



XII ENCONTRO DE HISTÓRIA DA ANPUH - PARÁ

ANPUH

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE HISTÓRIA



**ADILSON BRITO
ERNESTO PADOVANI (ORG)
ENSINO DE HISTÓRIA**





**XII ENCONTRO DE HISTÓRIA
DA ANPUH - PARÁ**

Adilson Junior Ishihara Brito
Erneto Padovani Netto (ORG.)



ENSINO DE HISTÓRIA



Copyright © by Organizadores
Copyright © 2021 Editora Cabana
Copyright do texto © 2021 Os autores
Todos os direitos desta edição reservados

O conteúdo desta obra é de exclusiva
responsabilidade dos autores.

Capa e Projeto gráfico:

Eder Ferreira Monteiro

Edição e diagramação:

Helison Geraldo Ferreira Cavalcante

Coordenação editorial:

Ernesto Padovani Netto

Revisão:

Os autores

Ilustração de capa:

A School for Boys and Girls de Jan Steen, 1670

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Ensino de História [Recurso eletrônico] / Organizadores Adilson Junior Ishihara Brito e Erneto Padovani Netto. - 1. ed. - Belém, PA: Cabana, 2021.

Vários autores.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-992283-8-4

1. História – Estudo e ensino 2. Prática de ensino.

I. Brito, Adilson Junior Ishihara. II. Netto, Ernesto Padovani.

CDD 907



[2021]
EDITORA CABANA
Res. Paulo Fonteles, Q-B, 24
66640-705 – Belém – PA
Telefone: (91) 99998-2193
contato@editoracabana.com.br
www.editoracabana.com

Conselho Editorial ANPUH-PA

Dr. Itamar Rogério Pereira Gaudêncio (ESMAC/APM)
Dr. Aguinaldo Rodrigues Gomes (Programa de Estudos Culturais/
UFMSO)
Dr. Gustavo Pinto de Sousa (INES/PROFHISTORIA - UFRJ)
Dra. Karla Leandro Rascke (Unifesspa)
Dr. Érico Silva Muniz (UFPA)
Dr. Keith Barbosa (UFAM)
Dr. Marley Antonia Silva da Silva (IFPA)
Dr. Edilza Joana Oliveira Fontes (UFPA)
Dr. Pere Petit (UFPA)
Dr. Airton Pereira (UEPA)
Dra. Valéria Moreira Coelho de Melo (Unifesspa)
Dr. Carlo Guimarães Monti (UNIFESSPA)

Apoios:



Pré-Reitoria de Extensão e Assuntos Estudantis



PROFHISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA



SUMÁRIO

Apresentação: Os desafios da história social e do ensino de história em coletâneas.....	8
Prof ^o Dr. Francivaldo Alves Nunes	
Apresentação.....	11
Adilson Junior Ishihara Brito	
Erneto Padovani Netto	
A instrução pública no Pará no período de 1891 à 1877.....	14
Lucas Ayres Cardoso	
A História em corpos interpretativos: o ensino de história pela dança e o teatro.....	36
Felipe Araújo de Melo	
O Ensino de História e os desafios da base nacional comum curricular.....	51
Andreia Rodrigues de Andrade	
Bem viver e teoria sócio-histórica: enunciados pedagógicos para a educação indígena.....	59
Odivaldo Costa Ferreira	
Thyane Alyne Silva Ferreira	
Da prática educativa à uma educação pela prática: o ensino de História com o Museu.....	71
Júlio César Virgínio da Costa	
O livro didático de História e a representação do patrimônio: uma análise da coleção didática história: passado-presente (Ática) no PNL 2018 indígena.....	85
Esdras Oliveira	
Ensino de História e sua interface com a História e realidade sociocultural quilombola em Araguaínas - TO.....	97
Luziane Laurindo dos Santos	

Cultura histórica e curricular de história: desafios e perspectivas do ensino de história na base nacional comum curricular.....107

Josias José Freire Júnior

O ensino de História e os desafios da base nacional comum curricular.....118

Andreia Rodrigues de Andrade

Sobre a formação da identidade e a consciência histórica: um estudo com professores de História que atuam na educação de jovens e adultos (EJA/PR).....132

Wilian Junior Bonete

Memória e identidade vigienses na sala de aula: patrimônio e ensino de História na E.E.E.F.M. Santa Rosa – Vigia/PA.....145

Jesimar Miranda Cardoso

Recolorindo a sala de aula: História e cultura afro-brasileira nos anos finais.....160

José Luiz Xavier Filho

Mulheres de barro: passado e presente, construção da história e preservação patrimonial.....171

Silvio Henrique Ferreira Vilhena

Sobre os autores.....182

APRESENTAÇÃO

Os desafios da história social e do ensino de história em coletâneas

A seção regional da Associação Nacional de História (ANPUH) em sua localização no Estado do Pará, promoveu entre os dias 2 a 4 de dezembro de 2020 a sua 12.^a edição do Encontro de História da Anpuh-Pará, em formato virtual, com o tema “Passado e Presente: Os desafios da história social e do ensino de história”.

O evento se constituiu como importante espaço de discussão sobre duas áreas específicas do conhecimento histórico, que são: a história social e o ensino de história, promovendo uma interface entre os dois campos de pesquisa, diante dos limites e possibilidades de diálogo pertinentes sobre a região amazônica. Não há dúvidas que se tratou de profícuo momento de socialização da produção de estudos e práticas acerca das relações entre história e ensino, bem como de problematização da história social e os desafios da produção historiográfica recente.

O momento permitiu a incorporação para o ensino de História da Amazônia de questões relacionadas à ciência histórica, didática, produtos educacionais e as práticas curriculares. No caso da dimensão da especialidade da história social, o diálogo com as questões contemporâneas, a relação passado-presente na pesquisa histórica, a questão dos revisionismos/negacionismos históricos e os desafios da escrita da história social, diante das questões socialmente vivas, foram também observadas.

O encontro permitiu debater os desafios do ensino e da pesquisa histórica relacionando com a especialidade da história social, no entanto, envolveu

também outras áreas do conhecimento vinculadas as ciências humanas e sociais, como sociologia, filosofia, direitos, ciências políticas, antropologia, entre outras. Neste aspecto, tornou-se uma oportunidade de diálogo para os professores da educação básica, discentes de graduação, discentes de pós-graduação, historiadores e pesquisadores diversas áreas de ciências humanas que desejavam debater os caminhos da história social e o ensino de história na Amazônia e no Brasil. Incluiu-se ainda o diálogo sobre o cotidiano do espaço escolar diante dos desafios propostos pela Base Nacional Curricular Comum (BNCC) no contexto amazônico, entre outros temas que envolvem o ensino e produção do conhecimento histórico.

Os pertinzas professores e pesquisadores de diversas instituições do Pará, da Amazônia, do Brasil e do mundo, produziram um amplo e significativo debate sobre o conhecimento histórico e seus públicos (professores de história e os historiadores, principalmente), assim como buscaram formas de expandir e melhor integrar os conhecimentos sobre os debates acadêmicos e o espaço da sala de aula e a intervenção social. O que permitiu, no âmbito da educação básica, discussões sobre a prática pedagógica do docente em história e as ações em prol da formação de professores.

Como alguns dos resultados destes momentos de debates e diálogos, em que a relação passado e presente pautou os desafios da história social e do ensino de história, que apresentamos um conjunto de coletâneas, construídas de forma a agregar temáticas aproximadas de estudos e pesquisas. As coletâneas reunidas, sem dúvida, constitui um conjunto de contribuições originais e, sobretudo, desnaturalizadoras como se propõem ser os estudos que assumem, como coerência e autenticidade, a relação passado e presente, tendo como eixo central de diálogo, a história social e o

ensino. Os trabalhos reunidos propiciam aos leitores, ademais, um profícuo exercício de crítica historiográfica, métodos e análises documentais, que percorrem searas as mais diversas, adensando as riquezas de suas contribuições, quanto à análise de estratégias para enfrentar variadas formas de controle, domesticação e dominações estabelecidas por agentes e agências oficiais, mas também revelam formas de resistências, lutas e enfrentamentos.

Os textos expressam, simultaneamente, pesquisas em andamento, em fase de elaboração, definidas e defendidas. Temáticas, temporalidades e enfoques plurais, mas que gravitam no eixo que envolveu os debates no evento, no caso, a história social e o ensino de história, em contexto relacional com perspectivas de passado e presente. Diante de tantas e inovadoras contribuições, a intenção é que o leitor estabeleça um exercício de escolha mais consentâneo a seus interesses e afinidades, estando certo que encontrará nestas coletâneas um conjunto de leituras, instigantes, necessárias e provocativas.

Profº Dr. Francivaldo Alves Nunes
Presidente da ANPUH-Seção Pará

APRESENTAÇÃO

Adilson Junior Ishihara Brito
Erneto Padovani Netto

A realização da Sessão Temática (ST) “Ensino de História”, no XII Encontro Estadual da ANPUH-Seção Pará, foi um grande desafio. Primeiro porque não imaginávamos que o evento aconteceria em meio a uma crise sanitária global, que colocou no centro das atenções o Novo Coronavírus. Segundo porque também não esperávamos que a classe docente de educação básica brasileira continuaria trabalhando normalmente nas suas variadas atividades de ensino e pesquisa nas redes de ensino dos estados e municípios, agora na modalidade virtual ou remota inclusive com carga horária ainda maior. Essas duas dimensões que alteraram profundamente o cotidiano docente representaram, sem a menor dúvida, dificuldades no interior de uma nova configuração da educação básica. Mesmo com todas as dificuldades, o encontro ocorreu no modo remoto, tendo a nossa ST sido realizada em moldes diferentes das apresentações tradicionalmente presenciais, o que trouxe autores/autoras, visões, experiências e perspectivas de ensino-pesquisa renovadas, para a nossa jornada do ensino de história no Pará e na Amazônia.

Professores-pesquisadores e professoras-pesquisadoras de praticamente todas as regiões do país mostraram resultados parciais ou finais de suas produções, dando um caráter nacional ao encontro originalmente pensado como estadual ou regional. Essa variedade de objetos de pesquisa, olhares teóricos e abordagens metodológicas demonstraram claramente a riqueza, complexidade e a necessidade de se trabalhar com o ensino de história e com as suas redes trans

e interdisciplinares - que envolvem a História, a Pedagogia, a Filosofia, a Psicologia, a Sociologia, a Arqueologia, as Artes e as Linguagens, dentre outras -, aplicadas às reflexões sobre o ensino e a aprendizagem dentro e fora do espaço escolar, e suas ligações com as dinâmicas políticas, sociais e culturais do tempo presente. De fato, a interação desses diversos trabalhos resultou numa Sessão Temática menos centrada na realidade educacional da região norte, mas com um salto qualitativo enorme para os professores-pesquisadores/professoras-pesquisadoras, atuantes e em formação, que puderam conhecer múltiplas experiências de ensino e de pesquisa com o ensino de história.

Objetos, perspectivas e abordagens de estudo dinâmicas e interessantes demonstraram claramente a vivacidade do campo do Ensino de História. Como o trabalho de Felipe Araújo, que conecta dança, teatro e ensino de história; a análise sobre os projetos educacionais do início da República no Pará, de Lucas Ayres Cardoso; perspectivas de educação indígena, propostas por Odivaldo Costa Ferreira e Thyane Alyne Silva Ferreira; as dinâmicas museológicas que podem ser exploradas como práticas de ensino nas aulas de história, de Júlio César Virgínio da Costa; possibilidades de abordar o patrimônio africano e indígena nos livros didáticos de História, levantadas por Esdras Oliveira; os usos da história local e da realidade negra em comunidades quilombolas, de Luziane Laurindo dos Santos; as interconexões entre a BNCC, cultura histórica e o ensino de História, de José Dias Freire Junior; os impactos educacionais da BNCC no currículo e no ensino de História, apresentada por Andreia Rodrigues de Andrade; a formação da identidade e da consciência histórica docente, de Wilian Junior Bonete; as possibilidades de trabalho com o patrimônio cultural e a realidade comunitária rural no ensino de História, de

Jesimar Miranda Cardoso; enfoques e propostas didáticas de trabalho com a cultura afro-brasileira e africana nas aulas de História, apresentado por José Luiz Xavier Filho; temáticas acerca da preservação do patrimônio histórico da cidade de Parauapebas, abordadas por Silvio Henrique Ferreira Vilhena.

É importante ressaltar o envolvimento de professores e professoras de História em diferentes níveis de formação. Análises de experiências com a história ensinada foram apresentadas por pesquisadores/pesquisadoras de programas acadêmicos e profissionais de História, com destaque para o Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA); graduandos dos cursos de licenciatura em História, incluindo-se aí bolsistas e ex-bolsistas PIBIC e PIBID, com ênfase no conhecimento histórico escolar; professores e professoras das variadas redes de ensino da Educação Básica, distribuídas por vários estados da federação. Diferentes níveis de formação acabaram por proporcionar questionamentos, contribuições, dicas e sugestões que seguramente enriqueceram a reflexão dos e das participantes.

Nesse sentido, consideramos que a interação construída, mesmo que virtualmente, na ST Ensino de História foi profícua para a expansão dos estudos centrados na história escolar. De fato, não podemos mais perder oportunidades de reflexão e análise sobre as dimensões múltiplas de apropriação e uso do conhecimento histórico no ensino e na aprendizagem dentro e fora do espaço escolar. Em sua terceira edição consecutiva, a ST cumpriu a sua função de manter ativada essa chama de curiosidade e de investigação, mesmo em tempos tão difíceis de distanciamento e até de isolamento social.

A INSTRUÇÃO PÚBLICA NO PARÁ NO PERÍODO DE 1891 A 1897

Lucas Ayres Cardoso ¹

No Brasil colonial havia uma divisão clara de ensino: as aulas lecionadas para os índios ocorriam em escolas improvisadas que foram construídas pelos próprios indígenas, nas chamadas missões; já os filhos dos colonos recebiam o conhecimento nos colégios, nos quais os locais eram mais estruturados por conta do investimento mais pesado, por isso, percebe-se claramente que a formação da maioria da sociedade era excluída por parte do governo português e da igreja católica.

Em Belém do Pará no ano de 1892, um periódico afirmava que para que um programa de ensino seja executado com proveito, que ele preencha duas condições: “deve acomodar-se à capacidade dos alunos e encerrar simplesmente aquilo que lhes seja frutífero, deixando de parte todas as inutilidades”. (A ESCOLA: ÓRGÃO DOS ALUNOS DA ESCOLA NORMAL, 1892, p. 02).

Neste sentido a importância em estudar a formação desses trabalhadores ou operários no governo de Lauro Nina Sodré é relevante uma vez que,

Não se deve, por exemplo, ter um programa para criança de 10 anos, contendo latim, problemas de física, de química, etc; nem também um para moços compreendendo somente rudimentos ou elementos de cada matéria”, (A ESCOLA: ÓRGÃO DOS ALUNOS DA ESCOLA NORMAL, 1892, p. 02).

Ou seja, os programas deveriam ser adequados conforme as idades de cada aluno.

¹ Mestre em História Social da Amazônia pela Universidade Federal Pará. ayrescardoso@ufpa.br

Diante destas reflexões o processo educacional na República, segundo José Veríssimo (1906), representaria a descentralização de uma política que no novo regime seria voltada às classes populares, pois, alcançaria uma igualdade para com todos, uma vez que,

O novo regime, que só o propósito de ser de regeneração para a nossa pátria legitimaria, havia realmente de ser de emenda e correção dos vícios e defeitos de que os seus propagandistas, entre os quais me poderia contar, levaram mais de meio século a explorar a monarquia. Ao seu ingênuo autor, desde a juventude dedicado, com ardor e estudo, às questões de educação, parecia que tanto a filosofia especulativa como a experiência da humanidade certificavam-se que o meio mais apto, mais profícuo, mais direto e mais prático de obter emenda e correção, era a educação, (VERÍSSIMO, 1906, p. 5-6).

Desta forma, a educação refletiria na necessidade de buscar uma educação voltada ao Brasil que por meio de um processo de transformação política, onde suprimiu o regime monárquico e inaugurou a República, embora tenha sido implantado sem nenhuma participação popular expressiva, foi considerado por seus defensores como um grande evento.

A implantação do regime republicano praticamente coincidiu com as mudanças nas relações de trabalho, haja vista que a abolição ocorrera com antecedência de pouco mais de um ano da proclamação. A transição de um longo processo do trabalho escravo ao assalariado, que atuaria na produção artesanal, manufatureira e industrial criando a necessidade da implementação de novos processos educacionais, o que aliado às transformações tecnológicas da era das revoluções exigiria o desenvolvimento de um operariado familiarizado com tais transformações. Nesse sentido

o ensino ganhou destaque com a ação política e ideológica dos republicanos, nos quais “os valores propagavam o processo modernizador de progresso, disciplina e da ordem que formava noções presentes nos discursos positivistas.” (COELHO, 2006, p. 28). Mais esta era a base do enaltecimento de ícones da República. Para além disso, é necessário refletir a importância do processo do ensino profissional, pois, analisou-se que muitos desses trabalhadores não tinham uma formação específica, por isso, a ideia do governador Lauro Nina Sodré em implantar uma associação que criasse uma escola voltada a uma formação profissional.

De acordo com o autor o “ensino técnico-profissional é organizado com o objetivo expresso de atender às “classes populares”, às “classes pobres”, aos “meninos desvalidos”, “órfãos”, “abandonados”, “desfavorecidos da fortuna”, (NAGLE, 2009, p. 182). Por isso, estas reflexões fazem com que se pense na importância desta formação profissional para com essas pessoas, entretanto não existia um programa específico voltado a esta sociedade. Além disso, o objetivo era de regeneração pelo trabalho, ou seja, mais que aprendizagem de técnicas de trabalho, urgia formar hábitos de trabalho disciplinado, afastando os jovens da ociosidade ignorante, do vício do crime. Que era a forma ideal de controlar a segurança pública dentro das províncias, todavia, também eles os (jovens) eram controlados por suas ações por meio de sua disciplina, e isso garantia um ser mais passivo e não crítico dentro dos seus saberes e do seu conhecimento de formação, que se tornaria mais um que se limitaria a dar continuidade no processo de profissionalização em sua sociedade.

Todavia, é importante refletir que nos programas de ensino,

Por muito tempo discutiu-se na Europa o assunto relativo aos programas de ensino: Uns diziam que

era conveniente formular programas especiais para cada escola, segundo a classe social a que pertencesse os alunos: para filhos de artistas, agricultores, etc, os programas deveriam apropriar-se às diferentes indústrias e profissões. Não convinha (nem convém) que n'uma aldeia habitada por lavradores se organizasse um programa de ensino onde se inscrevessem matérias de alta instrução como, por exemplo, história universal, rethórica, literatura, etc, nem ainda, que n'um meio de grande civilização viessem insertas nos programas simplesmente noções e primeiros princípios de disciplinas necessárias a alunos d'esta classe social mais adiantada e mais desenvolvida. Antes pediam eles que além do ensino primário se desenvolvesse o gosto pelas belas artes, se ensinasse princípios de sociabilidade mais desenvolvido do que os de simples moral, etc. (A ESCOLA, REVISTA: ÓRGÃO DOS ALUNOS DA ESCOLA NORMAL, 1892, p. 02).

