.com/niepprek/posts/1660746290842806>, http://www.abrem.org.br/images/Carta_da_ABREM_sobre_a_BNCC.pdf,

²¹ <http://site.anpuh.org/index.php/bncc-historia/item/3129-historia-da-america-e-a-bncc>, <http://site.anpuh.org/index.php/bncc-historia/item/3322-nota-do-gt-de-historia-da-africa-da-anpuh-nacional-e-da-associacao-brasileira-de-estudos-africanos-abe-africa-sobre-a-proposta-da-base-nacional-comum-curricular-bncc-para-o-ensino-de-historia>,

nifica a exclusão de temas relevantes da cultura clássica, colonial e ocidental, especialmente se tratados de forma crítica e ética. Isto tampouco garante que o texto não reproduza esquemas conceituais e cronológicos que são irremediavelmente eurocêntricos para abordar, e muitas vezes limitar, a História não-europeia. Além disso, a História escolar que focaliza o nacional parece querer disfarçar que a nação brasileira *foi e é* uma nação colonizadora e europeia nos trópicos. Utilizar a História nacional como chave central do ensino de História revela o quanto os “outros” desta História, no caso o indígena e o africano, só interessam quando são diluídos no nacional como elementos que parecem redimir e desalojar a pesada carga ética da colonização, enquanto que a alteridade destes povos (bem como de outros) deveria ser destacada para ajudar na desconstrução da colonização, da modernidade e da nacionalidade. Tal concepção parecer propor que a função social do ensino de História é subtrair pertencimentos que não possam ser enquadrados numa Nação culturalmente diversa, como se estivéssemos no séc. XIX e coubesse à disciplina buscar e/ou inventar a homogeneidade do povo. Por outro lado, o conceito de alteridade poderia ser a chave ética do ensino de História, e nesta concepção a Nação brasileira é mais uma ideia a ser desnudada e criticada a partir do conhecimento de sociedades distantes no tempo, no espaço e na identidade cultural. O debate é proffcuo, e pode tornar-se mais enriquecedor se os especialistas das “áreas” começarem a dialogar mais profundamente com o ensino de História escolar, em seus os aspectos teóricos e metodológicos, bem como os especialistas em ensino se mostrem dispostos a reconhecer a contribuição de áreas de ensino e pesquisa e História que fogem da perspectiva nacional.

Por fim, há a linha crítica que denomino (3) **político-profissional**, menos expressiva na mídia e nas redes sociais, porém mais séria e relevante do que as outras. Ela também é enunciada por especialistas, mas desta vez por estudiosos do ensino de História e com uma densidade e objetividade muito superior²². A questão central são as implicações político-institucionais que a adesão a um currículo comum representa num contexto no qual a educação é vista como uma prática cuja *performance* pode ser medida pelo Estado. Desta forma, a BNCC representa uma concepção de educação na qual a relação entre Estado e profissionais da educação é monitorada por índices e estatísticas, e assim dando vazão a políticas públicas de educação de premiação (e punição) do desempenho de docentes e escolas. São evidentes

²² Menciono apenas os exemplos que considero mais interessante: MACEDO, Elisabeth. “quem? ” **Educação e Sociedade**. vol.36 n. 133, Campinas, out./dez. 2015 e também palestra de Fernando Penna, “a BNCC e o Ensino de História”, FE-UFF dia14/01/2016: <https://www.youtube.com/watch?v=5GIMYGacmzE>.

os aspectos negativos deste tipo de concepção: perda da autonomia docente e adesão irrestrita a uma concepção burocrática de educador cuja função pode ser vista como instrutor de discentes para realização de questionários padronizados que fornecerão um índice de avaliação da escola. A BNCC permite uma homogeneidade do currículo escolar que facilita o controle estatal sobre a prática educacional. Tal linha crítica **político-profissional** é a mais relevante porque demonstra que preocupações sobre um ensino conservador ou inovador, de tom mais ou menos nacionalista, são apenas adjacências do verdadeiro edifício que a Base Curricular pretende dar sustentação: a avaliação e o controle institucional da *performance* educacional. Este é um modelo desejável de educação? A que(m) isto serve?

3. A segunda versão da BNCC incorporou ao seu texto as críticas e o acúmulo de debates em torno da mesma? Esta segunda versão reinseriu esquemas curriculares mais tradicionais e diminuiu drasticamente o espaço de História Indígena e Africana, o que certamente é lamentável para a maioria dos críticos, e deve agradar apenas os setores mais conservadores. Certas demandas do grupo de **especialistas** foram certamente ouvidas, como a criação de unidades curriculares específicas para História Antiga e Medieval, porém a nova BNCC tem sido considerada pobre por especialistas nestas áreas, especialmente por enquadrá-las de forma tradicional e canhestra e que não dá vazão aos grandes avanços que estas áreas têm passado no Brasil, além do fato de mantê-las nos 5º e 6º anos do Ensino Fundamental, ou seja, um ensino de História em formato tradicional bastante discutível. Grosso modo, a BNCC continua esquemática, engessada, com pouca abertura e espaço para inovações metodológicas, e tornando o docente em História um mero intermediador entre o conteúdo e o discente.

De fato, a segunda versão é mais conservadora, embora talvez mais clara e objetiva. A crítica mais abrangente, aqui chamada **midiática**, foi a mais contemplada, enquanto a crítica operada por grupos e associações de **especialistas** foi ouvida apenas parcialmente. Por fim, a crítica **político-profissional** aos fundamentos e objetivos da BNCC foi solenemente ignorada, e em nenhum momento provocou-se a discussão social sobre a necessidade ou natureza da BNCC enquanto mecanismo de avaliação e controle, e seus desdobramentos em políticas públicas de educação. No que diz respeito ao debate público estabelecido em torno do tema, não posso deixar de considerar que não houve um resultado interessante, embora entenda as difíceis condições desta discussão que tornam o consenso quase impossível. Como especialista em História Antiga, me sinto contemplado que a área tenha sido reinserida, mas não posso deixar de mencionar certo desconforto com o modo a BNCC se apresenta, a sua dificuldade em elaborar uma longa e calma discussão e

incorporar as críticas mais qualificadas, e especialmente, meu desagrado com a perda da autonomia docente e a submissão da prática educacional em sistemas avaliativos na forma de questionários padronizados.

Mais do que imiscuir-se em disputas por espaço no currículo e defender uma área de conhecimento histórico contra outra, minha preocupação é com o efeito duradouro de uma BNCC na educação como um todo. Uma nova onda conservadora assola o país e provoca recuos em direitos sociais em duas frentes: tanto a governamental em manobras golpistas por parte do Congresso Nacional contra um governo legitimamente eleito, ainda que sabidamente impopular e pouco competente; quanto o neoconservadorismo de setores da sociedade civil, constituído por movimentos moralistas e policialescos como o Escola Sem Partido²³, cujo objetivo também é limitar a liberdade docente, embora de forma mais canhestra e politicamente muito mais nociva. Cabe aos profissionais da educação refletir sobre o impacto que o tipo de reforma curricular proposta pela BNCC, que limita a autonomia docente e dá ênfase à avaliação do ensino padronizada e estatística, num contexto de avanço conservador e moralista. A BNCC é um instrumento de controle e poder cujas implicações podem ser desastrosas numa sociedade na qual os setores sociais mais retrógados parasitam e administram o aparelho estatal.

Toda Base sustenta alguma coisa: pilares, paredes e tetos. A disputa pela Base deve ser sempre uma disputa em torno do tipo de edifício que se pretende erigir. E se for para fazer do ensino de História uma arena de criticismo, desconstruções e lutas sociais – como eu idealizo que este ensino deve ser – seria preferível que esta Base erigisse um edifício com o menor número possível de muros e limitações para que docentes e discentes pudessem ficar à vontade no espaço escolar, se apropriando do lugar enquanto indivíduos pensantes e criativos. Assim as armas conceituais do criticismo intelectual e social podem ser manejadas com mais liberdade.

²³ <http://www.escolasempartido.org/>

A História na Base Nacional Comum Curricular

pluralismo de ideias ou guerra de narrativas?

Por Flávia Eloisa Caimi²⁴

É impossível compreender seu tempo para quem ignora todo o passado; ser uma pessoa contemporânea é também ter consciência das heranças, consentidas ou contestadas (RÉMOND, 1988, p. 30).

A escrita deste breve texto é marcada por um misto de conforto e desconforto. A sensação de conforto se deve ao fato de que associo-me a um conjunto amplo de profissionais que não se contrapõem à exigência, já consolidada nos documentos educacionais há mais de duas décadas, da construção de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Isso porque, como já manifestei anteriormente (CAIMI, 2015), acredito na necessidade e na possibilidade de estabelecer uma política educativa que contemple um projeto de nação, por meio de uma base curricular que indique objetivos de aprendizagem e defina as chamadas competências básicas para o século XXI, saberes e habilidades a que todos os cidadãos têm direito para viver e participar ativamente na/da sociedade da informação e do conhecimento.