Este documento sobre os programas de ensinos evidencia a relação de diferenciação das classes sociais demonstrando que desde o início já se tinha a visão de excluir as pessoas, uma vez que definiria quais as disciplinas deveriam formar cada classe social no processo de formação profissional. Quanto a esta questão Ronaldo Araújo defende que este “modelo de educação profissional, ainda de caráter informal, destinava-se a indivíduos de classes inferiores, objetivando a sua adequação à realidade do trabalho desde cedo”, (ARAÚJO, 2007, p. 51). Para além disso, a mão-de-obra escrava em algumas atividades artesanais e manufatureiras fez com que essas atividades fossem objeto de preconceito, afastando delas os indivíduos livres, que não queriam ser associados aos escravizados.

Portanto, entende-se que a educação profissional seria transformada pela República e aos poucos passou a assumir o dever de investir na educação de todos os indivíduos da sociedade brasileira. Neste caminho de análise considero fundamental a tese de-

fendida por Maria Teresa de Mello na obra *A República Consentida*, onde compreende que,

As questões brasileiras foram pensadas através do arsenal das ideias novas. Por meio de outros conceitos e semântica, e as informações discursivas foram renovadas para subverter o sentido romântico-liberal-hierárquico do Império. A linguagem cientificista por todos empregada modelou novos símbolos. Entretanto, os novos discursos só obtiveram êxito porque inovaram mais nas teses e na forma do que nos temas, retirados do repertório liberal, (MELLO, 2007, p. 11).

Desta forma, com a implantação da República, o que se buscou foi uma nova narrativa da nação que permitisse um novo olhar, pois, segundo a historiadora Maria Teresa de Melo “os grupos reformistas contestadores não tinham no parlamento no seu espaço de ação política e de repressão”, (MELLO, 2007, p. 11). Ou seja, a sociedade estava à mercê do poder da monarquia, todavia, acrescenta a autora que “outros exigiam por sua vez que se organizasse um programa geral de ensino para todas as classes sociais, querendo d’este modo que todos fossem igualmente instruídos, quer nobres ou não, quer pobres ou ricos: queriam, pois, nas escolas a igualdade social”, (MELLO, 2007, p. 11), para além disso, o povo clamava por uma formação igualitária, independente de classe social, pois percebia muitas exclusões em relação a instrução pública na província do Pará.

De acordo com o educador “o Sistema Educacional Público e Gratuito era altamente excludente e a formação profissional de natureza assistencialista e compensatória, destinada aos “humildes, pobres e desvalido”, (ARAÚJO, 2007, p. 52). Foi a forma encontrada para assegurar um disciplinamento popular, uma vez que garantia a legitimação da estrutura sócio econômica do período colonial.

Todavia, a última década da Monarquia, na ampliação do espaço público ocorreu nas associações, conferências, imprensa, livrarias, confeitarias, clubes, mobilizações populares, além disso, na rua foi ressignificada e os neetings, imagens, efeitos de retórica, formações discursivas, ilustrações e até mesmo a repressão policial foram elementos ótimos para afetar os olhos, os ouvidos e a emoção, por isso, conforme a autora os direitos foram sendo conquistados através da ida para a rua, onde resultou com “a entrada da República através dos meios de comunicação: a propaganda, a literatura e a imprensa que conseguiu fazer essa sociedade no regime republicano”, (MELLO, 2007, p. 12).

A política na rua gerou muitos conflitos, principalmente com as manifestações da sociedade por uma instrução de qualidade, para além disso refletira sobre “a conferência de Silva Jardim na Sociedade Francesa de Ginástica no dia 30 de dezembro onde o propagandista pretendeu responder aos “argumentos republicanos” que Joaquim Nabuco contestava no mesmo jornal”, (MELLO, 2007, p. 19). No entanto, é importante refletir que existiam pessoas que defendiam a monarquia, por isso, chama atenção a atuação da Guarda Negra, pois segundo a autora de A República Consentida registra que,

Essa entidade fora criada após o 13 de maio para defender a princesa Isabel e as instituições. Era composta por libertos e capoeiras e, de fato, agredia e ameaçava republicanos com atitudes provocadoras, vivendo a monarquia, dando “morras” ou perpetrando mesmo atos violentos, o que provocava constantes tumultos nas ruas, (MELLO, 2007, p. 20).

Ou seja, tentavam impedir que adentrassem o novo período que se chamaria República. Neste sentido, chama atenção o testemunho de Silva Jardim onde enfatiza que “Ao sairmos dessa conferência, assistida

pela fina flor da sociedade fluminense, um grupo de pretos perfidamente inspirados, correu sobre mim com a intenção de agredir-me. Um punhado de valentes amigos populares impediu-os de me atingirem”, (MELLO, APUD JARDIM, 1891, p.226). Onde queriam a todo custo manter a ordem através dos conflitos nas ruas, impedindo muitas vezes, as conferências que se pronunciasse para uma nova República. Finaliza que “A Guarda Negra impediria sua realização, provocaria grandes distúrbios e Silva Jardim seria assassinado no salão”, (MELLO, APUD JARDIM, 1891, p. 226). Portanto, essa entidade fez o possível para que não houvesse essas manifestações por meio dessas conferências.

Nesse sentido reflete sobre a importância da saída da monarquia e a entrada da república, onde possibilitaria que a educação no Brasil gerou muitas discordâncias com relação ao modo de conhecimento que cada pessoa deveria adquirir-la, pois, a grande maioria teria muitas vezes acesso precário ao mercado de trabalho. Na Província do Pará, na vigência da Monarquia, segundo José Veríssimo, não havia formação adequada nos professores, e não existiam escolas, onde muitas vezes os próprios professores ministravam aulas dentro de suas casas. Desta forma, o que ficou claro nesse congresso foi que,

O resultado veio a firmar-se o princípio da divisibilidade das escolas em categorias: escolas de 1^a, de 2^a, de 3^a classe. Tem por fim esta classificação tornar obrigatório somente o programa das escolas de 1^a classe, deixando facultativos os cursos das de 2^a e 3^a para os alunos que quiserem ou que tiverem tempo e meios de completar sua educação. Este é o fim que deve ter em vista o legislador que formular o programa de ensino, (REVISTA. A Escola: ÓRGÃO DOS ALUMNOS DA ESCOLA NORMAL, 1892, p. 02).

Dentro destas reflexões é importante a narração de Eric Hobsbawm, ao enfatizar “o que interessava a esses historiadores era a evolução da economia, e esta,

por sua vez, os interessava porque esclarecia a estrutura e as mudanças da sociedade”, (HOBSBAWM, 1991, p. 13). Por isso, o que prevalecia era a economia, pois, era o mais importante, todavia não uma formação mais crítica, por isso que dentro do governo de Lauro Nina Sodré analisou-se a formação dentro do Lyceu de Artes e Ofícios Benjamin Constant para com os trabalhadores jovens e adultos que estavam inseridos nas fábricas e que necessitavam desta formação profissional.

Diante destas análises, Maria Teresa Mello afirma que, “o melhor protesto contra esse governo que, divorciado da opinião pelos desmandos, ameaça sustentar-se pelo abuso, pelo crime”. Refere-se ainda ao “cordão sanitário entre o povo e a coroa”, (MELLO, 2007, p. 23), moralmente culpada pelas desordens por não impedir nem punir a agressão contra o povo, por desconhecer que “a nação não se personifica nos homens da corte”, (MELLO, 2007, p. 23). Portanto, o que se percebe é que a coroa queria manter a ordem de qualquer maneira para conter os direitos da sociedade. No entanto, analisara que muitos militares, das academias, e do positivismo demonstraram uma resignificação na rua e na imprensa, pois segundo a autora que em sua declaração a,

Aristocracia territorial e plutocracia: riqueza e prestígio; tudo foi vencido pela Propaganda, sem outras armas além da palavra e da imprensa. Fizemo-nos empresários de espetáculos para o público a 500 réis por pessoa; varremos teatros e pregamos cartazes; éramos simultaneamente redatores, repórteres, revisores e distribuidores; leiloeiros nas quermesses; propagandistas por toda a parte, nas ruas, nos cafés, nos teatros, nas estradas de ferro e até nos cemitérios, junto aos túmulos de Paranhos, de Ferreira de Menezes, de Luís Gama e de José Bonifácio, (MELLO, 2007, p. 26).

Pois era uma forma de se manifestar para com os seus direitos, e a saída era ir para as ruas e divulgar as notícias na imprensa, pois permitia que todos soubessem sobre a monarquia.

Portanto, o meio de comunicação mais viável foi a imprensa de informar o povo desse governo onde mantinham a todo custo a ordem na força, por isso, esses homens descobriram que deveriam por meio da propaganda, informar o povo dos acontecimentos do governo que estava no poder. E ainda que no meio acadêmico analisou-se que “a crônica política não deixou a imprensa, enquanto o republicanismo que ganhava mais adeptos nos meios acadêmicos e positivistas, entre artistas, literatos, e na intelligentsia em geral. Na Politécnica, Enes de Souza, Timóteo da Costa”, (MELLO, 2007, p. 37), ou seja, essas eram as pessoas que contribuiriam com a República, especificamente dentro da educação.

No reinado de D Pedro II a grande valorização estava marcada pelas “casacas”, que eram chamadas pelos militares de os bacharéis, que desejavam o respeito por seu ofício, e que era apoiada pelo governo atual, todavia, segundo Mello,

Na época em questão, grande parte da jovem oficialidade ingressara na Academia Militar como meio de sobrevivência e de ascensão intelectual e social. O que os traía – sendo para eles motivo de orgulho – era a possibilidade de galgar a escala social pelo mérito. Cabe desde logo diferenciar a situação do oficialato do Exército em relação ao da Marinha. Nessa, o ingresso era mais custoso, até pelo dispêndio com o enxoval, o que fez com que se mantivesse um padrão aristocrático, (MELLO, 2007, p. 37).

Para a historiadora “embora a mentalidade cientificista tivesse ganhado as faculdades de direito e de medicina, entretanto foi na Escola Militar que a matemática e as ciências se tornaram matérias hegemô-

nicas de um currículo mais técnico”, (MELLO, 2007, p. 38). Contudo, não significa dizer que o estilo de ensino não fosse nela também bacharelesco, onde recebiam o título de bacharel em matemática e ciências físicas.

Nesta perspectiva, analisara que o período de formação de pessoas jovens como sendo apoiado pelo governo pelos bacharéis, todavia o mesmo governo não apoiava a formação dos militares e dificultava a entrada, e muitos deles que estavam dentro das escolas militares eram exclusivamente pela necessidade. Neste sentido corrobora que “o que lhe interessava era os estudos teóricos, a possibilidade de ascensão social, de integrar-se à elite pela via da instrução” (MELLO, 2007, p. 38). Ou seja, mesmo sabendo que a maioria da sociedade era analfabeta e só 1% podia ostentar um Diploma Superior. Para além disso, tanto os militares quanto os civis queriam uma ascensão social, pois as maiorias civis buscavam por meio do diploma, ser comparado a um homem intelectual dentro de um governo que valorizava os estudos teóricos para a formação de bacharéis.

Desta forma segundo a historiadora é importante adentrar na constituição de 1891, especificamente em alguns artigos por isso no,

Art 69 - São cidadãos brasileiros: 1º) os nascidos no Brasil, ainda que de pai estrangeiro, não, residindo este a serviço de sua nação; 2º) os filhos de pai brasileiro e os ilegítimos de mãe brasileira, nascidos em país estrangeiro, se estabelecerem domicílio na República; 3º) os filhos de pai brasileiro, que estiverem em outro país ao serviço da República, embora nela não venham domiciliar-se; 4º) os estrangeiros, que achando-se no Brasil aos 15 de novembro de 1889, não declararem, dentro em seis meses depois de entrar em vigor a Constituição, o ânimo de conservar a nacionalidade de origem; 5º) os estrangeiros que possuírem bens imóveis no Brasil e forem casados com brasileiros ou tiverem

filhos brasileiros contanto que residam no Brasil, salvo se manifestarem a intenção de não mudar de nacionalidade; 6^o) os estrangeiros por outro modo naturalizados. Muitos eram os critérios para se tornarem e serem considerados cidadãos brasileiros. Ainda no Art 70 - São eleitores os cidadãos maiores de 21 anos que se alistarem na forma da lei. § 1^o - Não podem alistar-se eleitores para as eleições federais ou para as dos Estados: 1^o) os mendigos; 2^o) os analfabetos; 3^o) as praças, excetuados os alunos das escolas militares de ensino superior; 4^o) os religiosos de ordens monásticas, companhias, congregações ou comunidades de qualquer denominação sujeitas a voto de obediência, regra ou estatuto que importe a renúncia da liberdade Individual. § 2^o - São inelegíveis os cidadãos não alistáveis, (MELLO, 2007, p. 39).

Nesse sentido o documento declara que os mendigos e os analfabetos não podem votar, significa dizer que a maioria da população não votava, pois, o índice de analfabetismo era muito grande em todo o Brasil, por isso, muitos cidadãos não faziam parte para eleição em todo o país, especificamente na Província do Pará. Por isso a preocupação do Governador era implantar uma escola que desse a possibilidade de pelo menos aos analfabetos se formarem no Lyceu de Artes e Ofícios Benjamin Constant, através das aulas noturnas, todos os dias úteis, de segunda à sábado nos horários de 18:00h às 21:30h, uma vez que permitiriam a inserção no mercado de trabalho dentro das indústrias.

Dentro destas reflexões é necessário analisar a obra Memórias da Indústria Paraense da Historiadora Leila Mourão onde compreende que “é propósito da federação das indústrias do Estado do Pará oferecer à consideração da sociedade brasileira e das autoridades responsáveis pela formulação das políticas que deverão disciplinar e acelerar o processo de desenvolvimeto

regional do país”², ou seja, é um estudo acompanhado de indicações operacionais sobre a potencialidade da indústria em nosso Estado e a sua contribuição possível para a construção do novo Brasil.

Conforme a historiadora Leila Mourão, a presença histórica da indústria no Pará data do século XVIII, corrobora que essas indústrias ocorreram mesmo nos moldes artesanais. Aplicou-se aqui, como no restante do Brasil a forma de colonização que teve por base a implantação da monocultura canavieira e a instalação de engenhos e engenhocas para a produção de açúcar e aguardente, paralelamente à exportação de produtos vegetais nativos de interesse comercial, que ficaram tradicionalmente conhecidos como “drogas do sertão”, ou seja, o importante nesse período foram que no Pará organizaram-se como estabelecimentos geradores de produção total e diretamente orientados pela e para a Corte portuguesa. Além do mais, toda a produção já tinha locais que iam ser aproveitados por sua monocultura, (MOURÃO, 1987, p. 01).

De acordo com a historiadora Leila Mourão os empreendimentos envolveram os diversos setores sociais que aqui viviam: o proprietário rural, o clero, o comerciante luso, também o brasileiro nativo e o escravizado africano, os quais estabeleceram relações sociais de produção correspondentes às históricas relações de produção e político-econômico existentes na sociedade brasileira. Portanto, essas relações sociais foram fundamentais para o desenvolvimento social, além

² MOURÃO, Leila. Memória da Indústria Paraense, 1987. P. 01. A presente edição não pretende encerrar a verdade histórica da construção da indústria paraense. A História é dinâmica e se refaz e apura na medida em que as pesquisas prosseguem e permitem a descoberta de novas fontes de informação. Por isto, uma segunda edição desta obra deverá vir a público no futuro, enriquecida e, talvez, corrigida. A FIEPA e a Professora que redigiu o documento ora editado ficará feliz se receber a contribuição dos que disponham de dados, informações, fotografias ou quadros e outros elementos que possam melhorar a obra.

disso, muitas classes sociais se envolviam com esta produtividade no estado do Pará.

Em meados do século XIX e XX, especificamente entre 1870 e 1920, “a economia paraense foi marcada pelo extrativismo e exportação do látex para a fabricação da borracha, face às exigências da indústria internacional”, (MOURÃO, 1987, p. 05), uma vez que as constantes inovações tecnológicas como o uso regular da roda pneumática para bicicleta e automóveis, entre outras ocorridas na Europa e nos Estados Unidos da América, ampliaram em grande escala a demanda dessa matéria prima e obrigaram a economia extrativa do Pará a operar quase exclusivamente a seu serviço. Outros setores de atividades, em particular da agricultura de subsistência foram subestimados. Para além disso, permitiu a dinamização da extração e exportação do látex e a navegação a vapor foi implantada no rio Amazonas pelo Barão de Mauá. Por isso a necessidade de produtividade desta matéria prima por esses trabalhadores de diversas classes sociais, pois beneficiaria uma mão de obra quantitativa.

Devido à produtividade do látex, Belém do Pará se beneficiou e desenvolveu o processo de urbanização ocorrido no Pará entre o final do século XIX e início do século XX, financiado principalmente com os lucros da exportação do látex. Além disso, ocorreu uma certa orientação de aplicações de recursos (rendas e capitais) em outros setores extrativos na agricultura e em alguns ramos fabris. Evidentemente que existia outras monoculturas, todavia o látex era o principal produto econômico da província e depois do estado do Pará.

O período demonstra que o Brasil iniciou a elaboração de políticas de proteção à indústria nacional. Dentre as medidas protecionistas adotadas, destacou-se a implantação da,

Tarifa Alves Branco”. De 1844, que eleva a tributação sobre os produtos importados, por isso o decreto de 12 de agosto de 1844 estabelece que 2.243 produtos a tarifa de 30% - o dobro de até então - 40% a 60% no caso de artigos com similar no Brasil ou de fábri substituição; de 2% a 25% de artigo de largo consumo e difícil produção (carvão-de-pedra, trigo em grão, borracha, certos tecidos, trigo, bacalhau, salitre, zinco, ferro), considera ao todo 2.416 artigos. Ou seja, os produtos que fossem comercializados fora do decreto sofreriam uma certa porcentagem através do decreto realizado pelo Brasil, (MOURÃO, 1987, p. 08).

De acordo com Leila Mourão (1987) alguns estabelecimentos se destacaram principalmente pelas variedades e qualidade de produção, como a Fábrica Freitas Dias, fundada em 1861, propriedade de J. S. Freitas & Cia. Que contava naquele período com mais de quatrocentos (400) operários. Esta firma executou posteriormente importantes obras de construção civil como “a construção do Matadouro Modelo, o antigo prédio do Banco do Brasil, em Belém, Hospital de Tuberculose no Maranhão, além de agências bancárias e outras edificações em Recife. A fábrica produzia pregos, objetos de ferraria, carpintaria, funilaria e construção civil”, (MOURÃO, 1987, p. 12).

O processo de industrialização conforme o entendimento da historiadora Leila Mourão está relacionado com o mercado consumidor e da força de trabalho livre, e também que mesmo em pequenas escalas os efeitos da política financeira, pois, é importante pensar na possibilidade de que a política implantada no século XIX tiveram efeitos nefastos, e até o final do primeiro quartel do século XX, se beneficiaram algumas iniciativas empresariais no Estado do Pará. Portanto, “a extração e a manufatura simples da borracha, cacau, madeira e juta foram as mais agraciadas com os financiamentos oficiais”, (MOURÃO, 1987, p. 28).

Ou seja, existia prioridade por parte dos governantes, uma vez que essas monoculturas tinham muitos benefícios para a economia do país, todavia, o século XIX, tiveram muitas dificuldades em relação à formação de uma mão de obra qualificada, pois não existiam escolas para todos na sociedade.

É importante o que historiadora chama atenção em relação à força de trabalho, pois a indústria paraense foi de baixa capacidade técnica de força-de-trabalho, utilizada de modo geral oriunda do campo e do interior, e de outros estados, na qual se praticava uma agricultura rudimentar e se utilizava fundamentalmente de instrumentos de trabalho simples que não requeriam maior especialização. Além disso, “as relações de trabalho estabelecidas à época, salvo raras exceções, tinham como base preceitos e preconceitos de orientação patriarcal escravocrata, ou de transição entre esta e as orientações tipicamente capitalistas, e já estabelecidos em outros países industrializados”, (MOURÃO, 1987, p. 34).

De acordo com Leila Mourão, o surgimento do operariado em Belém do Pará, “ocorreu sob os auspícios de uma sociedade escravocrata, e por quase todo o século XIX, teve suas atividades normatizadas por sua legislação escravista”, (MOURÃO, 1987, p. 34). Para além disso, com a abolição e a institucionalização do regime republicano prevaleceu nas relações de trabalho muito da mentalidade escravista brasileiro, haja vista que a regulamentação da jornada de trabalho era de 08:00 horas diárias e o salário era mínimo, e tinha as leis de férias. Ainda existia toda uma formalização de leis que estabeleciam a carga horária de cada trabalhador dentro das fábricas no Estado do Pará.

Belém vivia muita transformação quanto a sua urbanização, e a respeito desta questão, Marcia Cristina Ribeiro Gonçalves Nunes enfatiza que “o projeto de

urbanização do final do século XIX e início do XX exclui a classe trabalhadora dos benefícios da modernização, causando-lhes grandes prejuízos nas condições de viver, de morar e de trabalhar, no saneamento, em transportes, saúde e abastecimentos”, (NUNES, 2017, p. 199). Nesse sentido, analisara que mesmo esses trabalhadores fazendo parte desta construção para o desenvolvimento do Estado do Pará, ficarão à mercê daquela sociedade, pois, são de classe menos favorecidas, onde não se reconhece de forma cultural o seu modo de vida.

No jornal A Província do Pará fica evidente que esta transformação na urbanização sobre as mudanças ocorridas não privilegiaram as camadas populares da sociedade de Belém. Nesse caso, a narrativa da historiadora Maria de Nazaré Sarges afirma que,

A modernidade foi entendida como expansão de riqueza, ampliando as possibilidades, caracterizadas pelo avanço de tecnologias (revolução industrial), construção de ferrovias, expansão do mercado internacional, urbanização e crescimento das cidades, (em área, população e densidade), mudança de comportamento público e privado e bafejo da democracia, transformando as ruas em lugares onde as pessoas circulavam e exibiam seu poder de riqueza, (SARGES, 2000, p. 19).

A sociedade menos favorecida, mesmo fazendo parte dessas inovações para com o desenvolvimento de urbanização, ficou excluída, e nem sequer teve uma formação adequada nas escolas, pois estava sempre trabalhando nas indústrias, todavia, no decorrer do tempo, percebeu-se no governo de Lauro Nina Sodré, através do seu programa de governo, a criação de uma escola de horário noturno que iria formar vários profissionais de áreas diferentes, beneficiando uma mão de obra mais qualificada na Província do Pará.

Com as mudanças veio à tona a exclusão de muitas pessoas que contribuíram com esta inovação, além do mais, “eram excluídos de muitos benefícios que ela (a cidade) se transformaria, entretanto, beneficiou um pequeno grupo da sociedade que esbanjava a sua riqueza na própria rua, como o poder de riqueza”, (SARGES, 2000, p. 19).

Portanto, o século XIX e início do século XX, apresentam que a borracha foi o meio de transformação da cidade de Belém, pois beneficiou a economia nos investimentos de muitos locais, entretanto, o poder público deixou de valorizar os grandes locais das periferias, no sentido de construção, entretanto, esta cidade ficou conhecida como a cidade amazônica. Para além disso, fica evidente que a mão de obra era necessária pois as indústrias estavam adentrando esta província, e necessitava de uma formação profissional, por isso, em sua concepção e formação o governador Lauro Nina Sodré criou através de uma associação o Lyceu de Artes e Ofícios Benjamin Constant o qual possibilitaria aos menos favorecidos uma formação profissional para continuarem dentro das fábricas na província do Pará.

A política educacional no Pará no final do século XIX

[...] outra vantagem pedagógica, se de tal ordem a posso considerar, é a maior facilidade da inspeção, tão difícil, senão impossível de seriamente fazer, com essa disseminação de escolas, funcionando quase todas na mesma casa de residência dos professores. (VERÍSSIMO, 1906, p. 81).

O Estado brasileiro passava por muitas transformações em função da transição da Monarquia à República, e neste contexto destaca-se a educação de

trabalhadores e de seus filhos. Portanto, é necessário refletir sobre o andamento das políticas públicas educacionais implantadas no governo de Lauro Nina Sodré, onde especificasse o regulamento de 1890. Nesse sentido é importante a narrativa de Luana Costa Viana onde defende que “as mudanças implantadas na educação do Estado do Pará durante o período de 1886 a 1897, no qual o governo de Lauro Sodré aprovou diversos encaminhamentos legais”, (VIANA, 2015, P. 23) Entre eles, a pesquisadora analisou o Regulamento Escolar, programas, horários e instruções pedagógicas para as escolas públicas do Estado do Pará aprovado em 1890. Além disso, as alterações estabelecidas pelo referido documento ressaltaram a introdução da disciplina “Educação Física, nas escolas primárias, cuja justificativa relacionou-se à necessidade de regenerar a população paraense posto que a mestiçagem supostamente gerasse preguiça e indolência”, (VIANA, 2015, P. 23) e para a autora a disciplina de educação física era uma forma de estimular todos os alunos a combater os maus hábitos para manter a ordem.

Conforme França (2012) ao analisar a reorganização da educação escolar brasileira, particularmente no Pará, durante as décadas iniciais do regime republicano, destacou que a Educação Física deveria entrar nos programas escolares brasileiros como estratégias para o desenvolvimento de corpos saudáveis e robustos que atendessem às demandas do mercado de trabalho em expansão no país. Tal posicionamento foi inspirado no ideário já adotado nos países tidos como mais desenvolvidos no período que postulavam serem os exercícios promotores de desenvolvimento moral, do espírito nacional e patriótico dos educandos.

Dentro destas concepções em relação à formação do aluno em sala de aula, é importante refletir culturalmente sobre o diálogo, uma vez que permi-

te a perspectiva cultural ao trabalho sobre as lutas de representação, cuja questão é o ordenamento. Neste sentido, “a hierarquização da própria estrutura social e da história cultural, separa-se, sem dúvida, de uma dependência demasiadamente estrita de uma história social, a qual se dedica exclusivamente ao estudo das lutas econômicas”, porém, opera um retorno hábil também sobre o social, pois centra a atenção sobre as estratégias simbólicas que determinam posições e relações, que constroem cada classe, grupo ou meio, um ser-percebido constitutivo de sua identidade, (CHAR-TIER, 1991, P. 183).

Para Barroso (2006) existem pesquisas com relação à produção historiográfica da educação brasileira, inseridas no debate a especificidade da intenção dos republicanos paraenses. A ideia era analisar e ultrapassar o modelo educacional e com métodos extremamente rigorosos, os quais verificavam que os castigos físicos existiam e tornavam o meio fundamental da aprendizagem, para além disso, verificava que muitas instalações eram improvisadas e precárias. Portanto, a busca por um modelo que fosse viável para uma aprendizagem que avançasse todas as necessidades de ultrapassar o “viés” dos castigos físicos, por isso a busca por um paradigma que fosse capaz de sair desta aprendizagem, o qual inovasse por outros caminhos, para a formação que valorizasse o ser humano como um ser que pensa e pode contribuir em sua sociedade, independentemente de classe social.

A vida política nas regiões foi marcada pelo atraso, uma vez que, o processo educacional não era homogêneo e as leis que regiam esse processo permitiam que as províncias determinassem através do seu governo a sua forma de gerir os projetos e reformas cabíveis e de cada nível de instrução, pois o objetivo era manter a ordem. Por isso, argumenta França (1997),

que as elites paraenses estavam mais preocupadas em sua formação bacharelesca para construir o aparelho administrativo do Estado imperial do que o efetivo desenvolvimento educacional na população.

Para tanto é importante que se volte ao passado para refletir da importância da sociedade, sobre o processo histórico pois, a sociedade escrava de 1872 tinha um índice de 99,9% de analfabetos e somente 16,85% da população livre na faixa etária entre 06 e 15 anos, para além disso, apenas 12.000 alunos frequentavam a escola secundária. Mas analisara que os alunos do ensino primário estão inseridos dentro de uma população de 8.490.910 habitantes. Por isso, é fundamental resgatar as escolas normais, pois segundo Tanuri (2000) corrobora que “as instituições de Niterói, Bahia, São Paulo e Pernambuco foram criadas para os jovens do sexo masculino, todavia, não existiam vagas para as mulheres, mesmo sabendo que mais tarde seriam criadas escolas femininas”, (TANURI, 2000, P. 66). Além disso, observara que a República, antes de 1865, já havia a vontade de criar uma valorização através da escola normal com o início de uma educação feminina para o magistério nacional.

Segundo o historiador William Gaia Farias (2005), a educação pública compreende que as transformações foram ocorrendo na gestão do governador Lauro Nina Sodré, e umas das iniciativas foi especificamente a educação, onde foi criada uma instituição no horário noturno chamada Lyceu de Artes e Ofícios Benjamin Constant, para permitir uma formação profissional para que os operários fossem inseridos em suas profissões dentro das fábricas no Estado do Pará.

Portanto para Barroso (2006) o ensino público teria no seu currículo um instrumento de inculcação ideológica aos valores positivistas, pois as reformas educacionais introduzem novidades curriculares no

processo de formação do futuro cidadão. Desta forma, a ideia do Positivismo era manter a ordem e o progresso por meio da lei, pois permitia que o aprendizado da ciência por meio de experiências práticas e com a formação moral e cívica. Nesse sentido, o governo defendia acima de tudo que o objetivo era manter dentro das atividades de aprendizagens na disciplina “lições de coisas”, o qual estava intrínseco no cidadão um ser que necessitava da ordem e do progresso para a sua formação, uma vez que, através da lei foi possível controlar as ideias positivistas de Lauro Nina Sodré. Nesse sentido, colocaria em prática um ensino através da ordem e de disseminação dos conhecimentos científicos, que são formas onde permitem analisar como se pensava a instrução no estado do Pará. Contudo, a educação profissional pode ser modificada a partir de novas historiografias e currículos que compreendam a importância de um ser mais preparado em sua sociedade.

Referências Bibliográficas

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. A Educação Profissional no Pará. Belém: EDUFPA, 2007.

A Escola: Revista Oficial de Ensino, Belém, publicação mensal, 1900, 129p.

A Escola: Órgão dos Alunos da Escola Normal, ANNO I, nº 5, Pará, Belém, i de Agosto de 1892.

BARROSO, Wilson da Costa. Educação e cidadania e cidadania no republicanismo paraense: a instrução pública primária nos anos de 1889 – 1897. Dissertação (mestrado) Universidade Federal do Pará. Centro de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, Belém, 2006.

CARDOSO, Lucas Ayres. A Instrução Publica no Para no período de 1891 a 1897.

CARVALHO, José Murilo de. A formação das almas: o imaginário da República No Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. Estudos Avançados. V. 5, nº 11, p. 173-191, 1991.

COELHO, Alan Watrin. Ciência do governar: positivismo, evolucionismo e natureza em Lauro Sodré. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Pará, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História Social da Amazônia, Belém, 2006.

FRANÇA, Maria do P.S. G. de Souza Avelino. (1997): Raízes Históricas do Ensino Secundário Público na Província do Grão-Pará: O Liceu Paraense – 1840/1889. Dissertação apresentada ao Departamento de Filosofia e História da Educação da Universidade Estadual de Campinas. SP.

FRANÇA, N. F. A história da educação física no ensino primário no Estado do Pará (1889-1900). Dissertação (Mestrado em educação). 2012. Centro de Ciências Sociais e da Educação, Universidade do Estado do Pará, Belém, 2012.

HOBSBAWM, Eric J. Era dos Extremos: o breve século XX (1914 – 1991), p. 13.
MELLO, Maria Tereza Chaves de. A República Consentida. 2007.

MORAES, Felipe Tavares de. Educação no Primeiro Governo de Lauro Sodré: Os sentidos de uma concepção político educacional republicana. Dissertação de Mestrado. Belém, 2011.

MOURÃO, Leila. Memória da Indústria Paraense, 1987. FIEPA

NAGLE, Jorge. (1976). Educação e Sociedade na Primeira República. São Paulo: EPU; Rio de Janeiro: FENAME.

NUNES, Marcia Cristina Ribeiro Gonçalves. Tese de doutorado defendida em 2017.

OFICIAL, Diário. Em 24.02.1891.

SARGES, Maria de Nazaré. Belém: Riquezas produzindo a Belle-Époque (1870-1912). Belém: Paka-Tatu, 2000.

SOARES, Karol Gillet. Sobre As Formas de Morar na Belém da Belle-Époque, no período de 1870-1910.

TANURI, L. M. “História da formação de professores” In: Revista Brasileira de Educação, n. 14, p. 61-88, mai./jun./jul./ago. 2000.

VERÍSSIMO, José. A Educação Nacional. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1906.

VIANA, Luana Costa. A colonização de corpos, corações e mentes: Educação e Higienismo em escritos periódicos pedagógicos do Pará (1891 à 1912), tese de doutorado apresentada em 2015 no programa de pós-graduação em Educação pela Universidade Federal do Pará.

A HISTÓRIA EM CORPOS INTERPRETATIVOS: O ENSINO DE HISTÓRIA PELA DANÇA E O TEATRO

Felipe Araújo de Melo¹

E se pudéssemos reviver um passado, experimentar outras formas de andar, vestir, falar e comer? E navegar na imaginação fundamentada em fontes históricas, trabalhar em uma indústria na revolução industrial, confrontar ou se aliar a europeus na colonização do Brasil ou ter que controlar o riso na idade média? A possibilidade destas experimentações permite o alcance de um ensino de história, que encontra no corpo do aluno, o seu método. É um corpo do presente que visita um passado, sendo capaz através deste passado entender e responder as indagações feitas ao presente. Para essas viagens no tempo tomei como transporte a dança e o teatro. O conteúdo deste texto é uma pesquisa desenvolvida desde 2018, a partir do projeto de extensão “Processos de Formação Docente: ações de ensino aprendizagem em história”, coordenado pela Prof.^ª Dr.^ª Siméia de Nazaré Lopes. Tendo o objetivo de ministrar aulas de reforço da disciplina história com o uso de novos recursos didáticos, como jogos, músicas e materiais audiovisuais. O projeto foi executado em 2018 na Escola Municipal de Ensino Fundamental José Maria Moraes e Silva, localizada em Ananindeua/PA. Dentre os materiais disponíveis foram escolhidos a dança e o teatro, por serem uma forma incomum de ensinar história. Foram escolhidas também por serem áreas do conhecimento por experiências vividas pelo bolsista desde a educação básica, que influenciaram na

¹ Licenciando em História pela Universidade Federal do Pará (UFPA) – Campus Ananindeua, discente do Curso Técnico em Interpretador Criador na Escola de Teatro e Dança da UFPA (ETDUFPA). Bolsista PIBEX do projeto “Processos de Formação Docente: ações de ensino aprendizagem em história”. E-mail: felipearaujomelo35@gmail.com

sensibilidade em enxergar o potencial deste diálogo. Desta forma, esta produção é definida e deve ser vista como um rizoma, baseado em Deleuze e Guatarri (1995). Isso porque ela se tornou uma rede, um conjunto de pontos interligados e pertencentes a três áreas distintas: a história, a dança e o teatro. Os primeiros resultados colhidos por meio desta ligação foram em 2018. Denominadas Experiências-Piloto, por conta de seu caráter ainda inicial dos diálogos, originaram uma coreografia sobre Revolução Industrial e uma peça teatral sobre Grandes Navegações. As respostas dos alunos e as dificuldades experimentadas durante o processo, nortearam o aprofundamento da pesquisa. Em 2019 o projeto foi renovado e abriu espaço para problematizar a formação docente. Em 2020, também com renovação, se chegou a uma sistematização mais sólida e complexa para ensinar história pela dança e o teatro. Esta pesquisa tem como problemáticas, derivadas das experiências iniciais, as seguintes questões: Os saberes necessários para ensinar história pela dança e o teatro, as disciplinas corporais do ambiente escolar, a consciência histórica e o ensino de história.