Minha experiência como pesquisadora do campo do Ensino de História nos últimos vinte anos tem mostrado que, na ausência de um projeto curricular nacional, são os livros didáticos e os sistemas apostilados (e, portanto, o mercado editorial) que têm estabelecido os programas referentes ao conhecimento histórico escolar. A despeito de não termos tido, nos últimos trinta anos, um “currículo mínimo”, temos consubstanciado os processos de ensino e aprendizagem da História nas escolas com os mesmos conteúdos, de norte a sul do país. Isso porque, cerca de vinte coleções didáticas de História para os anos finais do ensino fundamental e outras duas dezenas para o ensino médio, pautam os programas escolares e configuram o que se denomina “currículo editado” (BENITO, 2006), que não é o currículo prescrito/normativo propriamente dito, mas uma versão impressa da sua vulgata em cada época e lugar, pela qual se

²⁴ Professora Titular da Universidade de Passo Fundo. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Contato: caimi@upf.br.

difunde a língua nacional, os símbolos e valores pátrios, enfim, os códigos fundantes da nação. Assim, considero pertinente e necessário discutir o processo de elaboração da BNCC, com os pares (professores, pesquisadores) e com a sociedade em geral.

O desconforto a que aludi anteriormente, por sua vez, contém um rol amplo de argumentos, que passo a apresentar. Em países federativos como o Brasil, de grande dimensão territorial e de enorme diversidade regional e cultural, sabemos como são difíceis os consensos e como são complexas as tomadas de decisões acerca de uma estrutura curricular comum. A complexidade toma proporções ainda maiores se considerarmos o momento de profunda polarização política que vivemos no país, aliado a graves desigualdades econômicas e sociais que vêm sendo enfrentadas. Sem espaço para adentrar em uma análise de conjuntura, é preciso ao menos registrar algumas (tristes) cenas da nossa época, como processo de *impeachment* da Presidenta da República, destituição de presidentes das casas legislativas, prisões de senadores da República, corrupção desenfreada e escancarada nos mais variados âmbitos da gestão pública, reações conservadoras de toda a ordem, retrocessos nos debates e conquistas sociais, trágico crescimento de movimentos como Escola sem Partido e Escola Livre, tentativas de cerceamento e até mesmo de criminalização do exercício da docência, dentre tantas outras situações que nos constroem, mas também nos impulsionam ao debate público e à luta coletiva.

Essas cenas mostram o contexto de gravidade e acirramento em que se dá o processo de construção da Base Nacional, tarefa que por si só já é bastante polêmica e complexa. As tradições curriculares críticas e pós-críticas (SILVA & MOREIRA, 1995; SILVA, 1999), nos ensinaram que o currículo enseja formas particulares de conhecimento e de saber, e pode provocar dolorosas divisões e antagonismos culturais e sociais. Nas perspectivas mais recentes vemos que o currículo também produz e reposiciona identidades culturais, de gênero, religiosas, étnico-raciais, sexuais. Conhecimento e currículo podem ser entendidos, então, como “campos sujeitos à disputa e à interpretação, nos quais diferentes grupos tentam estabelecer sua hegemonia” (SILVA, 1999, p. 135) e, por isso, exercem o papel de poder regulador onde se confrontam opções e se produzem consensos possíveis (SACRISTÁN, 2013).

A História é um campo privilegiado em que as discussões curriculares incidem fortemente sobre as demandas sociais, uma vez que se trata de disputas pela memória coletiva, de operações históricas que dão visibilidade a diferentes posições enunciativas e pontos de vista sobre o passado e, conseqüentemente, sobre o tempo presente. Com

isso, temos de reconhecer o campo da História, notadamente a História escolar, como um *locus* de contradições, de pluralismo de ideias, de provisoriedade explicativa e de dinâmica interpretativa acerca da experiência humana no tempo. A tarefa de construir uma base curricular comum para o conhecimento histórico escolar implica trazer ao âmbito do debate público as disputas em torno de ideias quanto ao que, do passado, é válido e legítimo ensinar às novas gerações (CAIMI, 2015).

Em meio às divergentes e polêmicas discussões instauradas em torno do componente História na BNCC, reporto-me a um artigo de Christian Laville (1999) publicado há mais de quinze anos na Revista Brasileira de História, cuja atualidade para nosso contexto é incontestável. Este autor problematiza experiências de reformulação curricular ocorridas em inúmeros países, nas mais diversas conjunturas históricas (ascensão ou queda de governos totalitários, autoritários, proletários, de esquerda, de direita, de centro), mostrando que o ensino de História sempre é alvo de críticas ou denúncias, não porque as pessoas se preocupem com o alcance dos objetivos propostos, e sim pelos conteúdos factuais que são retirados ou acrescentados nos programas escolares, “como se o ensino da história continuasse sendo o veículo de uma narração exclusiva que precisa ser assimilada, custe o que custar” (LAVILLE, 1999, p. 127). As mudanças curriculares ocorrem, nessas diferentes experiências históricas narradas por Laville, para dar conta de interesses e necessidades diversas, como manter a ordem estabelecida, perpetuar uma determinada tradição, recontar a história a partir da ótica dos novos “donos do poder”, instaurar uma nova identidade nacional, lutar contra o poder do Estado, fortalecer ou legitimar a tomada do poder, definir uma identidade supranacional etc. Nesse sentido, afirma o autor:

É interessante notar quanto interesse, quanta vigilância e quantas intervenções o ensino de história suscita nos mais altos níveis. A história é certamente a única disciplina escolar que recebe intervenções diretas dos altos dirigentes e a consideração ativa dos parlamentos. Isso mostra quão importante é ela para o poder” (LAVILLE, 1999, p. 130).

Um outro aspecto apontado por Laville diz respeito às ilusões sobre os efeitos possíveis da história ensinada, levando-nos a reconhecer que há uma distância considerável entre o plano normativo/prescritivo das políticas públicas e o plano concreto/interativo dos processos escolares de ensino-aprendizagem. O autor adverte que seria uma ingenuidade acreditar no poder de regular as consciências e os comportamentos por meio do ensino da história e, nessa direção,

quaisquer esforços para controlar os conteúdos do ensino da história estariam, de certo modo, alicerçados numa ilusão.

Neste fim de século, é possível que a narrativa histórica não tenha mais tanto poder, que a família, o meio ao qual se pertence, circunstâncias marcantes no ambiente em que se vive, mas sobretudo os meios de comunicação, tenham muito mais influência. O que deveria nos levar a não perder de vista a função social geralmente declarada hoje a respeito do ensino da história: formar indivíduos autônomos e críticos e levá-los a desenvolver as capacidades intelectuais e afetivas adequadas, fazendo com que trabalhem com conteúdos históricos abertos e variados, e não com conteúdos fechados e determinados como ainda são com frequência as narrativas que provocam disputas. Senão, essas guerras de narrativas desencadeadas em todo o mundo vão acabar gerando somente perdedores, tanto no que diz respeito à identidade nacional quanto em relação à vida democrática (LAVILLE, 1999, p. 137).

Parece que o experiente pesquisador está nos apontando duas questões essenciais. Uma é o caráter público da História e a concorrência da história escolar com os diversos espaços de memória, notadamente a força da grande mídia, na atualidade. A outra questão nos faz pensar que o currículo prescrito é apenas um dos tantos agentes mediadores externos que incidem sobre os processos educativos escolares, como as políticas educacionais públicas, os paradigmas educativos vigentes em cada época, os sistemas de avaliação em larga escala, o próprio mercado editorial (materiais de ensino, livros didáticos e sistemas apostilados), dentre outros. Concorrendo com esses mediadores externos, há um agente mediador decisivo: o professor. Nesse sentido, o que as escolas e os professores ensinam “é o resultado de um sistema complexo no qual decisões, pensamentos, relações e condições se entrecruzam para lidar com a gestão do saber” (ACOSTA, 2013, p. 203).

Feitas essas reflexões sobre o significado/alcance dos currículos nacionais e, em alguma medida, sobre o contexto de produção da atual BNCC, o que dizer do documento em si? O que dizer de um documento que está sendo elaborado em tão difíceis condições? No período de setembro de 2015 a março de 2016, o conjunto da sociedade brasileira teve a oportunidade de se manifestar sobre a primeira versão da BNCC, fruto do árduo trabalho de 12 profissionais, pesquisadores e professores do campo da História e do Ensino da História, representantes de diversas instituições educacionais, associações profissionais, estados e regiões do país.

Na análise que fiz do documento preliminar (CAIMI, 2015), reconheci ali o esforço de sistematização e de operacionalização de algumas das principais concepções teóricas, historiográficas e metodológicas que os pesquisadores do campo têm defendido, em âmbito nacional e mundial, nas últimas três décadas. Os colegas que capitanearam a elaboração da proposta confrontaram uma forte tradição baseada no entendimento da História escolar como um simples processo de transmissão de conteúdos factuais e verbalistas. Tradição esta que estimula crianças e jovens a tomarem o passado como dado, ao invés de serem instigados a se perguntar como nós sabemos sobre o passado e de serem preparados para formular perguntas e elaborar respostas cada vez mais complexas acerca dele.

Tratando-se de uma primeira versão da Base Nacional, o documento não se mostrou isento de lacunas e inconsistências, aspecto que foi claramente assumido pelos seus autores e também ensejou um largo período de consulta pública. Não obstante essas naturais dificuldades, a proposta então apresentada mostrava avanços ao romper com modelos explicativos pautados num código disciplinar centenário, que já não responde às demandas e desafios que se apresentam à sociedade brasileira na contemporaneidade; ao propor a análise histórica a partir de diferentes escalas espaço-temporais e de diversos pontos de observação, deslocando o olhar de uma perspectiva essencialmente eurocêntrica e da ambição de estudar “toda a história”; ao superar a periodização quadripartite da história europeia, evitada de uma ótica temporal totalizante e de uma ortodoxia cronológica, pautada pela ideia de progresso linear; ao propor a história do Brasil como força mobilizadora da análise histórica, dando centralidade à noção de sujeito e à formação da consciência histórica, ao mesmo tempo em que estabelece nexos e articulações com as histórias africanas, americanas, asiáticas e europeias; ao priorizar o tratamento das diversidades étnicas e culturais, notadamente as que dizem respeito às leis 10.639/2003 e 11.645/2008; ao propor a mobilização de procedimentos de investigação e problematização histórica, em detrimento de práticas verbalistas e de memorização, pautadas em aulas expositivas e na centralidade do professor como protagonista dos processos de ensinar e aprender (CAIMI, 2015).