O Futuro Professor-Artista-Pesquisador: Construção de um estilo docente

Sempre escutei de um professor na graduação que os textos não estão “aéreos”, eles possuem pessoas por trás que os escrevem, pensam e formam. Sendo este o primeiro ponto de discussão, creio que deva ser necessário apresentar o autor do texto, seu trajeto e experiências, ou seja, uma espécie de memorial. É neste caráter memorialístico de minha própria formação, com base em Carpi e Morais (2018), que teço as reflexões que me levaram a pensar o ensino de história pela dança e o teatro e que também fundamentaram

a construção da sistematização para tal ensino. Assim de forma pessoal, convido a qualquer interessado a adentrar minha rede de memórias e a construção do que denominei de *professor-artista-pesquisador*. Este termo foi baseado principalmente em três pilares teóricos, são eles: Zeichner (1993) com o termo professor-reflexivo, Demo (2009) e o professor-pesquisador e Tardif (2010) com as problematizações acerca dos saberes que constituem a docência. Juntos, estes autores foram fundamentais para que os conhecimentos que desenvolvi fossem articulados e respondessem a seguinte pergunta: Que saberes são necessários para ensinar história pela dança e o teatro? Não posso e nem quero definir outros (as) pesquisadores (as), que por coincidência, articularem ideias parecidas neste texto, de professores-artistas-pesquisadores. Fica a critério de cada um, querer ou não se definir assim. O professor-artista-pesquisador pode ser resumido como um indivíduo que ao ensinar sua disciplina utiliza seus saberes artísticos, derivados de sua vida pessoal, previamente selecionados e colocados em teste no ambiente escolar, sendo substituídos por outros ou aprimorados. Existe, portanto, uma rede cuja função é proporcionar ao professor uma nova forma de ensinar, neste caso, ensinar história. Como já foi mencionado esta pesquisa surge a partir também da minha ligação com a dança e o teatro desde a educação básica, e é dela que iniciarei nosso trajeto. Desde a educação básica estive envolvido com a dança e o teatro. Fosse em feiras culturais, festas juninas, peças teatrais sobre a páscoa e outras datas comemorativas. Lembro de um fato marcante neste tempo e que me percorre até hoje. Estava desenvolvendo um trabalho artístico para apresentar na escola e a professora estava direcionando o ensaio. Em meio a dinâmica tropecei em um colega, cai no chão e quebrei um dos meus dentes. Minha mãe, sendo

quase “coruja”, quis processar a escola. Mais na frente, quando comecei a articular o ensino de história e as artes cênicas, lembrei do ocorrido, o que me fez gerar uma preocupação no que tange ao tratamento do corpo do aluno. O conhecimento a respeito de ossos, músculos e articulações, é necessário para a prevenção de acidentes. Neste período de minha vida, do 1º para o 2º Ano, mudei de escola e através de um grupo artístico da nova instituição comecei a desenvolver aptidões mais complexas: construção de personagem, figurino, presença de palco. Estudava de manhã e os encontros do grupo eram a tarde. Lembro que nesta escola, existente até hoje, tinha um projeto chamado ExpoArt. Ele consistia em um evento onde cada turma do fundamental ao médio escolhia um tema que originava uma produção artística. Toda a escola se envolvia. Tive a oportunidade de prestigiar e ser intérprete também. Da memória, lembro de ter interpretado o deus mensageiro, Hermes, na odisseia de Ulisses. Prestes a fazer o vestibular, o projeto da escola foi apresentado no Teatro da Paz em Belém/PA, e participei dançando ao som da música “O Bêbado e a Equilibrista” de Aldir Blanc e João Bosco, interpretada por Elis Regina. Uma experiência marcante. Creio que essas experiências foram influenciadoras dos meus olhares na pesquisa dentro da academia. Entrei na universidade em 2017, em 5º lugar na primeira repescagem. Terminado o 2º semestre de história em 2018 na Universidade Federal do Pará - Campus Ananindeua, sou contemplado com a bolsa do projeto de extensão já mencionado. Nele percebi a oportunidade de permitir aos alunos que acompanhei, a experiência de um indivíduo que aprende história pelo seu corpo em movimento. Em paralelo, fora desta instituição, a minha vida como bailarino continuava graças a escola de dança Ribalta, que continua em funcionamento nos dias atuais. No ano de 2018, com o iní-

cio das intervenções na escola-alvo, notei uma grande dificuldade teórico-prática na aplicação da dança e do teatro como recursos para o ensino de história. E após a finalização das propostas, a necessidade de uma formação superior na área artística foi inevitável, pois os conhecimentos ainda não eram suficientes para suprir as demandas daquele ensino. Desta forma, em 2019, ingressei no curso técnico de Intérprete Criador na Escola de Teatro e Dança da UFPA, com o intuito de aprimorar meus saberes e executar, portanto, o meu trabalho com a melhor qualidade possível. Ao longo deste percurso, participei de cursos tanto regionais quanto fora do estado, o que gerou novos saberes e aprofundamento de outros. Assim, constitui o professor-artista-pesquisador, algo que de certa forma, me delimita enquanto profissional, interliga meus saberes que continuam em movimento. Os saberes experienciais, conforme Tardif (2010), colhidos ao longo de vivências artísticas e escolares, anteriores a academia ou durante, foram fundamentais para a orientação das intervenções no projeto. Este termo é encarado para além de um conceito, é uma escolha de ser e estar na profissão, ou seja, considero como estilo docente conforme Sefner (2011). Para o autor, tal denominação consiste das escolhas pedagógicas do docente até sua maneira de se vestir. Sendo assim, o professor-artista-pesquisador é um estilo docente.

Disciplinas e Corpo

Ensinar história pelo corpo em movimento é um desafio quando se trabalha em um modelo de educação para o não-movimento. Segundo Strazzacappa (2001, p. 79). “Toda educação é educação do corpo”. Neste tópico, a de se encarar este modelo que imobiliza os sujeitos, condenados ao espaço da cadeira e ao si-

lêncio. Segundo Foucault (1987), a escola é um espaço permeado de controles corporais, ou melhor, disciplinas, que homogeneizam os alunos enfileirados, os docilizando. Com base em Freire (1987), para esta lógica de educação, podemos utilizar o conceito de educação bancária. Nesta concepção o aluno é posto como um pote vazio pronto para ser enchido pelo professor absoluto. Cabe ao professor refletir sobre que sujeito está formando quando repreende seus gestos. Com base na etnografia da prática escolar e tomando a posição de professor-pesquisador-reflexivo, notações foram feitas, particularmente sobre o corpo, durante o projeto de extensão e o estágio supervisionado I. Esse olhar é importante na medida em que o professor o acrescenta em seu saber e procura a partir disso melhorar a sua prática e entender os controles e disciplinas, as angústias e também a falta de interesse do aluno. As experiências do projeto e do estágio foram analisadas com base em Vidal (2006;2009) e Julia (2001), que definem a essas relações no espaço da escola de “cultura escolar”. Sendo assim, concluiu-se que as cenas de subversões precisam ser registradas, pois, não são apenas indisciplinas. Elas constituem um sintoma, do sistema educacional que vivemos hoje, no qual demonstra que o mesmo não considera as demandas do atual público por uma nova forma de aprender. Como aponta Rocha (2001), os discentes são frutos do seu próprio tempo e realidade, que conforme Bittencourt (2004), se confronta e compete com a escola. A concorrência está entre a escola e os meios de comunicação, entre os saberes prévios e saberes da disciplina história, que por sua vez é enxergada como ultrapassada e sem ligação com o presente vivido. Daí surgem as tais indisciplinas, como respostas a uma educação que não valoriza os saberes dos alunos, enraizado em métodos expositivos e autoritários, que apenas reforçam o desgosto em estar no

ambiente escolar. Portanto, estar imerso na escola foi fundamental para perceber o quanto a dança e o teatro poderiam confrontar os controles corporais impostos pelo ambiente escolar. Repensar e modificar o ensino de história é uma tarefa mais do que necessária, é uma exigência da prática de ser professor desta disciplina.

“Entre Engrenagens” e “Nos Mares”: Experiências - Piloto e Desdobramentos

Com a tentativa de pensar um ensino de história pelo corpo, as intervenções do ano de 2018 resultaram em uma composição coreográfica sobre revolução industrial e uma peça teatral sobre grandes navegações com as turmas do 8º e 7º ano respectivamente. A base para a criação se deu, principalmente, pela leitura de Marques (2010) e Reverbel (1996). Foram colhidos questionários dos alunos que participaram como intérpretes e plateia com o intuito de perceber como os mesmos associavam o conteúdo das apresentações ao que estava sendo ministrado pela professora oficial da turma. A montagem sobre Revolução Industrial, denominada “Entre Engrenagens”, teve como material de apoio uma cena do filme Tempos Modernos de Charles Chaplin. Os movimentos consistiram em repetições de sequências. A proposta era transmitir um cenário de fábrica ou de linha de produção.

Aluna A,

Nas aulas com o prof. Felipe foi muito legal porque era uma coisa diferente na Escola e não tem apresentações de danças e tals sem ser de festas. Na dança do artesanato fizemos sobre o sapato, comparamos as coisas como o sapato é feito e outras coisas. Na dança sobre o filme “tempos modernos” fizemos baseado no filme, no mesmo tinha movimentos repetitivos e fizemos o mesmo. Me senti naquele tempo, não conseguindo parar de fazer os movimentos.

Aluna B: “Nós estudamos sobre a revolução industrial, as aulas com o professor Felipe foram bem legais e diferentes, nós nunca tivemos aulas assim antes, foi divertido principalmente os ensaios. Ele fez com que nós nos sentirmos com as pessoas daquela época.”

Com base nos registros é importante observar alguns pontos. O primeiro no relato da aluna A evidencia o quanto a dança é marginalizada neste ambiente escolar, se reduzindo a datas e eventos maiores, o que de evidencia os controles acerca do corpo tratados em tópico anterior. Outra questão que permeia as falas A e B é um sentimento de “túnel do tempo” onde as experiências do passado são vividas no presente de uma forma bem aproximada. Este é um reflexo da potencialidade da dança, o corpo se torna um caminho para compreender um conhecimento. Por fim, o último registro mostra uma constatação do que procurava-se provar, o corpo é um método de ensino. É preciso comentar um evento interessante após a apresentação da primeira intervenção. No dia seguinte os alunos, de outras turmas, paravam o bolsista no corredor pedindo para que o mesmo desenvolvesse uma peça teatral para tal turma. Alguns comentavam “O senhor fez dança para o 8º Ano e não fez nada para a gente né?”, foi muito interessante ver essa reverberação nos discentes. Na composição sobre Grandes Navegações, se montou um roteiro com personagens e suas falas, dentre eles marinheiros, sereias e até um monstro marinho. A proposta era retratar o imaginário europeu no período. Para esta turma foi passado um questionário com três perguntas: 1º) Que relação você consegue perceber entre o conteúdo de grandes navegações e a peça? 2º) O que você achou interessante? 3º) A peça facilitou sua compreensão sobre o assunto? Por que? A respeito desta experiência, notou-se tanto resultados positivos e negativos. Portanto, é preciso uma análise mais cau-

telosa. No total foram coletados 29 registros, cabe, portanto, explanar alguns pontos críticos que apresentaram e que orientaram a construção da sistematização, que será abordada no próximo subtema. Primeiramente apenas 5 relatos apresentaram relação direta entre o conteúdo de história e a peça teatral respondendo a 1ª pergunta. Exemplificando: “Que os marinheiros saíram em busca de pedras preciosas, ouro e especiarias”, “relação de mercantilismo, ambição sobre encontrar ouro”, “que o imaginário europeu era grande eles imaginavam que avia monstros marinhos, sereias etc. Mais iam em mar aberto em buscas de riquezas, pedras preciosas e etc.”. Ainda sobre as respostas da 1ª pergunta, 10 relatos apontaram como relação entre o conteúdo e a peça elementos como o mar, os monstros marinhos, as riquezas. De certa forma isso pode indicar o protagonismo da fantasia e, caso não seja reparado, prejudicar a formação da consciência histórica, pois assume papel de entretenimento. Continuando, 2 relatos apresentaram que não conseguiram interligar a peça e o conteúdo. Vale ressaltar que um destes apontou como justificativa a não compreensão por conta de já ter visto o assunto com a professora oficial da turma. De certa maneira o relato tomou um caráter positivo, pois, o objetivo da peça era o reforço escolar. A respeito da 2ª pergunta em sua maioria o fator que despertou interesse foram os personagens e monstros retratados. Entretanto, 2 relatos chamaram a atenção pois tomaram como fator interessante as populações pré-coloniais nas Américas que os europeus se depararam em suas expedições, porém em uma das respostas o autor considera esse encontro como pacífico, o que despertou a atenção para a possível perpetuação de visões equivocadas acerca destas interações culturais. O que revelou um tratamento mais cauteloso com o próprio enredo da peça. Encerrando com a 3ª pergunta do

questionário a resposta em grande parte foi positiva pois a peça se caracterizou como um resumo do conteúdo. Por fim, 3 relatos apresentaram comentários confusos e não responderam coerentemente as três perguntas do questionário. Como se pode observar, a peça não repercutiu positivamente em todos, relatos apontaram a atividade como perda de tempo. É importante frisar também que as dinâmicas (peça e coreografia) foram muito autoritárias, pois, se chegou com uma proposta de peça teatral pronta, com personagens estabelecidos juntamente com suas falas e no caso da dança os movimentos também, em sua maioria, partiram do estagiário-bolsista. O que não oportunizou a construção destas artes junto com os alunos. Problemas estruturais também foram enfrentados, como falta de verba para confecção de figurino, a sala de ensaios foi o laboratório de informática da escola, alguns elementos cênicos foram improvisados e reutilizados. Apesar destes apontamentos, de certa forma negativos, o que interessa é entender primeiramente que os desafios são absolutamente normais e necessários dentro de uma pesquisa sobre ensino de história que visa enfrentar, como já foi debatido, poderes e modelos educacionais consolidados e reafirmados na sociedade atual. O importante é saber tomar os erros como alavancas e critérios para a reestruturação da pesquisa e seu melhoramento. Pensando desta maneira, no ano de 2020, se esquematizou um processo criativo, com base nas experiências e seus resultados supracitados anteriormente. Esta sistematização, cabe apontar, não é absoluta sendo assim adaptável e está em movimento. Contudo, se concretiza desta forma, um modelo que se torna importante não apenas por orientar o ensino de história pela dança e o teatro, mas porque surgiu a partir do chão da escola e portanto, possui um amadurecimento teórico-prático bem mais desenvolvido.

Enfim, este esquema também abrange os conhecimentos advindos do curso técnico de Intérprete Criador na Escola de Teatro e Dança da UFPA, o que possibilitou a correção na autoridade dos projetos-piloto e constituiu uma atenção especial ao tratamento do corpo e o estímulo de suas potencialidades.

Uma Sistematização: A História na Pele

Para a construção do sistema a ser apresentado, vale apontar as propulsoras do campo da dança norteadoras desta produção. Assim, Strazzacappa (2001) e Scarpato (1999), são postas como pilares no desenvolvimento desta pesquisa. A primeira, coloca que vivemos uma educação para o não-movimento. A respeito de Scarpato (1999), esta contribui quando aponta que a dança na escola é fundamental para a educação integral do sujeito. A mesma autora ainda expõe que, no meio escolar as atividades desta arte não têm como função formar artistas, mas desvendar as potencialidades de usos do seu corpo, descobrindo formas de movimento. Do teatro, tomasse as contribuições advindas principalmente de Boal (1982). O mesmo esclarece que o teatro tem por função despertar a consciência da realidade nos sujeitos, gerando uma transformação. Esse sujeito modificado possui a capacidade, portanto, de alterar a realidade que vive. Além disso, tal autor defende o teatro feito para e pelo povo. Este pensamento se alinha aos objetivos desta pesquisa, possibilitando que o aluno na escola possa usufruir desta manifestação artística, com o intuito de ampliar sua consciência sobre a realidade. Em termos de criação coreográfica primeiramente se abordará o conceito de intérprete-criador. Segundo Ferreira (2012, p. 6) ser intérprete-criador é ser “participante na construção cênica”. Em meio a essa definição é conectado o conceito de “textos

de dança” de Marques (2010). Segundo a autora esta denominação se refere as composições de movimentos criadas por cada indivíduo, ou seja, é o produto do interprete-criador. Sendo assim, o intérprete gera suas partituras próprias tendo para isso laboratórios específicos. Mas por que falar disso? Entendesse a partir de Bittencourt (2008), que a inovação em métodos ou recursos no ensino de história pode ainda manter implicitamente uma hierarquia, que coloca o aluno enquanto sujeito passivo na aprendizagem. Assim, ao trabalhar o ensino de história pelas artes cênicas, observasse o aluno enquanto um interprete-criador que produz seus “textos de dança”. Ele é convocado, a partir de temas históricos, a produzir seus próprios movimentos, suas próprias interpretações, desenvolvendo assim a sua autonomia. Ao professor cabe apenas a organização da composição. O conhecimento e sentidos são desenvolvidos em parceria professor-aluno. Em busca de um caminho ou orientação para a construção do produto artístico, tentando evitar os erros cometidos nos projetos-piloto, se formulou um processo criativo dividido em cinco etapas, que podem e devem ser organizadas conforme as aulas que dispõem o professor responsável pela turma. A primeira etapa está relacionada ao debate sobre consciência histórica. Segundo Cerri (2011), um ensino de história que visa a consciência histórica parte da história do aluno. Assim, a criação artística parte de um diálogo entre os saberes do aluno e o passado (historiografia) ou conteúdo ministrado. A aula pode ser expositiva, elencando e contextualizando o conteúdo, sempre o relacionando com o presente. Neste ponto se orienta os significados que a peça ou coreografia abordará. É importante informar que a historiografia possui o papel também de legitimar o que será proposto na produção, assim se previne os riscos de anacronismos. A etapa dois con-

siste em exercícios que buscam preparar o corpo para dançar ou atuar. Os exercícios estão baseados em Boal (1982), Spolin (2006), Calais-German (2002), além de provenientes da prática artística. Se recomenda o uso de polichinelos, pequenas corridas, o deslocamento pelo espaço pensando nas articulações. A etapa três busca despertar e exercitar a criatividade com base em Lobo (2007). Os laboratórios estão relacionados aos sentidos do corpo humano. É preciso entender que possivelmente os discentes não estão acostumados a produzir movimentos ou interpretar cenas, portanto, cabe permitir que os mesmos explorem seus corpos. A etapa quatro é onde os discentes desenvolverão, através da ligação entre a etapa três e a etapa um, seus textos de dança. Isso é importante para que os alunos participem da construção da proposta como intérpretes-criadores autônomos. A etapa cinco é o produto, a peça teatral ou a composição coreográfica. Caso seja possível, é proveitoso no fim da apresentação desenvolver uma discussão entre a produção artística e o conteúdo. O que vale é o processo de construção do produto final, pois é nesse caminho que o aluno desenvolve as relações entre o presente, o passado (conteúdo/assunto) e a produção artística. Por fim, o que se apresenta aqui é o corpo, que dança e interpreta, como método de ensino de história. Entendesse método de ensino a partir de Bittencourt (2019, p. 162) “às formas pelas quais os professores apresentam conteúdos aos alunos sob diferentes meios de comunicação e atividades escritas e orais”. Enfim, espera-se que esta sistematização sirva para que cada professor e professora, que se aventure em ensinar a história pela dança e o teatro, a tenha como inspiração para criar sua própria forma de saber-fazer, pensando as particularidades de seus alunos, da escola em que atua, do local onde está a escola.

Referências Bibliográficas

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de história. IN: BITTENCOURT, Circe (org.). O saber histórico na sala de aula. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2004, pp. 11-27.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Ensino de história: fundamentos e métodos. 2 ed.-São Paulo: Cortez, 2008.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Método de Ensino. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. (coord.). Dicionário de ensino de história. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019, p. 162-167.

BOAL, Augusto. 200 exercícios e jogos para o ator e o não-ator com vontade de dizer algo através do teatro. 4ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

CALAIS-GERMAIN, Blandine. Anatomia para o movimento. Nova ed., rev. e atual. São Paulo: Manole, 2002, 2v.

CARPI, Ana Cristina Menegaz dos Santos; MORAIS, Jacqueline de Fátima dos Santos. A escrita de memoriais de formação: algumas notas. In: SANGENIS, Luiz Fernando Conde et al (Orgs.). Formação de professores para uma educação plural e democrática: narrativas, Saberes, práticas e políticas educativas na América Latina. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018.

CERRI, Luís Fernando. Ensino de História e Consciência Histórica: Implicações didáticas de uma discussão contemporânea. Rio de Janeiro: GÓV, 2011.

DELEUZE, Gilles; GUATARRI, Félix. Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia. São Paulo: Ed. 34, 1995.

DEMO, Pedro. Professor do Futuro e reconstrução do conhecimento. 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FERREIRA, Alexandre. Intérprete- criador na dança contemporânea: Um corpo polissêmico e co-autor. In: Anais do II Congresso Nacional de Pesquisadores em Dança- ANDA- Comitê Produção de Discurso Crítico sobre Dança- Julho/ 2012.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e Punir: nascimento da prisão. Petrópolis, Vozes, 1987.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 17ª. Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

JULIA, Dominique. A Cultura Escolar como Objeto Histórico. Revis-

ta brasileira de história da educação, n° 1, jan./jun. 2001.

LOBO, Lenora. Teatro do Movimento: um método para o intérprete criador. Brasília: LGE Editora, 2003 / 2ª edição, 2007.

MARQUES, Isabel. A Linguagem da Dança: arte e ensino. São Paulo: Digitexto, 2010.

ROCHA, Ubiratan. Reconstruindo a História a partir do imaginário do aluno. In: NIKITIUK, Sônia M. Leite (org.). Repensando o ensino de história. 4 ed. – São Paulo, Cortez, 2001.

REVERBEL, Olga Garcia. Jogos teatrais na escola: atividades globais de expressão. 3 ed. [São Paulo]: Scipione, [1996], 159 p.

SCARPATO, Martha Thiago. O corpo cria, descobre e dança com Laban e Freinet. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas- Faculdade de Educação Física. Campinas, SP : (s.n.), 1999.

SEFFNER, Fernando. Saberes da docência, saberes da disciplina e muitos imprevistos: atravessamento no território do Ensino de História. In: Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH, São Paulo, Julho, 2011.

STRAZZACAPPA, Márcia. A Educação e a Fábrica de Corpos: A Dança na Escola. Cadernos Cedes, ano XXI, n° 53, abril/ 2001.

TARDIF, Maurice. Saberes Docentes e Formação Profissional. 11 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

VIDAL, Diana Gonçalves. Cultura e Práticas Escolares: A Escola Pública Brasileira Como Objeto de Pesquisa. Ediciones Universidad de Salamanca, Hist. Educ., 25, 2006, pp. 153-171.

VIDAL, Diana Gonçalves. No Interior da Sala de aula: ensaio sobre cultura e prática escolares. Currículo sem Fronteiras, v.9, n.1, pp. 25- 41, Jan/Jun 2009.

SPOLIN, Viola. Jogos Teatrais: o fichário de Viola Spolin. 2 ed. São Paulo: Perspectiva, 2006.

ZEICHNER, Kenneth M. A formação reflexiva de professores: ideias e práticas. Educa, Lisboa, 1993.

O ENSINO DE HISTÓRIA E OS DESAFIOS DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Andreia Rodrigues de Andrade¹

Introdução

Ao pensar no currículo e no ensino de História com as mudanças advindas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), vem o questionamento: o que muda na prática docente com a implementação do referido documento? Uma das mudanças será o papel do aluno no processo de aprendizagem, uma vez que todos precisam aprender a pensar historicamente. É importante mencionar que, alinhado à BNCC, o ensino de História abarcará uma contextualização mais aprofundada dos conteúdos estudados relacionados ao contexto em que os discentes estão inseridos. Ou seja, os conteúdos deverão ser ensinados não apenas por estarem no livro didático, mas por fazerem parte de questões ainda existentes na sociedade atual.

Os alunos com uma postura mais ativa, é uma proposta da BNCC, pois eles devem aprender, de fato, a relacionar o que aconteceu no passado com o presente desenvolver uma visão crítica dos fatos. Conforme a Base, é necessário “transformar a história em ferramenta a serviço de um discernimento maior sobre as experiências humanas e das sociedades em que se vive”. (BRASIL, 2017). Os alunos não devem apenas aprender sobre os fatos de maneira distante de sua realidade ou fora de contexto a outros fenômenos e, principalmente, do próprio presente. Nesse sentido, no ensino ganhará relevância a necessidade de traçar pa-

¹ Mestra em História do Brasil – Universidade Federal do Piauí - UFPI. Especialista em Ensino de História – Universidade Cândido Mendes – UCAM. Professora Substituta da Universidade Estadual do Piauí – UESPI. Tutora à distância do CEAD/UFPI. E-mail: andreiaandrade525@gmail.com.

ralelos entre os fatos históricos e a realidade. Reflete-se neste trabalho sobre a importância da BNCC e seus impactos no ensino de História e na proposta curricular da disciplina.

Base Nacional Comum Curricular e o ensino de história

A Base enfatiza que o professor estimule o debate e a postura crítica dos alunos, a fim de construir um pensamento histórico, ou seja, que eles problematizem o presente e o passado através do que aprenderam em sala de aula. Como ponto de partida, é importante pensar da relevância do currículo para o funcionamento da educação, assim esse termo,

[...] tão familiar a todos que trabalhamos nas escolas e nos sistemas educacionais. Por causa dessa familiaridade, talvez não dediquemos muito tempo a refletir sobre o sentido do termo, bastante frequente em conversas nas escolas, palestras a que assistimos, textos acadêmicos, notícias em jornais, discursos de nossas autoridades e propostas curriculares oficiais. (MOREIRA; CANDAU, 2007, p.17)

A discussão sobre currículo é constante e peça fundamental para se pensar a educação escolar, uma vez que ele é o cerne do processo de ensino da educação infantil ao ensino médio. Nesse sentido, o currículo, é objeto fundamental da educação,

O currículo é, em outras palavras, o coração da escola, o espaço central em que todos atuamos, o que nos torna, nos diferentes níveis do processo educacional, responsáveis por sua elaboração. O papel do educador no processo curricular é, assim, fundamental. Ele é um dos grandes artífices, queira ou não, da construção dos currículos que se materializam nas escolas e nas salas de aula. Daí a necessidade de constantes discussões e reflexões, na escola, sobre o currículo, tanto o currículo formal-

mente planejado e desenvolvido quanto o currículo oculto. Daí nossa obrigação, como profissionais da educação, de participar crítica e criativamente na elaboração de currículos mais atraentes, mais democráticos, mais fecundos. (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 19)

Segundo a Constituição Federal de 1988, artigo 205, a educação é um direito fundamental compartilhado entre Estado, família e sociedade, uma vez que determina que a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

No intuito de atender a tais finalidades no âmbito da educação escolar, a Carta Magna, no Artigo 210, reconhece ser necessário fixar “conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988). Através desses marcos constitucionais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN 9.394/1996, no Inciso IV de seu Artigo 9º, assevera que cabe à União estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (BRASIL, 1996). O currículo é essencial para o desenvolvimento da educação, pois norteia a prática docente, através do que deve ser ensinado a cada ano da educação escolar e assim, balizar a qualidade da educação nacional. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é, nesse sentido,

[...] um documento de caráter normativo que de-

fine o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (BRASIL, 2017, p. 7)

A BNCC define conteúdos básicos, com dez competências gerais, para a formação de estudantes de todo o Brasil. Um documento essencial para romper com as desigualdades de acesso ao saber,

Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação. (BRASIL, 2017, p. 8)

É importante destacar ainda a relação entre BNCC e os currículos, pois,

BNCC e currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação. São essas decisões que vão adequar as proposições da BNCC à realidade local, considerando a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, como também o contexto e as características dos alunos. (BRASIL, 2017, p. 16)

A metodologia desenvolvida durante estágio

supervisionado no Ensino Fundamental II teve como suporte análise tarefas dos estudantes a partir das propostas do professor, bem como na observação da realidade escolar, estrutura física, currículo adotado, proposta pedagógica e recursos utilizados durante as aulas dos professores.

Pimenta e Gonçalves (1990) consideram que o estágio permite que o aluno se aproxime da realidade na qual atuará. O estágio foi realizado em uma turma de 6º ano em uma escola da rede municipal de ensino, localizada na zona sul de Teresina-Piauí. Já o estágio observacional no Ensino Fundamental, foi realizado em uma escola de ensino integral da rede municipal, situada na zona sul de Teresina. Por fim, analisou-se de que modo as atividades dos professores estão contemplando as propostas prescritas na legislação e na BNCC. A experiência do estágio docente possibilitou uma análise criteriosa, na procura de contribuições essenciais para o desenvolvimento de diversos aspectos observados durante o estágio.

As fontes de pesquisa, usadas foram o Portfólio e o Diário de Campo, elaborados através das experiências vivenciadas no dia a dia das instituições escolares, durante o período de Estágio em sala de aula. O portfólio é composto por todas as informações sobre o período de intervenção, consta o planejamento das aulas, incluindo as áreas de conhecimentos, conteúdos, objetivos, procedimentos, atividades, avaliação, fechamento, recursos utilizados, referentes, bem como apresentar o modelo das atividades a serem trabalhados como textos, letras de músicas, dinâmicas, entre outros elementos que contribuem para uma aula mais produtiva.

Já o Diário de Campo foi elaborado através de todos os registros realizados no decorrer do período de observação através da observação no Ensino Fun-

damental e intervenção, todas as informações relevantes, que ficaram registradas na memória. “Observação, registro, documentação são palavras-chaves na experiência educativa. Palavras evocativas de teorias, conceitos, metodologias e dúvidas acerca de sua efetivação. A documentação é ainda memória, história identidade, experiência”. (MORO, 2011, p. 36). Portanto, a partir dos registros, o professor realiza a avaliação das aprendizagens, isso contribui para uma reflexão sobre o fazer educativo, realizando uma auto avaliação do seu trabalho docente e da aplicabilidade da BNCC, a qual necessitará de adequações na realidade escolar e na prática docente.

Percebeu-se através do estágio e da pesquisa que não são apenas os temas que se tornam mais complexos ou mais amplos com a proposta da BNCC. Há também a possibilidade de utilizar mais recursos didáticos na sala de aula e enriquecer o trabalho com uso de fontes, ou seja, levar a produção histórica acadêmica para a sala de aula,

A sistematização dos eventos é consoante com as noções de tempo (medida e datação) e de espaço (concebido como lugar produzido pelo ser humano em sua relação com a natureza). Os eventos selecionados permitem a constituição de uma visão global da história, palco das relações entre o Brasil, a Europa, o restante da América, a África e a Ásia ao longo dos séculos. A valorização da história da África e das culturas afro-brasileira e indígena (Lei nº 10.639/200349 e Lei nº 11.645/200850) ganha realce não apenas em razão do tema da escravidão, mas, especialmente, por se levar em conta a história e os saberes produzidos por essas populações ao longo de sua duração. Ao mesmo tempo, são objetos de conhecimento os processos de inclusão/exclusão dessas populações nas recém-formadas nações do Brasil e da América ao longo dos séculos XIX e XX. (BRASIL, 2017, p. 416)

A BNCC de História, bem como no seu teor geral das demais disciplinas é resultado de um amplo processo de discussão. O amadurecimento e aplicação da BNCC dependem de esforços e comprometimento de trabalhar o conhecimento histórico como uma operação em que os estudantes absorvam como parte de sua formação, ampliando, portanto, a capacidade de observar e pensar sobre outros tempos, outras sociedades, outras pessoas e ampliar seus referenciais para ler e observar o mundo. Aprender a dialogar com as diferenças e cultivar o respeito à diversidade cultural, social e política que constituem o mundo e o tempo atual.

Considerações finais

Na escola, muitas vezes, o cotidiano dos estudantes e suas vivências não são consideradas, desenvolve-se um ensino desvinculado da realidade desses discentes. Desta forma, a BNCC e sua proposta de dar mais protagonismo ao discente e sua realidade traz um ponto importante para o ensino de História. A falta de atenção ao contexto social, político, cultural e econômico dos discentes diverge do que é defendido na legislação e na própria BNCC, porque é necessário: “contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares, identificando estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens estão situadas”. (BRASIL, 2017, p. 16). Quanto à observação no Ensino Fundamental, foi possível perceber as dificuldades para a realização de trabalhos interdisciplinares, envolvendo as várias áreas do saber. Outro ponto foi a dificuldade de se trabalhar com a diversidade racial, conforme defendem as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, temas como ra-

cismo, diversidade étnica, formação da identidade nacional ainda são pouco discutidos nas escolas.

Referências Bibliográficas

Fontes documentais:

DIÁRIO DE CAMPO, Memórias Vividas do Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental, Barras-PI de 26 a 30 de março/ 07 a 11 de maio de 2019. (Andreia Rodrigues de Andrade).

PORTIFÓLIO, Arquivo dos Planos de Aula e atividades realizadas no do Estágio Supervisionado do Ensino Fundamental, Barras-PI de 07 a 11 de maio de 2019. (Andreia Rodrigues de Andrade).

Bibliografia:

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil (1988). Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_constituicao/constuicaocompilado.htm. Acesso em: 18 ago. 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_leis/L9394.htm. Acesso em: 19 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013. Acesso em: 16 ago. 2020.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. (org.) Currículo, conhecimento e cultura. In: Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MORO, Catarina de Souza. (Desa)fos da avaliação. Revista Educação. 2. ed. São Paulo: Segmento, 2011.

PIMENTA, S. LIMA, M. Estágio e Docência. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

BEM VIVER E TEORIA SÓCIO-HISTÓRICA: ENUNCIADOS PEDAGÓGICOS PARA A EDUCAÇÃO INDÍGENA

Odivaldo Costa Ferreira¹

Thyane Alyne Silva Ferreira²

Introdução

A proposta desta pesquisa tem como objetivo o desenvolvimento de modelos pedagógicos dentro do caráter teleológico (dos fins) na relação indígena/ambiente a partir do conceito do Bem Viver, em contraponto à metodologia baseada na Teoria Sócio-Histórica. E, embora não seja de exclusividade do campo de ensino da História, encontra-se nela dialogicidade entre os elementos constituintes dessa área de estudo a partir da metodologia de abordagem, objetos e perspectivas da pesquisa. E o produto resultante tem aplicação nos diversos campos curriculares dentro do espaço de atuação nas sociedades indígenas.

Assim proposto, por ser de domínio público as adversidades encontradas por profissionais da área da educação no fazer pedagógico para o estabelecimento de resultados satisfatórios a todos: professores, estudantes pais e sociedade de modo geral. Parte disso relacionada às propostas pedagógicas aplicadas de maneira inadequada para este e/ou aquele componente curricular e contexto, levantando questionamentos acerca de temas sobre a educação quilombola; ribeirinha; no campo e indígena, especialmente na Amazônia.

¹ Acadêmico do Curso de Especialização em Saberes, Linguagens e Práticas de Educação na Amazônia do Instituto Federal do Pará (IFPA). E-mail: odi.ferreira@hotmail.com

² Mestranda em Agriculturas Familiares e Desenvolvimento Sustentável, NCADR- UFPA/ Embrapa Amazônia Oriental da Universidade Federal do Pará (UFPA). E-mail: anne_ferreira22@hotmail.com

Em consideração a isso, necessita-se atentar que por conter e usufruir de menor quantidade de instrumentos físicos, o ambiente indígena difere do mundo do indivíduo constituinte da sociedade letrada, considerando-se para tal comparativo a teoria Sócio-Histórica de Vygotsky (1896-1934). Com base nela admite-se, ao primeiro, maior afinidade aos instrumentos abstratos definidos pelas tradições, costumes e crenças que sequer dependem da escrita para a disseminação do conhecimento de sistemas simbólicos ou para a inclusão ao meio, mas apenas da oralidade.

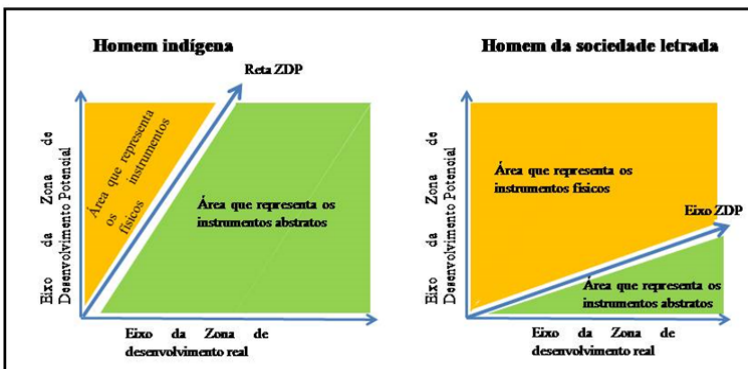
Consequentemente, o estudo proposto possibilitará identificar e analisar modelos pedagógicos sob a presença do caráter teleológico (dos fins) na relação do indígena diretamente com o ambiente natural. Isso escrito porque o indígena interage em harmonia com a natureza que assume o protagonismo e o direciona à aprendizagem, impondo-lhe como mediadores as intempéries clássicas: necessidade de alimento, frio e calor, estabelecendo campo de intersubjetividade homem/natureza por meio da relação semiótica, ou seja, quando o ser melhor se aproxima dos entes espirituais para o aprimoramento do eterno de si (BUBER, 2001). Dentro dessa lógica as ideias são formadas de maneira coletiva, ao longo do tempo e, em compartilhamento com a ancestralidade.

Essa dialogicidade permite ao indígena não somente o domínio consciente das habilidades já constituídas, como também, oportuniza-o a construção de novas enquanto sujeito interativo-ativo frente ao real. Por conseguinte, habilita-o a tomar decisões como indivíduo livre, com capacidade para encontrar seu destino sem mediação de terceiros: com maior autonomia. Sendo no silêncio (na contemplação) que este homem potencializa a competência de conhecer o que está relacionado entre o mundo e ele próprio.

Em contraponto, há maior dependência do indivíduo da sociedade letrada, sob a ótica da Zona de Desenvolvimento Proximal³ (ZDP), o qual busca respostas a partir dos fenômenos existentes no meio, reduzindo as questões ao objeto em detrimento do exercício da própria espiritualidade, ou seja, omitindo que o espírito se apresenta no silêncio das respostas (BUBER, 2001). Logo, a relação deste homem com a natureza se faz mais danosa em função da produção e consumo maiores de objetos que lhe justifiquem a existência.

A figura de número 1 a seguir expressa essas afirmativas sob o ponto de vista da filosofia do Bem Viver⁴ para o indígena e para o homem da sociedade letrada concorrentes à ocorrência do processo de aprendizagem, com base na teoria de Vygotsky.