O que resultou do amplo debate público, após seis meses de consulta e manifestações em torno do documento preliminar da BNCC no *site* do Ministério da Educação, não foi a produção de um documento mais rico, aprofundado e diversificado em seus fundamentos basilares, como se esperava. Ao contrário disso, a comissão de doze profissionais que produziu a primeira versão da BNCC História foi dissolvida e em seu lugar constituída nova comissão, integrada predominantemente por profissionais vinculados a uma

única Instituição de Ensino Superior, cujas trajetórias de estudos e investigação não se mostram efetivamente vinculadas ao campo do ensino da história. Para além desse fato, o documento apresentado como uma segunda versão não guarda relações de continuidade com a primeira versão, razão pela qual nos faz reconhecer nele um outro documento, com pressupostos e proposições bastante distintos daqueles que orientaram a produção inicial da BNCC História. Trata-se de uma proposta que se refugia nos conteúdos convencionais e canônicos, tomando a cronologia linear como eixo central do discurso histórico, ou seja, desconsidera os postulados, princípios e proposições oriundos da pesquisa acadêmica nacional e estrangeira dos últimos trinta anos, representando um flagrante e lamentável retrocesso.

A expectativa é que esse processo tortuoso de elaboração da Base Nacional Comum Curricular possa extrapolar os limites da guerra de narrativas (LAVILLE, 1999) e instaurar uma cultura de debate público acerca da escola, do currículo escolar, da formação docente, dos materiais didáticos, da aprendizagem, da avaliação em larga escala, dentre outros temas tão relevantes nos cenários educativos e sociais. Que o debate em curso prime pelo pluralismo de ideias e se mostre aberto à construção do novo!

Referências Bibliográficas

ACOSTA, Javier Marrero. O currículo interpretado: o que as escolas, os professores e as professoras ensinam? In: SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

BENITO, Agustín Escolano (Ed). **Curriculum editado y sociedade del conocimiento**: texto, multimedialidad y cultura de la escuela. Valencia: Editorial Tirant Lo Blanch, 2006.

CAIMI, Flávia Eloisa. **Base Nacional Comum Curricular. Parecer sobre o documento de História**. 2015. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/relatorios-analiticos>>.

LAVILLE, Christian. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 19, nº 38, p. 125-138. 1999.

RÉMOND, Renè. **Introdução à História do nosso tempo**. Lisboa: Gradiva, 1988.

SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flávio B. (Orgs.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes, 1995.

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

O ocularcentrismo da base curricular de história

Por Maria Telvira da Conceição²⁵

Primeiramente, saudações a todos os colegas²⁶ que tiveram a ousadia de elaborar a primeira versão da base curricular de História. Vocês ficarão na história!

O jornal Folha de São Paulo do dia 03/05/2016 estampou a manchete: “*Nova versão da base nacional curricular traz de volta História da Europa*”, com destaque, entre outros comentários, para a afirmação do Ministro da Educação naquela altura, o sr. Aloísio Mercadante, na ocasião do lançamento da mencionada versão: “*mas uma coisa eu não posso deixar de falar: não vai ter golpe na Base Nacional Comum. E se tiver, vai ter luta*”. Talvez aos olhos da autoridade máxima desta pasta, a ideia de golpe não esteja tão inteligível como está, creio eu, para muitos de nós. Não precisaríamos ter a sociedade, sob um viés institucional ou não, como supostos “golpistas” da base, em particular da base de História, se já tivemos parte dos nossos pares agindo assim. Esta incisão, ao meu juízo, de natureza cognitiva, já foi suficiente e mortal. Inclusive porque não disfarça sua discrepância, seu descompasso em relação à proposta apresentada na primeira versão. Ao contrário, tangencia e oblitera as possibilidades indicadas na versão anterior.

Infelizmente quando a Folha sugere que a “a base trouxe de volta a história da Europa”, é uma afirmação tão errônea quanto ingênua, pois ela nunca esteve ausente, seja como conteúdo, seja como perspectiva. O que me faz cada vez mais corroborar com a assertiva de Maldonado-Torrez (2010) de que “não sabemos viver sem as contribuições da Europa”, mesmo que seja no pior estágio dessa dependência: a dependência cognitiva e epistêmica. Aqui reside, sem

²⁵ Professora de Prática de Ensino e de História da África - DH da Universidade Regional do Cariri/URCA. Doutora em História Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/ PUC/SP. Contato: professoramariatelvira@gmail.com

²⁶ Refiro-me aos professores que compuseram a equipe que elaborou a 1ª versão da BNCC, que são: representante da educação básica: Antônio Daniel Marinho Ribeiro - CONSED/AL; Leila Soares de Souza Perussolo - SME / RR; Maria da Guia de Oliveira Medeiros – UNDIME/RN; Marinélma Costa Meireles- CONSED/ MA; Rilma Suely de Souza Melo – UNDIME / PB; Tatiana Gariglio Clark Xavier – CONSED/ MG. Professores universitários: Giovanni Jose da Silva – UNIFAP; Itamar Freitas – UNB; Leandro Mendes Rocha – UFG; Marcos Silva – USP; Margarida Maria Dias de Oliveira – UFRN e Mauro Cezar Coelho – UFPA.

sombra de dúvida, nossa antinomia fundamental: a retórica historiográfica acadêmica, por vezes reverberada de alguma forma no ensino da disciplina escolar, trajetória, como se sabe, principiada na primeira metade do século XIX, seus apanágios e inovações, e por outro, a manutenção de uma matriz residual eurocêntrica cuja plataforma impõe o que Trouillot (1995) denomina de “narrativa da dominação global” como parâmetro. Ou seja, a história como discurso de poder em plena vigência e interpelativa. Aqui tem sido nosso lugar por excelência de fala. Mais não somente isso, sob os auspícios dessa narrativa, produzimos livros didáticos, currículos, como a proposta a qual nos referimos, ensinamos história!

O problema, no entanto, se agrava quando perdermos de vista a dimensão do silêncio sobre o qual se tem ancorado os currículos de história. São currículos que reforçam o ostracismo de outras geopolíticas, de outras cosmogonias. E que por isto torna-se imprescindível postular, como defende Trouillot (1995), que “o silêncio efetivo não requer uma conspiração, nem mesmo um consenso político. Seus caminhos são estruturais”. E a principal matriz na urdidura dessa estrutura é a própria narrativa da historiografia ocidental, que no entendimento do autor, “não rompeu com a ordem simbólica sobre a qual emergiu o Ocidente como forma de pensar” (TROUILLOT, 1995, p. 20).

Resistimos em corroer “o domínio da visão na cultura ocidental”, como já problematizou o instigante texto de Martin Jay (2003). O que acabou por sedimentar, certamente, o que ele denomina de ocularcentrismo, “o ato de atribuir um valor afetivo e absoluto para um olhar sobre o mundo e, ao mesmo tempo, negar que esse olhar era fruto de uma experiência cultural local e historicamente constituída”. É assim que vejo a suposta volta do legado da história local da Europa ao iminente currículo de História para a educação básica.

O ocularcentrismo dessa base no que se refere à componente história, a meu juízo, ilustra a veemência da sobreposição dessa visão, que é topologicamente alijante de outros legados e patrimônios do saber e do conhecer, fora do mundo eurocêntrico. Por isso considero cada vez mais lúcida a crítica de Porto-Goncalvez (2005) quando diz que “há um legado epistemológico do eurocentrismo que nos impede de compreender o mundo a partir do próprio mundo em que vivemos e das epistemologias em que lhes são próprias”. Isto explica, queiramos ou não, a resistência de parte significativa de nossos pares, incluindo aqui uma parcela

dos nossos africanistas, que emitiram nota²⁷ incomodados, entre outros, com “a subtração de conteúdos relacionados à “Antiguidade” e à “Idade Média” africana é bastante problemática”, diz a nota.

Somos conscientemente ubíquos! Por isso a primeira versão da BNCC foi malograda junto com as possibilidades que levantou de enfrentamento ao eurocentrismo. A versão de uma história picotada que já conhecemos, a fazer “sentido” apenas quando do encontro do resto com a história local da Europa e suas efemérides, se reafirma. Restam as “conexões”, como sugere o texto da versão em questão:

Nos anos finais do Ensino Fundamental ganha espaço o desenvolvimento dos conhecimentos necessários a lidar com processos históricos de progressiva complexidade, exigindo maior capacidade de abstração, a começar pela mobilização do mundo da antiguidade clássica e medieval. A proposta é a de que esse esforço de afastamento do tempo presente seja facilitado pelo estudo da História do Brasil, e que a reflexão sobre o Brasil se faça sempre presente, ora de forma direta, ora indiretamente, integrando recursos de linguagem e procedimentos de pesquisa. Indivíduos e coletividades, demarcação de mudanças e permanências, mesclas desses quadros em conformações sociais, econômicas, culturais e políticas da trajetória histórica brasileira, envolvem o **estabelecimento de nexos** com processos ocorridos em outras partes do mundo, marcadamente nas Áfricas, nas Américas e nas diferentes sociedades europeias (BNCC, 2ª versão, 2016, p. 474).