Figura 1: representação gráfica da área de ocupação da ZDP do homem indígena e do homem da sociedade letrada, com base no conceito de Bem viver



Fonte: autoria própria/2019.

Ao que se convencionou denominar ZDP, Vygotsky (1896-1934) definiu como a área intermedi-

³ A partir de agora, somente ZDP.

⁴ O referencial teórico deste estudo escrito em espanhol, sobre essa variável, foi traduzido pelos autores.

ária entre a Zona de Desenvolvimento Real – da qual partem as informações com a segurança de quem as possui reconhecidas – e a Zona de Desenvolvimento Potencial: onde o indivíduo aspira chegar. Sendo que a mediação de instrumentos físicos e espiritualidade (também denominada de instrumentos abstratos) facilitadas por outros indivíduos é o que o eleva ao avanço à área do Desenvolvimento Potencial (MOTA, 2014; REGO, 2011).

Assim entendido, vê-se na figura 1 a reta móvel ZDP o qual assinala a relação maior e menor entre os instrumentos físicos e instrumentos abstratos, porém não representa comparação equidistante ou inversamente proporcional, entre um e outro, como pode aparentar. E por haver mais estabilidade na sociedade originária do chamado indígena tal mobilidade pode ocorrer em maior grau somente em relação à sociedade letrada, com essa mobilidade sempre em acordo com o tempo decorrido e com a quantidade de bens produzidos.

A partir dessa observação é possível estabelecer a máxima de que quanto maior a quantidade de instrumentos físicos, maior a dificuldade de alcance da Zona de Desenvolvimento Potencial. Por outra via, dada a menor quantidade de instrumentos físicos mais facilmente alcançável se faz a Zona de Desenvolvimento Potencial.

Para os autores desta proposta de pesquisa sob o ponto de vista teórico estas sustentações são imprescindíveis para fundamentar a premissa de que o homem indígena por ser mais apto em estabelecer relação melhor integrada à natureza e em total respeito a ela, possui maior possibilidade de aprendizagem desde que respeitado esse princípio. E, necessita de empreendimentos dentro do arcabouço metodológico que a integra para alcançar resultados satisfatórios de apren-

dizagens. Em desacordo, a aprendizagem priorizada com base nos valores sócio-históricos da forma como aplicados, comprometem-no a cognição, por apresentar princípios a/por ela padronizados distanciados de suas abstrações.

Fundamentação teórico-metodológica

A elaboração desta proposta de estudo é composta por duas variáveis principais. A primeira delas é o conceito de Bem Viver, que, tomado como filosofia de vida entre os povos indígenas vem conquistando espaços na América Latina, podendo-se mencionar com base no escrito por Rodríguez, Aguilar e Apolo (2018), as experiências da Bolívia, Colômbia, Equador e Peru, além da Argentina e do Brasil, mais recentemente.

A segunda variável definida pela Teoria Sócio-Histórica (VYGOTSKY 1896-1934) surge em comparativo à primeira para sustentação da proposta apresentada. Considerando-se, aqui alocada uma pesquisa de considerável relevância por se tratar da busca de novos modelos pedagógicos, constituídos e direcionados à uma parcela representativa da sociedade amazônica e brasileira, embora invisibilizada: os povos indígenas.

Tejada (2012) abrigado aos princípios do Bem Viver assinala como um dos objetivos desta filosofia: a relação com outros paradigmas para busca de novo sentido à educação, com abordagem do conceito de qualidade educativa dentro do contexto histórico contemporâneo. Incluso a este Tejada (2012) se tem Astorga (2012) que de forma crítica enfatiza que os inevitáveis tentáculos da globalização modificaram todas as áreas da vida, com a educação não ficando de fora, de tal maneira transformando o conhecimento em fator de desigualdade.

Voltando a Rego (2011), a autora escreve que a grande contribuição de Vygostky fora a de acrescentar aos elementos biológicos a importância da dimensão social que fornece instrumentos simbólicos para a mediação do indivíduo com o mundo, que por sua vez influencia, sobremaneira, com atuação sobre o mesmo universo ao qual compreende. Ainda para esta pesquisadora, os aspectos fundamentais e essenciais para o processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores são: a relação homem/mundo mediada por instrumentos criados por ele próprio e a relação indivíduo/sociedade na qual se identificam características especificamente humanas. Com isso, ao mesmo tempo em que o homem interfere no meio, transforma-se sob a mesma influência, assim como, os parâmetros culturais originados nas relações com o contexto sócio-cultural que dão origem às funções psicológicas superiores.

Correia, Lima e Araújo (2001) acrescentam que o pesquisador responsável pelo embasamento do socioconstrutivismo fundamenta a reflexão de que o conhecimento não ocorre por meio da interação direta homem/objeto, mas sim por intermédio de signos e instrumentos, sendo estes últimos, precisamente, o que medeia a ação do homem sobre a natureza. Em síntese, as autoras destacam que é o aprimoramento dos instrumentos que promove maior intervenção no mundo e que a permanente transformação da natureza seria próxima de nula se assim não o fosse.

As pesquisas de Rego (2011) e Motta (2014) e as assertivas de Correia, Lima e Araújo (2001) apresentam relevância para a elaboração desta pesquisa, pois que, em estudo sobre a teoria Sócio-Histórica com abordagem sobre a ZDP possibilitam a compreensão para debate acerca do papel comparativo aqui estabelecido entre esta teoria e o conceito do Bem Viver.

Os estudos dessas autoras compreendem a educação em seus princípios teóricos expressos, fundamentalmente, como práxis social diante do propósito de construção da imagem da existência humana e como contribuição para elaboração das visões do mundo, da cultura, da sociedade, do homem e do saber como vetores para esta educação.

Tejada *et al* (2012) argumentam que notadamente na educação, o Bem Viver anima processos críticos pedagógicos, metodológicos, didáticos, de avaliação e de retificação das diversas políticas educacionais atualmente em execução sob os parâmetros do modelo neoliberal. Houtart (2011) escreve que esta filosofia envolve uma série de preceitos relacionados à qualidade de vida e ao que vem a ser felicidade, desde a perspectiva socioambiental até a cosmológica: registro gnosiológico e epistêmico do saber andino como também afirmam Rodríguez, Aguilar e Apolo (2018).

Trata-se da expressão que abrange um compêndio de princípios universais e fundamentais para alimentar a própria vida, não apenas como indivíduos em comunidade, mas, sobretudo, como seres vivos que têm necessidades físicas e anímicas, segundo escrevem Gerhardt, Keim e Jaskiw (2018) e que a seus modos reforçam: é aprendido com os mais velhos e repassado de geração a geração, o que implica dificuldade de entendimento para as chamadas sociedades letradas.

Atentos ao processo educativo moldado à filosofia do Bem Viver Rodríguez, Aguilar e Apolo (2018) apontam algumas condutas pedagógicas, como: a solidariedade *versus* a competitividade; a colaboração *versus* a concorrência; a horizontalidade contra a verticalidade do saber; o princípio comunitário *versus* a individualidade; o biocentrismo *versus* o antropocentrismo e a unidade na diversidade. Conhecimento e prática de vida que se encontram nas culturas originárias sendo que a

educação como aporte comprometido com o bem estar da sociedade moderna, por meio da qual se constitui os centros de interesses e no processo de aprendizagem na Amazônia, assume o desafio de identificar, reconhecer e disseminar as sabedorias, os conhecimentos e as formas e valores da ancestralidade.

E é em atenção a esse disposto metodológico que surge a terceira variável, ou variável operacional, relacionada à educação, com a proposição dos enunciados pedagógicos como termo do objetivo deste estudo para a aprendizagem voltada ao indígena da Amazônia a partir da filosofia do Bem Viver, diferindo em modelo à teoria vygotskyana.

Sob esse aspecto teórico o estudo vislumbra caminhos diferenciados no que tange à prática metodológica para a aprendizagem escolarizada das sociedades indígenas da Amazônia brasileira. Isso feito, a partir do embasamento do conceito de Bem Viver, o qual estabelece a relação harmônica homem/natureza para os indígenas do Brasil e da América Latina. E, portanto, alcançando valor transnacional. Devendo-se considerar estas premissas apontadas por Tejada et al (2012); Astorga (2012); Rodríguez, Aguilar e Apolo (2018); Houtart (2011) e Gerhardt, Keim e Jaskiw (2018), contrapostas aos estudos de Motta (2014); Rego (2011) e Correia, Lima e Araújo (2001) como da maior relevância social e científica para esta proposta de pesquisa, por embasarem a possibilidade de criação de procedimentos pedagógicos progressista e decolonialista com o estabelecimento de paradigmas distintos do neoliberalismo predominante.

Método e abordagem metodológica

Para tanto, a ação metodológica adotada para esta proposta de pesquisa será, além da bibliográfica –

tanto em português como em espanhol – também o estudo comparativo-descritivo-observacional em campo, para a busca dos indicadores que darão origem aos dados quantitativos, necessários à percentualização do diferencial de instrumentos abstratos (constituintes da ZDP) existentes entre o homem indígena e o indivíduo da sociedade letrada, assim como pontuados os expedientes pedagógicos correspondentes. Isso feito em arranjo posterior à análise da pesquisa de campo.

Assim definido, utilizar-se-á o diagrama de *Ishikawa* (WERKEMA 1995) como recurso para a descrição da identificação de causas a partir da análise comparativa dos conceitos. Paralelamente, a pesquisa e o estudo de campo acontecerão sob o embasamento escrito em Schneider e Schmitt (1998), contando também com a análise qualitativa e quantitativa sob os auspícios de Lakatos e Marconi (2017). A esses somados, quadros e tabelas para as demonstrações dos comparativos a partir da estatística descritiva de Correa (2003).

Sob a utilização desses recursos e direcionamentos assinalados, para o exercício dessa pesquisa de campo será estabelecido o período de 6 (seis) meses: 3 (três) meses na sociedade Tembé, localizada no município de Tomé-açu-Pa, região nordeste do Estado do Estado do Pará. Mais 3 (três) meses na sociedade dos Anambé localizada no município de Moju-Pa. Uma vez alocado, no espaço de pesquisa será adotado o método observacional por meio do qual se estabelecerão as anotações acerca da *práxis* do Bem Viver e a descrição comparativa do que for identificado, sob o aspecto pedagógico e observado no conteúdo teórico da pesquisa comparado a esta *práxis*, com adoção do caderno de campo e imagens para registro, quando permissível.

Considerações

As crises sociais e ambientais da atualidade vislumbram interesses voltados à produção intelectual produzida a partir da visão indígena como possibilidade da elaboração de um saber filosófico em contraponto ao prisma utilitarista e à lógica individualizada. Em relação à Educação Escolar Indígena, implica garantir competências pautadas nos valores e princípios pedagógicos próprios, com base na espiritualidade, coletividade, reciprocidade, integralidade e alteridade indígenas, desenvolvidas nos currículos dos sistemas de ensino das instituições escolares. Além de suas referências específicas, tais quais: elaborar currículos interculturais, diferenciados e bilíngues e sistemas próprios de aprendizagens. Isso legalmente resguardado nas Diretrizes Internacionais da OIT; Convenção 169 documentos da ONU/ Unesco sobre os direitos indígenas e definidos na Constituição Federal de 1988 (BNCC, 2018).

Assim, adotar o caráter multiétnico da educação a partir de métodos e princípios voltados ao homem/natureza estabelecerá ações ideológicas baseadas na reabilitação dos valores comunitários com base na escola produtiva de trabalho coletivo e solidário, com aprendizagens cooperativas voltadas ao aprender fazendo. Essa escola de trabalho produtivo e social é também criadora de riquezas para a comunidade; promove a ajuda mútua entre professores e estudantes; de estudantes entre si e entre a comunidade escolar que compreende pais, responsáveis e colaboradores (MURGA, 2011).

Preocupada com a omlateralidade do aprendiz trabalha o desenvolvimento de habilidades e atitudes psicomotoras, com base na arte (música, literatura, teatro) e na educação física (MURGA, 2011).

Consequentemente, por compreender campo de atuação direcionado à educação indígena, o produto resultante deste estudo tem como espaço de aplicação as diversas sociedades indígenas amazônicas. Podendo alcançar fronteiras da escolarização dos povos da Amazônia Internacional e América Latina.

Referências Bibliográficas

ASTORGA, Alfredo. Sociedad educadora y sociedad del aprendizaje in: TEJADA, Francisco Cevallos et al (coord.). Educación y buen vivir: reflexiones sobre su construcción. 1ra. Edición. Impreso en Quito-Ecuador, Impresión: Activa – Serie Reflexiones, marzo de 2012, p. 21-33.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular – BNCC: Educação é a base: MEC, Undine, 2018.

BUBER, Martin. Eu e Tu. Tradução, notas e introdução de Newton Aquiles Von Zuben. 10ª ed. São Paulo: Centauro, 2001.

CORREA, Sonia Maria Barros Barbosa. PROBABILIDADE E ESTATÍSTICA. 2ª ed. – Belo Horizonte: PUC Minas Virtual, 2003. 116 p. disponível em: http://www.inf.ufsc.br/~vera.carmo/LIVROS/LIVROS/livro_probabilidade_estadistica_2a_ed.pdf. Acesso em 01 de junho de 2019.

CORREIA, M. F. B.; LIMA, A. P. B e ARAÚJO, C. R. As contribuições da psicologia Cognitiva e a Atuação do Psicólogo no Contexto Escolar. Revista Psicologia: Reflexão e Crítica, pp. 553-561; 14 (3), 2001. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/26362253_As_Contribuicoes_da_Psicologia_Cognitiva_e_a_Atuacao_do_Psicologo_no_Contexto_Escolar. Acesso em 20 de maio de 2019.

GERHARDT, Renata; KEIM, Ernesto Jacob; JASKIW, Eliandra. O BEM VIVER MBYA GUARANI COMO CONCEPÇÃO DE VIDA: A água e seu significado. III Seminário Nacional de Integração da rede PROF-CIAMB. Campus Guamá da UFPA, Belém, 19 a 22 de Setembro de 2018.

HOUTART, François. EL CONCEPTO DE SUMAK KAWSAI (BIEN VIVIR) Y SU CORRESPONDENCIA CON EL BIEN COMÚN DE LA HUMANIDAD. ARTIGO PUBLICADO EM ALAI, AMÉRICA LATINA EN MOVIMIENTO, fev. 2011. Disponível em: http://www.dhl.hegoa.ehu.es/ficheros/0000/0738/15._el_concepto_de_sumak_kawsai.pdf. Acesso em 13 de dezembro de 2018.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. Fundamentos de Metodologia Científica. 8ª ed. (atualização João Bosco Medeiros). São Paulo: Atlas, 2017.

MOTTA, Flávia. M. N. De crianças a alunos: a transição da educação infantil para o ensino fundamental. São Paulo: Cortez, 2014.

MURGA, Julián H. A.. Estado plurinacional de Bolivia. 2011 Monografias.com. Disponível em: <https://www.monografias.com/trabajos87/estado-plurinacional-bolivia/estadoplurinacional-bolivia.shtml#educacional>. Acesso em 20 de agosto de 2019.

REGO, Teresa Cristina. Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 25ª ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2011.

RODRÍGUEZ, María Nelsy; AGUILAR, Josefina; APOLO, Diego. EL BUEN VIVIR COMO DESAFÍO EN LA FORMACIÓN DE MAESTROS. Revista Mexicana de Investigación Educativa (RMIE), 2018, vol. 23, nº 77, pp. 577-596 (ISSN: 14056666).

SCHNEIDER, Sergio; SCHIMITT, Cláudia Job. O uso do método comparativo nas Ciências Sociais. Cadernos de Sociologia, Porto Alegre, v. 9, p. 49-87, 1998. Disponível em: http://nc-moodle.fgv.br/cursos/centro_rec/docs/o_uso_metodo_comparativo.pdf. Acesso em 25 de maio de 2019.

TEJADA, Francisco Cevallos (coord.) et al. Educación y buen vivir: reflexiones sobre su construcción. 1ra. Edición. Impreso en Quito-Ecuador, Impresión: Activa – Serie Reflexiones, marzo de 2012.

WERKEMA, M. C. C. As ferramentas da qualidade no gerenciamento de processos. Belo Horizonte: Fundação Christiano Ottoni, 1995. v.1, 108 p.

DA PRÁTICA EDUCATIVA A UMA EDUCAÇÃO PELA PRÁTICA: O ENSINO DE HISTÓRIA COM O MUSEU

Júlio César Virgínio da Costa¹

“ Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo. ”

Paulo Freire

As questões que apresento neste texto são reflexões oriundas de uma investigação que teve como foco práticas educativas realizadas na tríade: escola-museu-escola e refletem as problemáticas que me incomodaram e me instigaram a mobilizar esforços em diversas esferas constitutivas de minha vida para a realização da pesquisa² e que estão em sintonia direta com o pensamento de Paulo Freire.

Diria que elas apresentam relações com as questões que estão mobilizadas, especialmente, no tocante à questão da trajetória e da experiência docente em suas práticas educativas.

As trajetórias e as experiências seriam altamente significantes para o processo educativo e não apenas a chegada ou um determinado *produto final* elaborado ou destinado ao corpo discente.

Este texto tem como tema principal a análise de algumas narrativas elaboradas pelos docentes de história da educação básica, a partir de práticas educati-

¹ Universidade Federal de Minas Gerais/Centro Pedagógico. Órgão de fomento: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) bolsa CAPES/REUNI. E-mail para contato: juliocesarthistoria@gmail.com

² Pesquisa realizada entre 2012 e 2016 em Belo Horizonte em duas escolas da Educação Básica.

vas desenvolvidas na relação da escola-museu.

Busquei identificar como essas práticas foram desenvolvidas, refletidas e mobilizadas em salas de aula na dinâmica que envolve a pré-visita e o pós-visita. Foram analisadas as perspectivas que orientaram os docentes de história a abordar o museu em sua prática educativa e fundamentaram suas ações no processo de preparação e realização para a atividade da visita e para a atividade do pós-visita.

A pesquisa elucidou aspectos da relação escola-museu e, nela, do uso da literatura na prática docente, colocando em discussão a relação entre as práticas e os saberes docentes no campo do conhecimento histórico.

Essa análise se dá a partir dos dados coletados em entrevistas semiestruturadas, das práticas do pós-visita gravadas e transcritas nas atividades (com os sujeitos indiretos: estudantes), além da análise de práticas estabelecidas no ambiente museal e do caderno de campo que foi utilizado em diversos momentos: museu (Setor Educativo e expositivo), escolas (salas de aula e visita ao museu).

A triangulação desses dados visou à construção de quadro analítico/descritivo – dentro da concepção de pesquisa qualitativa – que possa fornecer elementos para a verificação da abordagem da realidade observada para compreensão, reflexão, percepção e descrição das possibilidades efetivadas pelas práticas docentes mediadas por esse ambiente socioeducativo (museu), acepção de uma educação em espaço museal que poderá avançar para além da mera confirmação do foi visto em sala de aula.

Epistemologias da prática: Concepção de prática educativa e passos iniciais

Por prática de ensino penso que seja uma ação extremamente complexa que não pode ser conhecida apenas pelo que acontece na sala de aula. Seriam necessários outros elementos constitutivos dessa ação para entendê-la em sua plenitude.

Essa constatação, segundo Zabala (2010), não impediria sua percepção. O que seria necessário para essa análise seria a adoção de referenciais que ajudem a interpretar o que acontece na sala de aula. Metodologias que levem em consideração outras questões que envolveram esse ato tão complexo e de tempos imbricados. Segundo o autor, práticas são momentos e processos educativos reflexivos que não podem ser reduzidos ao momento em que se produzem ou desenvolvem os processos educacionais na aula. A prática educativa, nessa visão, teria um momento anterior e outro posterior que devem constituir peças substanciais em todas as práticas educativas.

Zabala (2010, p. 17) explicita que “partindo desta visão processual da prática “[...] e se examinarmos uma das unidades mais elementares que constituiu os processos de ensino/aprendizagem veremos que se trata do que se denomina *atividade* ou *tarefa*”.

O autor indica que podemos considerar como tarefas: uma exposição, um debate, uma leitura, uma pesquisa bibliográfica, um exercício etc. E vai além,

Desta maneira, podemos definir as atividades ou tarefas como uma unidade básica do processo de ensino/aprendizagem, cujas diversas variáveis apresentam estabilidade e diferenciação: determinadas relações interativas professor/aluno e alunos/alunos, uma organização grupal, determinados conteúdos de aprendizagem, certos recursos didáticos, uma distribuição do tempo e do espaço,

um critério avaliador; tudo isso em torno de determinadas intenções educacionais, mais ou menos explícitas (ZABALA, 2010, p.17).

Segundo Pimenta (2005), a adoção desse tipo de análise e/ou concepção epistemológica coloca em evidência a indiscutível contribuição da perspectiva da reflexão no exercício da docência e vem valorizar a profissão docente, os saberes desses profissionais, do trabalho realizado em equipe e da crença e concepção de que a escola é também espaço de formação.

Essa perspectiva abre espaço para valorização da pesquisa na ação dos docentes e abre perspectivas para se pensar que práticas críticas e reflexivas são efetivadas por esses profissionais a partir das diversas práticas que realizam na dialogia com seus educandos. Vejamos um exemplo.

Professora,

Lá no sexto sonho do livro, o autor diz o seguinte: “Nas escavações no fundo da caverna, meu amigo arqueólogo achou um grande número de fósseis de animais, eram duros como pedra, tinham ficado escondidos por milhares anos. Agora estavam lá, limpos e organizados, nas prateleiras do laboratório”. (Trecho de seminário na escola B, turma B, p. 15, 2014).

Pergunta da professora: “Que importância seu grupo viu no trabalho do professor Cartelle e na organização do acervo do museu?”

Estudante,

Eu acredito que o trabalho do paleontólogo é tão importante para gente, porque se não fosse o trabalho dele, muitas perguntas não seriam respondidas, porque pessoas tem o cabelo bom, outras ruim, porque (inaudível) como isso surgiu? E através desse estudo, a gente pode perceber que

isso foram (sic) passando de geração para geração, foram modificações que aconteceram com os seres humanos. Tem relatos dizem (sic), que a vida começou na África, no início com os estudos dele, a gente pode ver, que tinha (sic) pessoas com características de pessoas que moravam na África, foram passando para Ásia, da Ásia foi passando para América, e nisso se formou a população que é hoje, então eu acho que se não fosse o trabalho deles, muitas perguntas ficariam vagamente (sic). (Idem, p. 17, 2014).

Diante do exposto, nesse trecho, é possível identificar uma prática educativa e uma ação educativa pela prática. Pela prática da leitura de uma obra diferente do livro didático, de uma prática de visita a ambientes museais e uma prática de proporcionar aos seus educandos momentos de fala, de reflexão para outras questões do conhecimento e do conhecimento histórico no pós-visita, um processo de dialogismo.

De uma noção de processo e de temporalidade também, quando o aluno responde que “[...] através desse estudo, a gente pode perceber que isso foram (sic) passando de geração para geração, foram modificações que aconteceram com os seres humanos”. Ele faz uma análise e apresenta uma compreensão de tempo mais profunda e que foi proporcionado pela visita ao museu. Também é uma evidência de uma apreensão mais complexa da temporalidade expressa pelos estudantes que participaram dessa prática.

Segundo Libâneo (2005), em diálogo com Donald Schon (1992), a reflexividade é uma característica dos seres racionais conscientes. A reflexividade, para os autores seria um ato de “autoanálise” sobre suas próprias ações que podem ser realizadas para consigo mesmo e para com os outros.

A ideia que é captada por Libâneo (2005), por Schon (1992) e Zeichner (1993), é a de que o docente crítico-reflexivo possa pensar em sua prática e desen-

volver a capacidade reflexiva sobre sua própria prática. Seria a estrutura descrita por Schon (1992) sobre o desenvolvimento profissional. Desenvolvimento que se daria na prática através da postura de indagação e reflexão sobre a própria prática em momentos distintos, mas em conexão, e em sintonia com a reflexão freireana na epígrafe deste texto. O que postula Schon (1992) é que o conhecimento que emerge nas situações de análise das práticas pode ser descrito e poderia dar forma a “teorias” de ação. Seria o que Schon (1992, p.31) denomina de *conhecer-na-ação*.

Uma educação pela prática

A concepção de uma prática que é reflexiva, estética, frutiva, em diálogo com o mundo e no mundo, de uma “obra aberta”, em um ambiente socioeducativo e polifônico, que aqui está sendo adotada, dialoga com a epistemologia da educação museal. Quando esta prática educativa exige, em si, a preparação da atividade, depara-se com as surpresas nos percursos trilhados pelos museus e pelo ensino de história.

Nos dizeres de Henry Giroux (1997, p.18), é necessário considerar os professores como “intelectuais transformadores, os quais deliberadamente empreendam uma prática socialmente transformadora em oposição ao exercício, sob a aparência de neutralidade política, da inteligência misteriosa ou conhecimento especializado”.

Oportunizar momentos nos quais os estudantes possam, como afirma Giroux (1997), “dominar” ferramentas de leitura do mundo. Não ler o mundo para eles. Ou seja, é a busca por outro de tipo de racionalidade da escola. Não mais uma racionalidade do acúmulo de dados, datas, nomes e frases feitas para agradar aos docentes ou obter determinado conceito e/ou nota.

O que Henry Giroux defende, quando pensa nos professores como intelectuais, é uma busca pelo desenvolvimento de um currículo que instigue e cultive um discurso teórico crítico sobre a qualidade e o propósito de uma escolarização e da vida humana.

Estudante: “Eu tenho uma opinião. A Luzia foi o primeiro fóssil a ser encontrado num é? A Luzia foi encontrada morta, não foi? Eu posso pensar que às vezes foi o pai ou tio dela.”

Professora: “Mas a diferença é muito grande, mais de dez mil anos. Uma diferença de dez mil anos dava para ser de pai para filho?”

Estudante: “Mas, tem que ter pessoas mais velhas do que ela, porque tipo, ela nasceu de onde? Do ovo?”

Professora: “Lógico, tem pessoas mais velhas que a Luzia, lógico. Mas qual que é o vestígio?”

Estudante: “A Luzia.”

Professora: “O vestígio é A Luzia. A Luzia é um vestígio fóssil.”

(Trecho de aula na escola A, no dia 02/06/14, p. 2)

Dentro da lógica aqui analisada, a de uma prática educativa a uma ação educativa pela prática, foi possível perceber e constatar que as “janelas abertas” pelo campo-escola em relação com o campo-museu e com literatura possibilitaram uma articulação entre saberes, muitas das vezes, confusos para o educando, mas, lembrando que a professora Rosa efetivou suas práticas sobre a Pré-História do Brasil com uma turma do sexto ano. Momento inicial da caminhada no ensino fundamental II e do ensino de história ministrado por uma docente especialista.

Mas nos é possível percebermos também, um processo reflexivo, dialógico e como o museu e o livro estão imbricados na práxis desenvolvida pela docente

e em dialogia com deus educandos.

É possível observar como o museu adentra a sala de aula e em conexão com a literatura, que no exemplo apresentado, exerce reflexões que vão além da obra e da própria experiência vivida no museu. Uma experiência, portanto, extremamente potente, em uma práxis educativa no ensino de história.

Em outro exemplo coletado como fonte, realizamos, no dia 18 de dezembro de 2013, juntamente com um grupo de docentes das duas escolas, uma atividade de pesquisa denominada de entrevista caminhante. Íamos visitando os espaços do museu e eu fazia perguntas e provocações a esse grupo de professores sobre as possibilidades do trabalho do ensino de história naquele ambiente.

Por exemplo, quando eu indaguei sobre as possibilidades de criação e desenvolvimento de atividades educativas pelo docente de História naquele primeiro nicho (Imagem 1, Espaço Lund, segundo andar), obtive as seguintes respostas e reflexões:

Imagem 1 - Espaço Lund. Segundo andar do Museu da PUC Minas.³



³ Fonte: http://www.pucminas.br/museu/index_padrao.php?pagina=216. Acesso em 05 de out. de 2015.

Professora 2:

Para fechar, o que mais legal (sic) é a gente compreender a importância da história mesmo para formação de nós brasileiros, para o ser humano em geral, no caso especial do Peter Lund, trazer essa história, clarear para nós a questão da nossa memória da Pré-história, a construção dos sujeitos históricos a partir quem foi (sic) esses habitantes, quem construiu esse Brasil antes da Europa, dá para pegar a importância do sujeito histórico a partir da Pré-história. (Entrevista caminhante, 2013, p. 5).

Já em outro momento, entrevistei as docentes participantes desta pesquisa, intencionalmente, após todo o processo realizado. Minha intenção era tentar não provocar nas participantes ansiedades ou práticas que pudessem ser alteradas em função dessa outra etapa da pesquisa. A intenção era causar o mínimo possível de interferência, embora, a minha presença nas salas de aulas e em outros momentos, como, por exemplo, acompanhando as visitas ao museu, por si só já era um elemento “perturbador” daquela atividade.

Sendo assim, perguntei as docentes quais as contribuições que o museu de Ciências Naturais da PUC Minas promoveu para abordagem da relação passado e presente ou da relação entre as temporalidades.

Professora Margarida:

Eu acho que toda saída dos meninos de sala de aula já é um aprendizado, porque eu acredito na educação para além dos muros da escola e a oportunidade de eles irem a um local onde tem um acervo tão rico igual o museu da PUC. Eu sempre acreditei que acrescenta e, de fato, acrescentou no feedback que os meninos deram. Muitos não conheciam o acervo do museu, muitos não conheciam o museu e eles trouxeram isso para sala de aula, a vivência que eles tiveram lá. Os objetos que viram, as ofici-

nas que participaram e eu notei uma relação mais próxima com a história a partir do museu. (Trecho de entrevista com a professora Margarida em 8 de outubro de 2014, p. 1).

Professora Rosa:

O museu, qualquer museu, ou qualquer espaço que traga uma experiência diferente do que a sala de aula o oferece, ele já promove essa relação de temporalidade, então o museu a gente está falando de um tempo muito longe muito distante da experiência dos meninos, muito distante do concreto. (Trecho de entrevista com a professora Rosa em 17 de setembro de 2014, p. 1).

Imagem 2 - Estudantes da escola B na preparação para a oficina de pintura rupestre nas dependências do museu da PUC Minas. ⁴



⁴ Foto: álbum de foto elaborado pela professora Margarida (escola B) em seu Facebook. 2014.

As análises das respostas das docentes de história oportunizam visualizar e apreender muito das experiências e práticas pedagógicas vivenciadas e, também, oportuniza a percepção do museu como possível obra “aberta” (ECO, 1997) ao demonstrarem as possibilidades de práticas e de reflexões as mais ricas e diversas como se apresentam nas imagens 2 e 3.

Em relação às contribuições do museu, há um realce presente na fala da professora Margarida de que toda saída já é um aprendizado e que seus alunos, a partir dessa experiência, se aproximaram da disciplina. Esses são indícios do retorno conferido pelos alunos à professora, no momento do pós-visita, e de uma prática a um local que era desconhecido de seus alunos e que atuou de maneira potente para abertura e para outras possibilidades. Da percepção de uma mudança de postura em sala de aula pela própria docente já durante o processo.

Ressalto na resposta da docente o museu, seus elementos materiais e possivelmente afetivos, imagéticos e outros que estejam presentes, especialmente quando ela fala da experiência por eles vivenciada, quando do contato com *os objetos que viram e as oficinas que participaram*. Diálogo que vai de encontro à fala da entrevista caminhante.

Dentro de uma lógica semelhante, a dos elementos materiais contidos no museu, e sua relação com a questão da concretude e da visualização no processo ensino-aprendizagem.

Imagem 3 - Alunos no tanque de areia do museu da PUC realizando a oficina de escavação de réplicas de fósseis.⁵



A análise das falas das docentes expressa, de certa maneira, muitas das questões por elas desenvolvidas em suas práticas. Apresenta também o processo ensino-aprendizagem efetivado e que as mesmas promovem práticas com uma grande percepção do porque estão fazendo.

Também me foi possível perceber questões que envolvem o direito à cidadania, o direito à cidade, do usufruto do patrimônio e uma ampliação da percepção do aprender em outros ambientes.

A docente explicita a questão dos espaços públicos, da percepção de que outros ambientes promovem aprendizagem e essa prática vai realmente muito além do que foi visto em sala de aula. Ela poderá despertar

⁵ Foto: álbum de foto elaborado pela professora Margarida (escola B) em seu Facebook. 2014.

outras possibilidades, outras visões de mundo e deslocamentos pelo mundo.

Considerações

O desenvolvimento deste trabalho, no qual busquei identificar e analisar os usos do passado – em relação ao ensino de história através do conteúdo da Pré-História brasileira - nas narrativas elaboradas e/ou evocadas pelos docentes de história da educação básica em Belo Horizonte mediados pela prática educativa em ambientes museais e na relação com a leitura de uma obra de divulgação científica permitiu a constatação de que essas práticas podem ser potentes processos educativos e extrapoladoras das práticas vividas nas salas de aula, em conexão com as mesmos, mas para além do que foi visto em sala.

Também foi possível evidenciar que essa prática educativa possibilitou aos participantes, estudantes, uma experiência que passa por outras vias de acesso ao conhecimento, por outra perspectiva de educação.

Travessia esta que pode promover a compreensão de mundo onde a história, a memória e o patrimônio possam ser interpretados de outras maneiras, descortinando, dessa forma, limiares para outras compreensões da sociedade humana e da educação. Nesse sentido, foi possível perceber as imbricações e as relações dos tempos: pré-visita, visita e pós-visita na prática educativa, também dos espaços, já que percebi que as docentes amplificam a percepção acerca das razões da memória considerando-as não exclusivas do museu. Vale ressaltar o quanto a pesquisa vem revelar a dimensão autoral da profissão já que as narrativas contêm conteúdos reflexivos, autobiográficos e dialógicos.

Referências Bibliográficas

CARTELLE, Cástor. Os meninos da planície: história de um Brasil Antigo. Ilustração Sandra Bianchi. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

ECO, Umberto. *Obra Aberta*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1997.
GIROUX, Henry A. Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação e professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 2005, p.53-79.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 2005, p.17-52.

SCHON, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. IN: NÓVOA, A.(Org.) *Os professores e sua formação* Lisboa: Dom Quixote. 1992 p. 77-91.

_____. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Trad. Roberto Cataldo Costa – Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ZEICHNER, Kenneth. *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA E A REPRESENTAÇÃO DO PATRIMÔNIO: UMA ANÁLISE DA COLEÇÃO DIDÁTICA HISTÓRIA: PASSADO-PRESENTE (ÁTICA) NO PNLD 2018 INDÍGENA

Esdras Oliveira

Algumas considerações sobre o livro didático e o conceito de patrimônio

O livro didático é um elemento polissêmico, que ganha diversos sentidos sociais a partir do momento que circula. Como texto, esse material,

Não é visto como referência para o ensino apenas pelos professores, mas também pela sociedade, ou seja, pelos pais e pelos próprios estudantes. Dessa forma, o livro adquiriu com o passar dos tempos um status dentro da escola e do sistema educacional, que o coloca em destaque na prática dos professores. (SCHMIDT, 1997, p. 170)

De acordo com historiador Kazumi Munakata, os usos da obra didática podem ser entendidos a partir de quatro esferas,

a. Referencial, contendo o programa da disciplina ou uma interpretação dele; b. Instrumental, apresentando a metodologia de ensino, exercícios e atividades pertinentes àquela disciplina; c. Ideológica e cultural, vetor “da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes” d. Documental, contendo documentos textuais e icônicos, “cuja observação ou confrontação podem vir a desenvolver o espírito crítico do aluno”. (MUNAKATA, 2012, p. 186)

Por isso o uso do termo polissêmico, que significa aquilo que tem variados sentidos, pode ser usado para classificar a produção didática. Tomando a partir dessa perspectiva é que podemos compreender essas obras. Reafirmando essa perspectiva, podemos dizer

que “o livro didático é um dos principais veiculadores de conhecimentos sistematizados, o produto cultural de maior divulgação entre os brasileiros com acesso à educação escolar básica na rede pública de ensino” (FONSECA, 2012, p. 91). Em um país com baixos índices de leitura, na maioria dos lares brasileiros são os únicos livros a entrar. Como vemos, sua importância vai para além de ser encarado, como algumas obras o viam, como “material ideológico” (NOSELLA, 1978). De certo, a obra didática passou por melhorias, a relação com a Academia se estreitou, paradoxalmente com o mercado também, e, devido a sua importância cultural e econômica, deve ser abordada como parte relevante na construção do ensino da disciplina na sala de aula. Pois, em muitas delas, funciona como uma espécie de currículo, a direcionar as relações de ensino-aprendizagem.

Se o livro, por si só, pelos seus usos e formato é algo polissêmico, o conceito de cultura e suas reverberações no conceito de patrimônio, colaboram para que essas dimensões sejam múltiplas e que, apenas uma definição não seja suficiente para caber todas as possibilidades que os conceitos abarcam. Sendo assim, as linhas que se seguem abaixo, são simples rascunhos sobre o conceito de patrimônio e como foi ampliado.