Com a versão em questão temos sim, uma base curricular para o ensino de história que recrudescer o ocularcentrismo e reforçou a “colonialidade do saber” (Mignolo, 2010). Na acepção do autor, a colonialidade que emerge do colonialismo como matriz de poder e de saber. Ou seja, se “la colonialidad é la cara invisible, la lógica subyacente de todo colonialismo com o sin colônias”, cuja emergência se deu nos circuitos comerciais do Atlântico durante o século XVI, conforme defende Mignolo (2011, p. 20). A questão do conhecimento como “um dispositivo colonizador” encontra-se no centro desse entendimento. A ideia de colonialidade ganha uma dimensão importante na problematização do conhecimento histórico, ainda que venha passado ao

²⁷ Nota emitida em 26/02/2016 pelo GT de História da África, disponível em: <http://site.anpuh.org/index.php/bncc-historia/item/3322-nota-do-gt-de-historia-da-africa-da-anpuh-nacional-e-da-associao-brasileira-de-estudos-africanos-abe-africa-sobre-a-proposta-da-base-nacional-comum-curricular-bncc-para-o-ensino-de-historia>

largo no exercício crítico que estaríamos deixando de imprimir a este documento.

Que pena! A geração dos sem Grécia e dos sem Roma, ficará para a próxima oportunidade. Quem sabe?! De todo modo, não podemos ignorar que nossa acuidade de historiadores tem sido por demais hermética e pouco efetiva na problematização da perspectiva colonizada da historiografia que dá suporte ao ensino de História no Brasil.

Recupero para finalizar minha avaliação, o pensamento de um dos maiores intelectuais e críticos da historiografia colonizada e eurocêntrica, o haitiano Michel-Rolph Trouillot, epigrafe do meu trabalho de tese, quando sentencia: “cada um de nós lutando com a História que escolhemos, cada um de nós combatendo um esquecimento imposto” (TROUILLOT, 1995). Infelizmente é esta a perspectiva de História escolhida mais uma vez para embasar a nobre função social da história, que alcançará somente no ano em curso, 37.826.565 (trinta e sete milhões, oitocentos e vinte e seis mil, quinhentos e sessenta e cinco mil)²⁸ crianças, adolescentes e jovens que se encontram matriculados na rede básica oficial de ensino em nosso país. Este dado não é desprezível. Como também é uma perspectiva de história que não tem pernas nem substância para colaborar na recuperação da capacidade crítica desse contingente, diante do corolário discurso conservador que se avoluma na sociedade brasileira neste momento.

Diante desse cenário penso que não podemos deixar de indagar a Associação Nacional dos Professores de História/ANPUH sobre o seu papel nesse processo de produção de uma base curricular para a disciplina História. Este debate não é uma tarefa individual. Este debate deve ser obrigatoriamente compartilhado institucionalmente. Nesse sentido é preciso lamentar que, em relação às preocupações com o ensino de História na sociedade brasileira atual, excetuando o GT de Ensino, a ANPUH tem sido tributária de ações e posicionamentos políticos que demonstram musculatura suficiente para os muitos enfrentamentos das questões que envolvem a função social da história ensinada, inclusive no atual momento.

Por isso sou a favor, que mesmo “desintitucionalizados” façamos a roedura desse processo de dependência epistêmica dos contributos do pensamento central. Vamos fraturar esse pensamento no espaço mais do que propício para isso: no processo de escolarização do conhecimento histórico, no ensino de História.

²⁸ Dados preliminares da primeira etapa do Censo Escolar de 2015, divulgado no Diário Oficial da União – Seção I, nº 190, de 05/10/2015
Fonte: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=16&data=05/10/2015>. Acesso em 02/02/2016

Saudações mais uma vez aos que tem coragem de romper com o ocularcentrismo na história e no seu ensino!

Referências Bibliográficas

JAY, Martin. Devolver la Mirada: La respuesta americana a la critica francesa al ocularcentrismo. *Revista Estudios visuales*, 1, noviembre, 2003.

MIGNOLO, Walter. **Desobediência epistêmica**: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad, gramática de la descolonialidad. 1ª Ed. Buenos Aires: Del Signo, 2010.

MIGNOLO, Walter. Os esplendores e as misérias da ‘ciência’: colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistêmica. *In: Conhecimento prudente para uma vida decente*: Um discurso sobre as ciências revisitado. Boaventura de Souza Santos, (org). 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. Apresentação da edição em Português. *In: A colonialidade do saber*: Eurocentrismo e Ciências Sociais perspectivas latino-americanas. Compilado por Edgardo Lander - 1ª Ed. - Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociais - CLACSO, 2005 (p. 9-16).

TORRES, Nelson Maldonado. A topologia do ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade. *In: Epistemologias do sul*. Boa ventura de Sousa Santos, Maria Paula Menezes (orgs.). São Paulo: Cortez, 2010. (p. 396ss).

TROUILLOT, Michel-Rolph. *Silencing the past* - Power and the production of History. Beacon Press: Boston, 1995.

Resenha

revista do
LHISTE

Narrativas divergentes no processo de desenvolvimento do pensamento histórico em sala de aula

GAGO, Marília. **Pluralidade de olhares**: Construtivismo e multiperspetiva no processo de aprendizagem. 1 Ed. Maputo: EPM -CELP, 2012.

Por Ana Paula Rodrigues Carvalho²⁹

Indagar como os alunos pensam historicamente e de que forma eles lidam com a existência de diferentes narrativas históricas sobre um mesmo evento passado são os principais objetivos da pesquisa conduzida por Marília Gago. Com base em uma teoria construtivista sobre aprendizagem, o aluno e suas ideias são o foco principal deste estudo. Superando uma visão tradicional de ensino de História que previa uma assimilação passiva de informações transmitidas em sala de aula, Gago considera os alunos como sujeitos no processo de aprendizagem e coloca-os diante de problemas a serem solucionados.

A concepção de aprendizagem histórica defendida neste livro passa pela compreensão, por parte do aluno, sobre a disciplina da História e a forma como ele relaciona os saberes produzidos em sala de aula à sua própria subjetividade, dotando-os de significância e tornando-os fatores de orientação para as decisões de sua vida prática. A partir de pesquisas realizadas na área da Educação Histórica por historiadores como P. Lee, I. Barca, M. Carretero e D. Shemilt, a autora assevera que, para a obtenção de uma progressão do pensamento histórico, alguns aspectos devem ser considerados. Ressalta-se a importância de se partir das ideias prévias dos alunos para, em seguida, trabalhar com conceitos substantivos e de segunda ordem.

Com fundamento nesses pressupostos teóricos, Gago propõe investigar, a partir do tema da romanização da Península Ibérica, de que forma os alunos lidam com a multiperspectividade da narrativa histórica, colocando-os diante de uma situação-problema que eles devem resolver. A explanação da metodologia utilizada faz com que a obra possa encontrar espaço de ação entre os professores interessados em colocar em prática um ensino de História pautado na construção do saber em sala de aula de forma dinâmica e inclusiva.

O primeiro capítulo, *Teorias de aprendizagem*, como

²⁹ Mestranda em História Social na Universidade Estadual de Londrina (UEL). Graduada em História pela Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná (UNICENTRO). Membro do Laboratório de Ensino de História (LEHIS/UNICENTRO) e do Grupo de Pesquisa História, Ensino e Infância. Contato: carvalhoanapaula14@gmail.com.

o título indica, ocupa-se de algumas teorias de aprendizagem, a saber: behaviorismo, humanismo e cognitivismo. A partir da explanação das respectivas teorias, Gago buscou discuti-las a partir da proposta do construtivismo social. Segundo adeptos do behaviorismo – Watson, Skinner, Thorndike, Pavlov –, o Homem responderia a estímulos externos, e suas reações poderiam ser moldadas de acordo com as recompensas obtidas. As recompensas poderiam ser negativas, com o escopo de reprimir determinado comportamento, ou positivas, com o objetivo de estimular sua repetição. Segundo essa teoria, o processo de aprendizagem é externo e concentra-se em atividades que o aluno deve conseguir realizar. Nessa perspectiva, o aluno não é considerado um sujeito ativo no processo de aprendizagem, ele seria moldado a partir de estímulos, e suas reações seriam recompensadas ou punidas de acordo com os objetivos postos pelo professor. Por outro lado, conforme as teorias cognitivistas, o sujeito é ativo no processo de aprendizagem, pois ele é capaz de organizar e atribuir significados a fatos e objetos a partir de suas experiências e vivências. Para as teorias cognitivistas, o aluno se encontra mais predisposto a aprender quando percebe o que está sendo trabalhado como relevante para sua vida, daí a necessidade de estimular o contato entre as ideias prévias dos alunos com os saberes novos e seus possíveis usos na vida prática. Na teoria humanista, é o aluno que estipula o que quer aprender. A sua aplicação em sala de aula seria organizada por meio de debates, discussões, resolução de problemas. Nesse contexto, o professor seria apenas um facilitador, pois o aluno seria independente e completamente responsável por seu processo de aprendizagem, o que comportaria muitas vezes uma preparação escolar inadequada. O construtivismo social surge na década de 1990 no bojo das teorias cognitivistas. Nessa abordagem, o aluno enquanto sujeito ativo do processo de ensino aprendizagem deve ser estimulado, a partir de situações-problema, a desenvolver saberes de forma mais elaborada com base em suas ideias prévias. A construção do conhecimento é ativa e inovadora, faz-se a partir da relação entre saberes advindos da experiência e do meio em que se insere o sujeito da ação com os saberes a ensinar. É por meio da dialética entre os saberes novos e os saberes familiares que o sujeito constrói seu próprio conhecimento. Conforme essa abordagem, a construção do conhecimento histórico perpassa o desenvolvimento de competências vinculadas à natureza epistemológica da História. Sendo assim, além dos conceitos substantivos, que encontram muita ênfase nas teorias mais tradicionais, o construtivismo também propõe trabalhar com conceitos de segunda ordem em sala de aula.

O capítulo dois, *Narrativa no âmbito da História*, trata, especialmente, dos desafios relacionados à construção do conhecimento histórico na sua forma materializada – a narrativa. A narrativa histórica é a reconstrução de atos do passado a partir de interpretações de evidências no presente.

A interpretação enquanto característica intrínseca à produção da narrativa histórica ocasiona debates acerca de sua natureza ficcional ou científica. O relativismo cético que evidencia o caráter interpretativo, seletivo e perspectivado da narrativa histórica é contraposto pela ideia de uma narrativa construída a partir de evidências que seguem determinados parâmetros metodológicos e, portanto, não ficcionais. Mesmo reconhecendo a subjetividade na produção do conhecimento histórico, a integridade intelectual, a busca pela objetividade e o suporte em evidências demarca a fronteira entre a narrativa histórica e a narrativa ficcional. A definição de narrativa histórica proposta por Gago encontra suporte em Atkinson. A escrita da história é descritiva, explicativa e perspectivada. Descritiva porque o historiador tem o compromisso de remeter a determinados acontecimentos da temporalidade analisada. Explicativa devido a procurar responder aos porquês de dadas situações do passado com o objetivo de formar um quadro inteligível dele, mesmo que seletivo. Além disso, busca as conexões com outros acontecimentos e evidências históricas. Por fim, a escrita da história é perspectivada, uma vez que existe uma pluralidade de posições diversas sobre o mesmo tema, dependendo do ponto de vista do historiador, dos recortes, seleções e escolhas realizadas e do quadro conceptual utilizado. A narrativa histórica apresentaria também características de uma “estória” ficcional no que diz respeito ao desenvolvimento de uma trama contingente e vinculada à verossimilhança. No entanto, a narrativa histórica se distingue da ficcional pelo respeito à evidência. A partir desses pressupostos, a autora pretende investigar como os alunos pensam a existência de narrativas diferentes sobre um mesmo tema do passado.

O terceiro capítulo, *Educação e cognição em História*, analisa algumas pesquisas realizadas na área da Educação Histórica em países como Inglaterra, Portugal, Espanha, Canadá e Estados Unidos. Para responder à questão de como ensinar História, os pesquisadores desta área de investigação se voltam para as ideias que os alunos e os professores têm acerca da disciplina da História e dos conceitos meta-históricos. Superando uma visão de ensino pautada na memorização de fatos e datas do passado, essas pesquisas buscam, a partir da interlocução entre os conceitos substantivos e os meta-históricos, desenvolver um pensamento histórico mais elaborado nos alunos. Os conceitos meta-históricos estão ligados à própria natureza epistemológica da disciplina de História. A partir da compreensão de conceitos como evidência, empatia, mudança e causa, o aluno estaria capacitado a entender como se dá a construção do conhecimento histórico. Dotado de tais ferramentas e competências, o aluno seria capaz de questionar e resolver problemas ligados ao conceito de evidência, a provisoriedade da explicação histórica e a existência de diferentes narrativas sobre um mesmo tema. Com base nessa perspectiva de progressão das ideias históricas dos alunos, o professor assume um papel

importante enquanto orientador e organizador das atividades na sala de aula. O professor deve ter uma ideia clara dos objetivos que se propõe a atingir e quais estratégias adotar para alcançá-los. O mapeamento das ideias tácitas dos alunos é o ponto de partida inicial para organizar atividades cognitivamente desafiadoras, pois, a partir do levantamento das ideias dos alunos, é possível pensar uma sequência didática capaz de trabalhar de forma gradual partindo dos níveis já alcançados até o nível que se pretende obter. De forma geral, as pesquisas realizadas no campo da Educação Histórica buscam, por meio da relação entre conceitos substantivos e meta-históricos, dotar os alunos de ferramentas mentais que lhes possibilitem uma leitura reflexiva, crítica e consciente sobre a realidade humana.

No capítulo seguinte, *Metodologia*, a autora expõe de forma clara a metodologia adotada para compreender o modo como os alunos pensam a existência de narrativas históricas divergentes sobre o mesmo tema. A partir da abordagem da *Grounded Theory*, a pesquisa foi feita com 76 alunos do início do 2º e 3º ciclos do ensino básico do norte de Portugal. Aos alunos foram entregues dois materiais: um contendo informações sobre o tema que seria abordado e outro composto por dois relatos históricos sobre “O povo romano e sua presença na Península Ibérica” e “O vinho do Porto”, acompanhados por um questionário. O questionário tinha entre seus objetivos chamar a atenção dos alunos para a existência de diferentes relatos, fazendo com que eles pensassem sobre a multiperspectividade na narrativa histórica e pudessem fornecer uma explicação para essa característica. Os dados foram recolhidos em três momentos diferentes. Foi realizado um estudo pré-piloto com seis alunos do 6º ano de escolaridade e seis alunos do 8º ano de escolaridade. O grupo selecionado era composto por alunos com aproveitamento considerado insuficiente, médio e bom. Em seguida, esses alunos responderam os questionários sobre os romanos na península Ibérica e sobre o vinho do Porto. A partir dos dados recolhidos, foi possível confirmar que os alunos entendiam as tarefas propostas. Na segunda fase, ou no estudo piloto, foi realizado o mesmo procedimento, mas com seis alunos do 5º ano e seis alunos do 7º ano. Assim como na primeira fase, os alunos compreenderam as tarefas propostas. A terceira fase, ou estudo principal, contou com a participação de 52 alunos. Eles responderam o questionário, e, em um segundo momento, nove deles participaram de entrevistas individuais. As entrevistas serviram para esclarecer algumas ambiguidades que surgiram nas respostas, bem como para observar se a análise realizada era congruente com o que os alunos expressaram de forma escrita.

No capítulo cinco, *Ideias dos alunos acerca da variação da narrativa histórica*, as respostas dos alunos foram categorizadas em cinco níveis de progressão. Com base na compreensão do texto, nas ideias sobre o conceito de narrativa, no papel do historiador na construção da narrativa e nas

ideias sobre o passado, as respostas dos alunos foram categorizadas em “Contar – A Estória”, “Conhecimento – Narrativa correta”, “Diferença – Narrativa correta / mais completa”, “Autor – Opinião ou narrativa consensual” e “Natureza – Perspectiva”. No nível “Contar” a compreensão do texto foi parcial. Segundo os alunos, as narrativas relatavam o mesmo, mas com palavras diferentes. A variância era devido à forma que cada historiador utilizava para contar as “estórias”. No perfil “Conhecimento”, ocorreu uma compreensão restrita e às vezes global do texto. Para explicar a existência de narrativas divergentes, os alunos nesse nível apontaram para a impossibilidade de o historiador ter acesso a todas as fontes sobre um determinado tema. Só existiria uma narrativa correta, e seria aquela que contém mais informações sobre o passado. A ideia de passado nesse nível é estática – e, como o passado só aconteceu de uma forma, somente uma narrativa é possível. No nível de progressão “Diferença”, a compreensão do texto foi restrita ou global. A diferença das narrativas é explicada por uma maior ou menor quantidade de informações, portanto algumas narrativas seriam mais corretas do que outras. A diferença percebida também é justificada tendo como base o período em que as narrativas foram escritas. Mesmo apresentando uma ideia de relatividade do conhecimento histórico, os alunos nesse nível não foram capazes de justificar a variância histórica, por sustentar uma ideia de narrativa factual e mais completa. No nível “Autor”, a compreensão do texto foi restrita ou global. A explicação para a existência de narrativas diferentes é vinculada à figura do historiador. A partir de seu ponto de vista e da interpretação das fontes, ele seria o responsável pela existência de diferentes narrativas. Na opinião desses alunos, os historiadores são desonestos, pois não deveriam se basear em suas opiniões para escrever a história. No nível “Natureza – perspectiva”, ocorreu uma compreensão global das narrativas propostas. A divergência entre as narrativas é tida como intrínseca à escrita da história. O historiador, a partir dos questionamentos colocados, do aparato teórico utilizado e do contexto no qual está inserido produziria diferentes narrativas. A diferença não seria algo nocivo para história, pois lhe é inerente – a história é um saber em continua elaboração.

No sexto e último capítulo da obra, *Discussão dos dados empíricos*, os dados levantados na pesquisa são confrontados com os resultados de pesquisas realizadas na Inglaterra por Peter Lee e em Portugal por Isabel Barca. Observou-se que as ideias dos alunos portugueses e ingleses sobre a variância da narrativa histórica apresentavam similitudes. Além disso, observou-se também que o grau de complexidade das explicações sobre a existência de narrativas diferentes não estava determinado pela idade ou ano de escolaridade dos alunos. A capacidade de operar com conceitos meta-históricos por parte desses alunos leva a pensar

sobre a importância de se buscar uma progressão do pensamento histórico em sala de aula por meio de atividades desafiadoras em detrimento de uma disciplina histórica marcada pela memorização e desvinculada das práticas cotidianas. Em uma abordagem mais quantitativa, a autora buscou identificar a distribuição dos alunos por níveis de progressão e a distribuição dos níveis de progressão por ano de escolaridade e por sexo. O nível de progressão mais presente foi o nível “Autor”, com 31%; os níveis “Contar”, “Conhecimento” e “Diferença” apresentaram 19% cada um; o nível “Fragmento” contabilizou 10%; e o nível mais elaborado, “Natureza – Perspectiva”, apenas 2%. No 5º ano, o nível mais presente, com 26%, foi “Conhecimento”, seguido pelo nível “Autor”, com 22%. O nível “Natureza- Perspectiva” não foi observado nesse ano de escolaridade. No 7º ano, o nível mais presente foi “Autor”, contando 40% dos alunos. O nível “Contar” e “Diferença” contabilizou, cada um, 20% dos participantes. O nível mais elaborado, “Natureza – Perspectiva”, obteve 2%. No 5º ano de escolaridade, observou-se uma distribuição entre os níveis de progressão semelhante entre os sexos dos alunos. No 7º ano, o nível “Autor” foi encontrado em 71% dos participantes de sexo masculino, seguido pelos níveis “Fragmentos”, com 14,3%, e “Diferença”, com 14,3%. O nível “Autor” foi o mais frequente entre os alunos de sexo feminino, e o nível “Natureza – Perspectiva” contabilizou 5,6%. Segundo a autora, o fato de o nível “Natureza- perspectiva” não ter sido observado no 5º ano não prova que a idade é um fator determinante na formação de um pensamento mais elaborado, já que foram observados alunos de 10-11 anos em níveis de progressão mais elaborados do que alunos de 13-14 anos.

A importância dessa pesquisa se torna evidente quando a inserimos em um contexto maior, como, por exemplo, quando a colocamos em relação com outras pesquisas realizadas na área da Educação Histórica. Os dados levantados nessa obra somados aos de outros estudos realizados na Inglaterra por Peter Lee e em Portugal por Isabel Barca permitem demonstrar que os alunos são capazes de pensar e operar conceitos meta-históricos. Tais dados também servem para corroborar a importância de se buscar um ensino de História que leve em consideração a progressão do pensamento histórico.

Em um mundo cada vez mais globalizado e plural, no qual se vê uma proliferação de discursos múltiplos capazes de abarcar os mais diferentes pontos de vista sobre uma mesma realidade, torna-se impreterível dotar os alunos de instrumentos apropriados para se inserir e atuar de forma ativa e consciente na sociedade. A investigação acerca das ideias dos alunos sobre a existência de diferentes narrativas históricas de uma mesma realidade vai ao encontro dessa carência de orientação temporal. A superação de uma História cristalizada e desvinculada do presente é um dos principais objetivos levantados neste estudo, pois a finalidade

do ensino de História é fornecer aos alunos instrumentos que lhe possibilitem ler o mundo historicamente e atuar nele de forma crítica e consciente.

Entrevista

revista do
LHISTE

Entrevista com Verena Alberti:

História Oral, formação de professores e ensino de história

Por Aryana Lima Costa³⁰ e Jocelito Zalla³¹

Na primeira semana de maio de 2016, Verena Alberti foi uma das convidadas para o XIII Encontro Nacional de História Oral. Na ocasião, a professora ministrou uma aula pública intitulada “História Oral e temas sensíveis em sala de aula”. Devido ao tema e à demanda, o evento foi realocado e aberto ao público em geral: além dos participantes do evento, alunos e professores da educação básica, graduandos e pós-graduandos e interessados em geral.

Em meio a suas atividades, Verena Alberti concedeu uma entrevista à *Revista do LHISTE*, durante a qual falou sobre sua atuação na formação de professores e as articulações possíveis entre história oral e o ensino de história.

Verena Alberti é formada em História, mestre em Antropologia e doutora em Teoria da Literatura. É professora no ensino médio, na graduação e na pós-graduação em História, no Rio de Janeiro, e pesquisadora no CPDOC. Tem dedicado suas atividades à história oral, às relações étnico-raciais e ao ensino de história, áreas em que possui publicações já conhecidas do público em geral, como *Manual de história oral*, *Ouvir contar: textos em história oral* e *Histórias do movimento negro no Brasil* (em coautoria com Amílcar Araújo).

JZ – Primeiramente, a gente gostaria de agradecê-la, em nome de toda a equipe da *Revista do LHISTE*, por aceitar participar desta entrevista. Para começarmos, a senhora poderia falar sobre o que suscitou, na sua trajetória, o diálogo entre a História Oral e o ensino de história?

Verena: Essa Essa ponte, na verdade, não apareceu enquanto ponte. Ela foi sendo constituída, pois eu comecei minha carreira como pesquisadora mais voltada para a História Oral, mas também para outras preocupações e ideias ligadas à teoria da história, e assim eu trabalhei durante muitos anos — por mais de vinte anos, eu acho. Aos poucos, eu fui me interessando em pensar em como tornar essa história mais acessível, sair de uma história acadêmica. Nesse momento eu trabalhava mais no CPDOC, mesmo, onde tivemos alguns trabalhos de divulgação — de constituir material para

³⁰ Professora da UERN. Doutoranda em História Social pela UFRJ. Membro do Conselho Consultivo da *Revista do LHISTE*.

³¹ Professor de História do Colégio de Aplicação da UFRGS. Doutorando em História Social pela UFRJ. Pesquisador do LHISTE e editor-chefe da *Revista do LHISTE*.

a divulgação. Um momento importante foi o livro *A República no Brasil*, que eu organizei junto com as professoras Ângela de Castro Gomes e Dulce Pandolfi, publicado por volta de 2000, e que tinha o intuito de ser um livro mais acessível ao grande público. A gente tinha essas ideias. E tinham alguns projetos de produção de material didático lá também que não chegaram a ser efetivados. Então eu comecei a me dirigir para essa área, mas passei um bom tempo me dedicando a outras coisas. Minha tese de doutorado é sobre o riso; não tem muito a ver com isso. Com o tempo, eu fui me dirigindo ao ensino e deixei o currículo na Escola Corcovado, onde eu fui chamada para trabalhar. Isso em 2002. E aí — pronto! — eu vi que não era nada daquilo que eu imaginava. Claro que tem isso de propor material didático, mas se não for aplicável em sala de aula... Fica muito legal, mas a gente tem que se preocupar em transformar aquilo em algo factível de ser usado em 30 ou, no máximo, 45 minutos. Quando eu entrei na sala de aula e vi que eu só tinha 45 minutos no relógio, descontando o tempo das crianças/adolescentes se organizarem, eu vi que a realidade da escola é diferente. Quer dizer, a escola é um mundo. Que relações se estabelecem entre o professor e o inspetor, entre meus colegas? O que está acontecendo na sala de aula? É muita coisa que está acontecendo ali, entre os próprios alunos, que não tem nada a ver com a matéria, e que é assim mesmo. Enfim, eu entrei nisso, comecei a perceber, “cair na real”, digamos assim, e foi muito legal, porque primeiro tive de estudar muita coisa. A gente tem de estudar desde, no caso, Antiguidade até hoje em dia, coisa que a gente não domina. Então passei um tempo estudando muito. Acho que isso é muito legal, essa prática do professor. Você realmente — de tanto estudar, de tanto dar aula — fica com aquilo dentro de você, aquilo já é normal. Como sempre trabalhei na pesquisa, depois participei no CPDOC de um programa de mestrado profissional, que agora tem mestrado acadêmico e doutorado. Eu tinha orientandos de pós-graduação, quer dizer, eu sempre tive esse pé na pesquisa e adorei esse pé na educação básica. Adorei em termos, porque tem muita coisa chata que acontece no ensino básico, como acontece em outros lugares. Na pesquisa também. E comecei a pensar em transformar isso, como eu falei ontem, na minha palestra³², numa área de pesquisa, a pesquisa em ensino de história. Surgiu a oportunidade de fazer um pós-doutorado na Inglaterra, que foi muito legal. Aprendi muita coisa e, desde então, estou trabalhando na área. Quer dizer, não houve uma relação direta da História Oral com o ensino. Eu vinha fazendo História Oral, pensando, refletindo. Eu publiquei o livro *Ouvir contar* depois que comecei a ensinar no ensino básico, mas as coisas continuam sendo paralelas. No ensino básico, eu tenho um projeto parecido com História Oral, que

³² A professora faz referência à aula pública que proferiu durante o evento XIII Encontro Nacional de História Oral.

é dos meus alunos fazerem biografias dos avós. Eu já publiquei, inclusive. Sobre isso, eu tento fazer uma ponte, mas confesso que é muito difícil, porque eu pego turmas de ensino médio, terceiro ano, e a demanda é “aquela” história, né? Fazer um projeto que dura três semanas é “perda de tempo”, não é isso que dizem?

JZ – Porque tem o currículo oficial concorrendo também...

Verena: É, mas, mesmo que você diga “isso aqui faz parte do Enem”, a demanda de alunos e pais, e mesmo de colegas, por uma educação bancária, ainda nos moldes daquilo que o Paulo Freire há muitos anos já criticava, é impressionante. Porque, muitas vezes, estou dando aula e escuto: “quando é que a senhora vai dar aula de verdade?”. Aula de verdade é aula expositiva, então é tudo muito complicado e muito fascinante ao mesmo tempo.

AC – A senhora consegue, ou se propõe a trazer a História Oral para seu trabalho de formação de professores para os anos iniciais?

Verena: Ainda não consegui fazer isso. É outra limitação. Na verdade, a gente está até discutindo a reforma do currículo de Pedagogia na UERJ, mas eu estou entrando na UERJ; entrei em 2014. Tenho uma cadeira de ensino de história, apenas um semestre de Metodologia de Ensino de História para alunos que vão atuar no ensino básico, na escola, na EJA, Educação de Jovens e Adultos. Posso até ter comentado, mas não consegui incorporar a História Oral a essas minhas práticas, porque, primeiro, acho importante trabalhar com esses alunos da Pedagogia o que é História, já que as pessoas vêm com uma visão de história do livro didático. Se eu conseguir, no meu curso de um semestre, que são dezesseis aulas, balançar as estruturas, desmanchar as certezas, eu já fico satisfeita.

AC – Uma coisa que a gente achou interessante, na sua atuação, é que a senhora está em contato com os anos iniciais, com o ensino médio, com o ensino superior e com EJA. E aí a gente ficou com uma curiosidade, porque talvez uma das grandes questões que tenhamos que trabalhar com o ensino de história é a da progressão do nível de complexidade do conhecimento histórico, já que às vezes a gente tem a impressão de que só se repete a narrativa acrescentando mais detalhes.

Verena: Isso é um grande equívoco, né?

AC – Sim. A gente queria saber como a senhora percebe isso na sua atuação. Quais são as limitações, por exemplo, do uso da História Oral. Se a gente for

puxar por um tema dentro do ensino, que limitações ou que potencial a gente pode perceber no uso da História Oral, em termos comparativos, nos anos iniciais, no ensino médio ou no trato com alunos já adultos?

Verena: Às vezes eu trago entrevistas do CPDOC para a sala de aula — mais um documento, mais uma fonte. A gente também tem na escola, em um projeto do qual eu gosto muito com as turmas do segundo ano, uma viagem pelo Vale do Paraíba. Entre as coisas que a gente visita, como fazendas de café, está o quilombo São José, ali em Valença, e quando eu estou com as turmas do segundo ano, eu preparo eles para essa visita, porque outro assunto que me é caro é a questão da Lei 10.639, das questões étnico-raciais, por causa daquele projeto que eu fiz no movimento negro. Então eu trago partes de entrevistas que eu fiz com líderes quilombolas para a gente discutir, mas aí dentro de um contexto curricular sobre o que é quilombo, que não trago só isso. É um pouco parecido, muito reduzido, com o que eu apresentei ontem. Trabalho com a lei, com o artigo 86 da Constituição, que reconhece as terras de quilombolas remanescentes. Eu trabalho isso e trago trechos de entrevistas. Já trouxe, também, trechos da entrevista do Juscelino, que ele deu ao CPDOC, falando sobre nossa guerra civil, a Revolução Constitucionalista de São Paulo. Ele serviu como médico militar na frente mineira. Então eu trago entrevistas, mas, assim, mais como pincelada concreta, de vida concreta. Nunca desenvolvi um trabalho de História Oral a não ser esse sobre a biografia dos avós.

Eu queria só complementar minha pergunta anterior. Quanto à minha experiência com EJA, é muito indireta. Eu dou aula para alunos que vão dar aula para EJA. Alguns alunos da UERJ vão dar aulas para EJA, outros não vão nem estar dentro da escola; vão ser pedagogos em outros espaços não escolares. Então, eu tenho que me preocupar com EJA porque eu tenho que pensar como é, nesse semestre que eu tenho, o ensino de história em EJA, mas, com certeza, minha atuação, se a gente vai pensar assim, vai desde o ensino fundamental ao Doutorado, passando por EJA. Agora, a progressão de conhecimento histórico não deve ser do conteúdo, e sim do pensar historicamente. Os alunos devem dominar o tempo histórico, as categorias de tempo, periodização... Isso tem uma progressão. Não é repetição. A causalidade, por exemplo, que é uma categoria muito complicada, muito complexa. Muitas vezes a gente acaba trazendo para a História nossas noções de senso comum sobre o que é causalidade. Então tem um exercício que eu faço em sala de aula com meus alunos — tanto no ensino médio quanto na UERJ. É um exercício de um professor inglês, que conta a história da morte de um camelo — uma história fictícia que ele inventou — e a gente estuda os vários fatores que levaram à morte e como esses vários fatores interferem para acabar com aquela ideia da causalidade como algo que é o dominó.

Você toca no dominó e tem aquele efeito progressivo que vai levando à lista de causas. E é o contrário: as causas são mais como uma teia de aranha. O professor não fala isso. Eu que tenho essa imagem, em que as coisas estão implicadas, mas não com essa hierarquia. Tem umas causas mais “gota d’água”, umas causas mais estruturais. Se você romper uma linhazinha da teia de aranha, aquela configuração muda. Então, a ideia que a gente tem, de senso comum — por exemplo, de que o Getúlio, quando se matou, adiou em não sei quantos anos o golpe —, é, obviamente, uma visão *a posteriori*. É você dizer que o golpe era inevitável. E o golpe não era inevitável. Ele podia não ter acontecido. Ele aconteceu por uma série de injunções. Entretanto, se você cortasse um pedaço da teia, podia ser que a aranha fosse lá e reconstituísse de outra forma. Como eu falei ontem na minha aula, a história é a matéria que todo mundo acha que sabe, mas será que sabe mesmo? Essa história das novelas, que os pais e os filhos sabem, e que os nossos alunos trazem para a sala de aula, nossa tarefa é desmontar isso. Dizer que o buraco é muito mais embaixo, que não é assim tão simples. Então, causalidade é um conceito que você tem que trabalhar. Diversidade também. Não estou nem pensando em diversidade étnica, mas diversidade das sociedades. Tem um artigo de uma professora inglesa chamado “To them or not to them”, “eles ou não eles”, brincando com Shakespeare. Não sei se vocês têm essa experiência, provavelmente têm, de os alunos dizerem “eles não sei o quê lá” — eles quem? — ou “o Brasil”. O Brasil? O que é isso? O Brasil não pode ser sujeito de uma frase. A nação não pode ser sujeito de uma frase. Quem da nação? A diversidade é um exercício. Porto Alegre, gente? O que é Porto Alegre? O que existe aqui? Tem um exercício que eu fiz lá na Inglaterra com essa mesma professora. Ela distribuiu pra gente uns papezinhos. Cada um era alguma coisa na sociedade inglesa do Antigo Regime. Então, tinha o padre da paróquia, o duque, a esposa de alguém, e a gente tinha que decidir uma fila de hierarquia: quem era mais importante que outro dentro da sociedade do Antigo Regime. Óbvio que não tem apenas uma resposta para isso. O importante é perceber que a experiência era diversa, que a sociedade era diversa, assim como a nossa sociedade é hoje diversa. Eu falo para os meus alunos da UERJ: “a UERJ é não sei o quê, vocês concordam?”. Não, tem várias UERJs. Isso é um exercício que os alunos têm que ter para acabar com aquela história de “eles”. Então vou falar de diversidade no Antigo Regime, posso falar de diversidade no Império Brasileiro. Posso fazer esse exercício. Outra coisa que a gente tem bastante, juntando com a questão racial, é essa ideia de que na colônia você só tinha senhores e escravos. A gente tem que desmontá-la. Tem os homens livres e pobres. Tem várias hierarquias, até mesmo entre os escravos. Esse conceito de diversidade dá pra ir acompanhando em diferentes conteúdos e trabalhar com ele.

Então, já falei de causalidade, diversidade, relevância. Interpretação histórica acho fundamental também, porque a história é, ao mesmo tempo, o estudo do passado e o estudo daquilo que se interpreta do passado. Um exemplo que eu gosto muito de dar em relação a isso é o Tratado de Versalhes de 1919, após a Primeira Guerra. Hoje em dia, todo mundo diz que, por causa desse tratado, a Alemanha foi humilhada e aconteceu a Segunda Guerra. Interpretação do Tratado de Versalhes. Agora, a interpretação que os historiadores faziam em 1925 do Tratado de Versalhes é diferente do que faziam em 1950. O Tratado de Versalhes continua sendo o Tratado de Versalhes, mas a interpretação histórica muda, portanto a história muda. Então, você tem que se preocupar com todas essas coisas. Isso é que é ajudar a aprender a pensar historicamente. Se meus alunos conseguem construir essas ferramentas, com o tempo, evidentemente, eles têm ferramentas para pensar outros momentos, outros conteúdos que não foi possível trabalhar ou que eles vão viver quando forem maiores, fora da escola. Eles vão começar a desconfiar de historinhas muito fechadas. A progressão deve ser vista dessa forma. Não como trabalhar um conteúdo e depois trabalhar com mais detalhes. A gente tem que pensar nas duas coisas, na verdade. E isso é muito difícil. Com nossa carga horária reduzida, e como eu estava falando ontem, a história é vista como menos importante do que outras matérias, como Química, Física, Matemática. Por todos: por alunos, professores, pais... E a gente, se quiser fazer um trabalho, tem que fazer dentro desses limites.

JZ – E a História Oral pode ajudar nesse processo de progressão e de construção de ferramentas pelos alunos?

Verena: Eu acho que ela pode ajudar no processo de perceber a interpretação histórica, mesmo de causalidade. No entanto, fazer um projeto de HO é algo muito exaustivo e exige muito tempo de preparação. Tem que tomar muito cuidado. E como a gente tem uma limitação grande de tempo, é difícil. A não ser, talvez, no ensino fundamental, mas eu não tenho essa experiência. Muito senso comum que você tem que derrubar. Tem a ideia de que o testemunho é verdade. Tem o contrário: “Ah, não, mas ela tá falando mentira”. O trecho que eu mostrei ontem, da Eni Moreira, se eu não trouxer ele com muito cuidado, ele pode ser um desserviço para mim, pois pode ter gente que pense “ah, mas isso aí ela que está falando, quem disse que foi assim?”. Então, como é muito delicado, eu tenho que estar muito preparada. A HO pode, evidentemente, ajudar muito, em várias coisas, até na própria atividade de pesquisa. Se a gente fizer um projeto de HO, os alunos desenvolvem. Ontem mesmo, a Isabel Guinle apresentou na mesa redonda projetos de HO muito interessantes que os alunos dela fizeram no PIBID, e aí tem um projeto também de empoderamento dos alunos,

de eles se sentirem sujeitos da história. Isso é muito importante. Acho que pode ajudar, sim, mas, como é uma metodologia que corre muito risco de resvalar para a incompreensão, tem que tomar muito cuidado.

AC – A gente percebeu que um dos cuidados que a senhora tem é de fazer a distinção de levar as entrevistas já feitas por outras pessoas, como essas do CPDOC, ou então se engajar em projetos em que os alunos produzam ou conduzam suas próprias entrevistas. Agora não sei se teria níveis diferentes de cuidados em cada tipo de projeto.

JZ – Quando um aluno faz uma entrevista com seu avô, por exemplo, e conduz/produz essa entrevista, que tipo de diferença tem com o uso de uma narrativa já produzida em contexto de pesquisa acadêmica?

Verena: São coisas muito diferentes. Quando eu trago um trecho da Eni, eu trago como um documento histórico, só que é uma fonte oral. Eu podia trazer um jornal. Aí eu tenho que trabalhar aquilo com todo o cuidado com que eu tenho que trabalhar com qualquer fonte. Quem produziu? Por quê? Onde foi? Em qual contexto? Onde está guardada? O que é essa fonte? Tem uma pergunta que parece trivial, mas acho importante: o que essa fonte documenta? Acho que essa pergunta pode nos ajudar muito. O que aquele sapato documenta? O que essa entrevista documenta? Ensinar os alunos a se perguntarem. Aí tem um exercício, o que ela documenta, o que ela não documenta, o que eu posso inferir dela que ela não está dizendo e o que eu preciso saber mais para poder entender. A fonte não é exaustiva. O historiador sabe disso. Ele vai fazer pesquisa e as fontes que encontra não respondem todas as perguntas. Ou ele desvia sua pergunta — minha pergunta não é mais essa! — ou ele sabe que ali está o limite do resultado. O resultado da minha pesquisa é esse, limitado pelas injunções da pesquisa. Então, quando eu trago a fonte para a sala de aula, eu estou preocupada com isso. É fazer a entrevista com o avô tem outro envolvimento. Tem o envolvimento de geração, de identidade. Tem muitas experiências em que, no final, o aluno diz: “achei muito chato no começo fazer esse trabalho, mas agora entendi a minha identidade”. Gente que se surpreende com a vida da família... Eu dou aula numa escola de elite e tem gente que se surpreende com as dificuldades pelas quais os avós passaram. Alguns eram pobres, então tiveram que trabalhar muito cedo. Os alunos não conheciam os avós. Aí é outro barato. Então tem uns trabalhos muito emocionantes. Outros, evidentemente, como a gente sabe, nem tanto. Tem até gente que copiou biografias na Internet. A gente percebe, né?

JZ – A gente conhece o texto deles...

Verena: É, eu li e vi que algo estava esquisito. Dois alunos inventaram um avô, copiando na Internet. Então tem de tudo. Na escola, na faculdade... Mas tem trabalhos muito emocionantes. É isso, de geração, de perceber o familiar como sujeito histórico, perceber que você pode fazer diferença. Acho que tudo depende da vontade e do envolvimento do aluno. Acho que o professor tem um papel importante em fazer com que essa vontade aconteça, mas a gente não pode fazer tudo. No meu universo, tenho que fazer com que essa vontade aconteça por prazer de aprender, mas o professor também tem um compromisso muito grande com o rigor. Eu quero ver isso, sei que é um trabalhão, mas eu quero exigir de volta. A gente sabe disso com a nossa própria experiência. Se eu tenho que escrever um artigo, e tenho um *deadline* de dois meses, eu vou escrever. A gente produz sob pressão. Então a gente sabe que a função do professor é trazer prazer no aprendizado, mas também tem a pressão.

JZ – Para concluir, professora, a gente gostaria de aproveitar sua experiência no pós-doutorado para perguntar um pouco sobre o contexto da área de ensino de história, da pesquisa no ensino de história na Inglaterra e que pontes a senhora estabeleceu entre sua trajetória aqui no Brasil e esse contexto.

Verena: Eu escrevi um artigo sobre isso. Chama-se “Ensino de história na Inglaterra”. Escrevi sobre os conceitos, sobre a progressão, sobre o senso comum, essas coisas que a gente tem que desconstruir enquanto professor. Então, lá na Inglaterra, no final dos anos 60, começou um movimento muito interessante na área de ensino de história por meio de duas instituições. Uma se chama School History Project, que é SHP, um grupo, como se fosse uma ABHO, que faz congressos anuais, que está se preocupando menos com conteúdo e mais com pensar historicamente. A outra instituição é uma revista chamada *Teaching History*, que é da Associação Inglesa de História, que até hoje é publicada. Esses dois grupos, essas duas instituições, acabaram valorizando, constituindo realmente um conjunto de conhecimento sobre o ensino de história. Aquilo que a gente tem aqui como a pesquisa no ensino de história. E eles começaram, nesse momento, a rever o currículo, que era muito centrado no conteúdo. Começaram a fazer várias reformas de currículo e houve muitas polêmicas. No período da Margaret Thatcher, ela achou que esse não era o tom que deveria ser dado, que não poderia ser uma história de reflexão. Aí vieram muitas críticas ao movimento. Diziam que os alunos já não sabiam mais a história da Inglaterra, a história da nação, porque história é uma matéria das mais concorridas, do ponto de vista das disputas políticas. Então tinha esse embate. Mesmo assim, esse grupo conseguiu constituir um

campo de conhecimento de ensino de história que tem a tendência a mostrar que o buraco é mais embaixo. Que não é só ensinar o conteúdo. Você tem que aliar conteúdos a conceitos. E é um grupo que se reúne, que produz. Quando eu estive lá em 2009, eram os trabalhistas que estavam no poder. Depois, acho que em 2010, entrou o David Cameron, que é dos conservadores. Aí houve uma tentativa, em 2014, de revisão do currículo de História, que, do ponto de vista dos conservadores, estaria muito voltado para questões de teoria, mas não estava ensinando os alunos o que é história da Inglaterra, história da nação. Daí houve uma mudança de currículo. Houve muitos embates. Mas esse acabou sendo um grupo importante de interlocução, muito respeitado. Quer dizer, a reforma do currículo não pode ser feita sem passar por esse grupo. Evidentemente que o grupo perdeu algumas coisas, alguns terrenos, mas eles tiveram de ser ouvidos. Então, é um campo forte lá. Eu participei de um curso de formação que eles têm. Lá o aluno faz História, forma-se em História, depois vai fazer um ano de formação para ser professor, e eu participei desse curso como ouvinte. Nesse ano, os alunos fazem estágio na escola ao mesmo tempo em que estão na faculdade aprendendo sobre ensino de história. É muito interessante, porque tem vários temas sendo tratados. Ao mesmo tempo, eu tenho certeza — e eu sei porque fui a algumas escolas e por depoimentos de professores que faziam esse curso — de que aquilo que eles aprendem ali nem sempre é passível de ser aplicado. Quer dizer, o mesmo problema que a gente tem no Brasil, que o desejo de fazer às vezes não corresponde à realidade. Mas essa questão dos procedimentos históricos, de se trabalhar com fontes, é oficial, está no currículo, é mais fácil de o professor conseguir levar isso adiante. Agora, tem outro problema: nos anos finais, no nosso ensino médio a história é uma disciplina opcional. Até os 16 anos é componente obrigatório, depois ele escolhe, o que eu acho uma coisa muito complicada para se pensar. Acho que na Nova Zelândia também é assim. Aí os alunos, no ensino médio, já escolhem suas áreas de interesse. Eles têm um exame tipo o nosso ENEM, nosso vestibular, mas é mais discursivo, é mais de aprender a fazer ensaio, a defender um ponto de vista, do que o que a gente tem aqui, de checagem de conteúdo. Então, assim, eles têm muitos problemas lá. O que eu quero dizer é que essa maravilha que eu encontrei, que suscitou várias questões, também não é um mar de rosas.