Toda pessoa, de cada grupo, compartilha com seus próximos, histórias e memórias coletivas, sendo a cultura parte substancial nesse processo. Esse processo é vivenciado partir dos lugares, onde os sujeitos constroem suas relações ao longo do tempo. Um indivíduo pode pertencer a variados grupos exercendo ora uma característica de modo contundente, ora outra ou, como é comum, aprender ou performar outro aspecto que, não nascendo dentro de seu grupo, passa a fazer parte a partir do contato que é criado com outro, numa relação que podemos chamar de trocas culturais. A

partir disso, podemos “reconhecer que todos os povos produzem cultura e que cada um tem uma forma diferente de se expressar é aceitar a diversidade cultural. Ou seja, é reconhecer que não existem culturas mais importantes, ou melhores que outras, e sim culturas diferentes!” (BRAYNER, 2007, p. 9).

Ao longo da história, como alguns autores mostraram (CHOAY, 1999; FUNARI, PELEGRINNI, 2007) a palavra patrimônio passou por mudanças em seus sentidos, sendo que patrimônio é de origem latina e está atrelada, inicialmente, a herança repassada de alguém para outra pessoa, no caso, de um pai, chefe de uma família para seu filho mais velho. Seu sentido foi alargado e, a partir do Renascimento europeu, quando falamos na perspectiva ocidental, foi ligada a arquitetura e a estatuária e, com o trabalho de recolhimento do acervo das culturas antigas (grega e romana, principalmente), foi tendo seus significados, pouco a pouco, alterados.

Com o advento do século XIX e a construção dos estados-nações modernos, o patrimônio passou a ganhar outros contextos e, lentamente, políticas públicas para catalogação e escolha do seria o acervo patrimonial de uma nação foram sendo construídas. No entanto, esse cuidado era praticamente todo focando no chamado patrimônio material, de pedra e cal, o tangível, visto na arquitetura, praticamente. Ao longo do século XX, há uma transformação e outro alargamento do conceito, que passa a abranger, a partir da influência da influência de uma visão antropológica, toda e qualquer produção humana, material ou imaterial.

Com essa influência, para o IPHAN, órgão responsável pela conservação do patrimônio brasileiro, que começou ligado a proteção do patrimônio arquitetônico, hoje, o conceito de patrimônio cultural pode ser entendido da seguinte maneira: “O patrimônio cul-

tural de um povo é formado pelo conjunto dos saberes, fazeres, expressões, práticas e seus produtos, que remetem à história, à memória e à identidade desse povo." !" (BRAYNER, 2007, p. 9) Sendo assim,

A ideia de patrimônio não está limitada apenas ao conjunto de bens materiais de uma comunidade ou população, mas também se estende a tudo aquilo que é considerado valioso pelas pessoas, mesmo que isso não tenha valor para outros grupos sociais ou valor de mercado (IDEM).

Os sentidos que uma comunidade dá ao mundo que a cerca, não é a mesma. Sua visão sobre determinada prática, o modo de fazer certo objeto de uso diário e os significados que dá ao espaço em que vive, mudam ao longo do tempo,

Isso implica numa busca contínua por soluções negociadas que permitam a preservação e a valorização dos bens e práticas culturais, em meio a conflitos e disputas de interesses e de valores: qual história deve ser lembrada e contada, quais belezas devem ser valorizadas e preservadas, quais costumes são mais significativos para as pessoas do lugar (IDEM, p. 15).

Sendo assim, a memória, as práticas e representações de um grupo sobre si e sobre o lugar onde vive, criando, assim, uma identidade própria e que muda ao longo do tempo, podem ser entendidos como elementos básicos do patrimônio de um grupo, que necessariamente precisam se materializar para existir.

Destarte, em si, os livros de história a partir da seleção que fazem do que mostrar e como organização seus conteúdos, através dos textos, imagens, citações a outros a outros suportes educacionais e, no caso da área de História, a relação que constroem com a historiografia, ao posicionar-se a partir de uma perspectiva historiográfica, definem que tipo de patrimônio buscam dar ênfase e de quais maneiras vão o representar.

Representações do patrimônio em uma obra didáticas

Neste texto, coleção a ser observada é História – passado e presente, de autoria da historiadora Gislaíne Azevedo e bacharel em Letras e Jornalismo Reinaldo Seriacopi, da Editora Ática, presente no PNL D para o Ensino Médio de 2018, assim, a partir desta obra buscamos entender como representa o patrimônio.

No Guia, a avaliação da coleção demonstra que os livros dessa coletânea seguem um padrão cronológico, a partir da perspectiva da História Integrada, que intercala conteúdos de história geral e do Brasil. No entanto, ao lado dessa sequência os autores inserem temas, organizando os conteúdos em quatro grande unidades, no caso do primeiro volume, por exemplo, temos como eixos: conhecimento e criatividade; urbanização; direito e democracia e diversidade religiosa. Assim, ao longo das páginas, esses eixos encontram-se diluídos ao longo dos conteúdos. Mas há problemas, o eixo “diversidade religiosa”, por exemplo, aparece para tratar temas sobre relativos aos povos africanos, aos árabes e a mundo feudal europeu. No entanto, ao abordar o mundo greco-romano, essa diversidade religiosa desaparece, pois, no lugar de demonstrar a enorme quantidade de formas religiosas existentes no mundo mediterrâneo entre os séculos VIII a.C. e V d.C. temos, ainda, o foco na paganismo grego-romano e nas suas divindades. Assim, a divisão temática não é orgânica e serve apenas como um marcados temático esvaziado de sentido e que enquadra os conteúdos em unidades de modo artificial. Assim, o velho modelo da história integrada, como já visto por Sonia Miranda e Tânia de Luca (2004) na primeira década deste século, ainda continua firme e forte, mas apenas com roupagem distinta.

No primeiro volume, seguindo o que os critérios para a área demonstram, há um capítulo de abertura que “explicita as opções teórico-metodológicas (histórica e pedagógica) [...] desenvolve abordagens qualificadas sobre a História e Cultura da África, dos afro-descendentes, dos povos afro-brasileiros e indígenas”, (BRASIL, 2018) assim, em um texto que aborda uma variedade de temas de formas rápida, temos uma contextualização da importância do estudo da História, seguida de observações sobre visões historiográficas,

No século XIX, por exemplo, a narrativa histórica concentrava-se nos grandes feitos de personalidades importantes, como estadistas, generais ou autoridades eclesiásticas. A partir da primeira metade do século XX, uma renovação na historiografia ampliou os objetos e as fontes do estudo dessa ciência. Os historiadores passam a incluir em seus estudos múltiplos sujeitos históricos [...] (AZEVEDO, SERIACOPI, 2017, p. 10).

Aqui fica implícita uma afiliação a tradição iniciada pela Escola dos Annales, com uma crítica feita ao historicismo/positivismo do século XIX, indicando a diversidade de fontes e objetos de interesse do historiador (BLOCH, 2001; BURKE, 1994). Posteriormente temos uma citação a Marc Bloch quando os autores explicitam o subtítulo da coleção “Passado e presente”, defendendo a “importância da relação passado-presente para a pesquisa histórica, mostrando que as questões do presente dirigem o olhar do historiador para o estudo do passado.” (AZEVEDO, SERIACOPI, 2017, p. 11). Ainda cita mais adiante o conceito de tempo a partir de Fernand Braudel e suas várias esferas (curta, média e longa duração), como fica patente no tópico sobre a “duração” dos fatos históricos. Na sequência, como reafirmação da influência de determinada historiografia mais contemporânea, usam como exemplo o caso das políticas indigenistas para compreender a

relação entre os problemas do presente e as mudanças historiográficas através da citação ao modo como os processos históricos sobre o fim da escravidão, dando ênfase ao papel dos sujeitos e não ao estado (através da Lei Áurea) na desconstrução por dentro das estruturas sociais do cativo escravagista. Assim, já nas primeiras páginas do livro os autores seguem a fórmula indicada pelos critérios para a área indicados no PNLD.

Acerca da questão patrimonial, em sua materialidade ou imaterialidade, não se esboça uma definição explicativa. No tópico “História, memória e cidadania” temos um lampejo do que pode ser a relação da obra com a questão do patrimônio, tendo em vista a relação próxima entre essa dimensão e a memória. “O estudo da História é essencial para a preservação da memória dos lugares, das pessoas, dos grupos sociais e instituições, assim como o exercício da cidadania”. (AZEVEDO; SERIACOPI, 2017, p. 19), mas não se explicita a perspectiva patrimonial.

Assim, a partir daqui, vamos observar alguns momentos na obra sobre quais aspectos o patrimônio aparece representado, mesmo que essa perspectiva não esteja dada abertamente, podemos inferir a partir dos rastros deixados pelos autores nas escolhas que fazem das representações. Ainda há certos problemas nessas escolhas.

Como já citado em páginas anteriores, essa coleção usa uma roupagem temática para um conteúdo organizado de forma linear. Assim, por exemplo, as civilizações de Grécia e Roma aparecem no eixo temático “Direito e democracia”. Dessa maneira “direito” se conecta a história romana e a sua influência na construção do campo das leis no ocidente e, no caso do sub-eixo “democracia”, claramente o enfoque fica conectado a memória da democracia ligada com as dinâmicas de Atenas, na antiguidade clássica grega. Para além disso,

nos capítulos do livro relativos aos dois povos, aparecem ao longo das páginas exemplos da arte grega, com suas estátuas e o ideal construído ao longo do tempo, especialmente a partir do Renascimento. As imagens escolhidas, de ânforas, estátuas, alto relevos, templos e afins, servem como âncora para que um certo discurso que está no campo da memória coletiva seja acessado imediatamente pelo aluno ao olhar aquelas imagens, usando as imagens como arrimo do conhecimento, num claro enfoque em elementos do patrimônio material da civilização grega. Dessa maneira, exceto por um ou outro momento, como uma estátua de um hoplita, que é descrita ponto a ponto, cada elemento aparece como que desconectado dos seus usos reais no passado. Assim, há uma narrativa dupla, de modo cronológico, que permeia o capítulo sobre os gregos: aquela das imagens e a do texto base.

No mesmo volume, no capítulo com o título genérico “Reinos Africanos”, em bem menos quantidade de páginas que outros do mesmo livro, a diversidade cultural do passado africano é abordada em tópicos, que separam o Egito de ser completamente entendido como parte importante do passado do continente, embora outros reinos contemporâneos àquela civilização, como Axum, seja citada no capítulo. Na narrativa do capítulo o foco na questão patrimonial africana se concentra em questões do patrimônio imaterial, bem mais do que o patrimônio material, que é ignorado. Absolutamente nada sobre as cidades da África antiga, suas construções e afins. A narrativa é pontuada com estatuas de deuses, objetos de metalurgia do oeste africano, imagens contemporâneas de muçulmanos rezando e de danças em cultos religiosos como se vê na representação de um egungun na página 198. Assim como, na mesma página, um box com um texto sobre “herança africana no Brasil” reduz bastante a influência dos africanos ao,

culto aos orixás [...] instrumentos musicais como o atabaque e o agogô; na culinária, introduziram pratos como o acarajé. Os bantos também nos legaram inúmeras manifestações culturais. Por exemplo: congadas, maracatus, jongs, sambas de umbigada, lundos, simpatias, mezinhas, rezas, diversas palavras e ritmos.” (AZEVEDO; SERIACOPI, 2017, p. 198).

Para completar o texto, há uma imagem de um desfile de maracatu rural. Dessa maneira, conecta-se a esse povo apenas um determinado patrimônio imaterial disperso, deixando de ver aspectos importantes de formações políticas, por exemplo, que foram trazidas para diversas partes do Brasil por essas pessoas em situação de escravidão e que ajudaram a fomentar quilombos e outras formas de resistência ao cativoiro. Além disso, no próprio continente africano, não se mostra os aspectos arquitetônicos das civilizações daqueles locais, focando apenas na produção metalúrgica ou de madeira. Há uma nítida discrepância na representação patrimonial quando comparamos a Roma e Grécia, que são consideradas civilizações urbanas, nas quais os componentes arquitetônicos são esmiuçados como parte do legado cultural desses povos. O eixo temático no qual os conteúdos sobre os povos africanos aqui é “diversidade cultural”, em que valores políticos não tem tanto espaço.

Dando continuidade, para encerrar o olhar sobre esta coleção, temos no segundo volume a continuidade do eixo temático “Diversidade cultural”, alguns problemas que marcaram o texto sobre os povos africanos seguem, assim, há pouco espaço para analisar diversas civilizações complexas na América, dessa maneira, em poucos parágrafos passamos pelos Impérios Inca e Asteca. A escolha dos elementos do patrimônio que aparecem aqui, no caso dos incas, o Valle Sagrado e os degraus para cultivo da economia inca e Macchu

Picchu, ambos no complexo arqueológico da região de Cuzco, patrimônio material da humanidade. Assim, outros elementos da cultura material inca ficam de fora, além da presença ou do patrimônio de outras civilizações, como os povos huari e Tiahuanaco, que nem representados são. Assim, objetos do dia a dia das populações do império são deixadas de lado para representar uma estatueta de ouro de uma concumbina do sapa inca, como vemos na página 47. Com isto, não temos de fato um processo de diversidade cultural, pois se dá ênfase ao patrimônio material das elites. O mesmo percebemos na parte do texto conectado à análise do povo asteca. O maior patrimônio material que aparece é outro tombado pela Unesco, as ruínas de Teotihuacan, que tinham importância para a teogonia asteca. Além disso, uma vaso ritual que representa o deus Tlaloc aparece. Novamente nada sobre o patrimônio da população dos grupos sociais menos favorecidos dessa civilização e com foco na arquitetura construída para a religião e para o governo, como vemos em imagem das escavações arqueológicas na praça central da Cidade do México (p. 49).

Imagem 1: Páginas do volume I da coleção "História: passado-presente" da Editora Ática.



Considerações finais

Devido ao tamanho do texto solicitado para submissão neste evento, priorizamos o olhar para esta coleção. Mas salientamos que os problemas observados, como a centralidade na Europa como base do patrimônio material e das ideias e a América Latina e África com foco na imaterialidade e em ideias esparsas de organização social se apresentam em outras coleções. Apesar dos impactos positivos das leis 10.639/03 e 11,645/08 que incentivam o estudo das culturas e histórias africanas, afro-brasileiras e indígenas, temos ainda essas dimensões como periféricas e com pouco espaço na produção didática. Isso acaba refletindo no modo como são representadas nessas obras, algo que demonstramos sucintamente acima, na análise que fizemos.

Referências Bibliográficas

AZEVEDO, Gislane Campos Azevedo; SERIOCOPI, Reinaldo (Org.). História: passado – presente. São Paulo: Editora Ática, 2017.

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

BRASIL. Ministério da Educação. PNLD 2018: história – guia de livros didáticos – Ensino Médio/ Ministério da Educação – Secretária de Educação Básica – SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2017.

BRAYNER, Natália Guerra. Patrimônio cultural imaterial: para saber mais Brasília, DF: IPHAN, 2007.

BURKE, A escola dos Annales (1929-1989): A Revolução Francesa da historiografia . São Paulo: Editora da UNESP, 1992.

CHOAY, Françoise. A Alegoria do patrimônio. São Paulo: Estação Liberdade/ Editora UNESP, 2001.

DUMBRA, Camila N. P. ; ARRUDA, Eucídio Pimenta . Museus interativos: interfaces entre o virtual e o ensino de história. Osis (UFG), v. 13, p. 99-119, 2013.

FONSECA, Selva. Didática e Prática de Ensino de História. Campinas, SP: Papirus, 2012.

FUNARI, Pedro Paulo; PELEGRINI, Sandra C. A. Patrimônio Histórico e Cultural. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

GUARANIELO, Norberto Luiz. História Antiga. São Paulo: Contexto, 2019.

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático: alguns temas de pesquisa. In: Revista Brasileira de História da Educação, Campinas-SP, v. 12, n. 3 (30), p. 179-197, set./dez. 2012.

NOSELLA, Maria de Lourdes Chagas Deiró. As Belas Mentiras - a Ideologia Subjacente aos Textos Didáticos. São Paulo: Moraes, 1978.

OLIVEIRA, E. C. L.. Implicações do uso de mídias e de novas tecnologias no ensino de história. Revista do Lhiste, v. 1, p. 58-73, 2014.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. "A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula." In: BITTENCOURT, Circe. O saber histórico em sala de aula. São Paulo: Cortez, 1997.

ENSINO DE HISTÓRIA E SUA INTERFACE COM A HISTÓRIA E REALIDADE SOCIOCULTURAL QUILOMBOLA EM ARAGUTINS-TO

Luziane Laurindo dos Santos¹

Essa pesquisa é um trabalho de dissertação de mestrado o qual vem sendo desenvolvido junto ao curso de mestrado profissional em ensino de história (PROFHISTÓRIA) na Universidade Federal de Tocantins, campus de Araguaína, tem como tema o ensino de história local na educação básica no tocante ao atendimento aos documentos oficiais e a história e valorização sociocultural de quilombolas no município de Araguatins-TO. Nessa pesquisa objetivamos compreender de que maneira as práticas educativas do Ensino Fundamental das séries finais fazem a interface com a história e a realidade sociocultural do quilombo Ilha São Vicente, em Araguatins-TO, e identificar qual a compreensão dos professores sobre a interface das suas práticas com a realidade sociocultural quilombola. A metodologia definida é a pesquisa-ação, com elaboração de atividades permeando a história local, memórias e identidade, desenvolvidas juntamente com os professores de história na educação básica pública no município de Araguatins, visando assim demonstrar é necessário no ensino de história, além de atender aos documentos oficiais levar para a sala de aula a história, a história local, memória, e a realidade sociocultural quilombola como condição necessária para reconhecimento, valorização e respeito as tradições africanas e afro-brasileiras.

Este texto tem por objetivo estabelecer conexões iniciais entre a pesquisa de mestrado, em curso, com

¹ Historiadora, discente do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), Universidade Federal do Tocantins-UFT, campus de Araguaína. luziane_uft@hotmail.com

as discussões realizadas sobre saberes históricos em diferentes espaços de memória, área de concentração da pós-graduação em História na Universidade Federal do Tocantins -UFT. Importa destacar, neste sentido, as pretensões da pesquisa intitulada “Espaços de Memória no Ensino de História Local: o Quilombo como Fonte de Aprendizagem Histórica (2020 – 2022)”.

Propõem-se, ao final da pesquisa, no ano de 2022, uma análise de como o quilombo da Ilha de São Vicente, na condição de espaço de memórias e saberes históricos se articula com o debate das relações étnico-raciais e com o processo de aprendizagem da história fora do espaço escolar formal no ensino médio na cidade de Araguatins, no sentido de compreender de que forma o processo de ensino/aprendizagem em História em diálogo com a abordagem local contribui para o desenvolvimento e a ampliação da consciência histórica do aluno e a percepção de si enquanto sujeito histórico.

Esta pesquisa é fruto das dificuldades vivenciadas e partilhadas com outros professores, das minhas experiências de mais de 10 anos lecionando como professora de história na educação básica em escolas públicas na cidade de Araguatins.

Especificamente no ano de 2019, realizamos um projeto em parcerias com três escolas públicas e com a associação quilombola em Araguatins. O objetivo era trabalharmos um único tema “Quilombo da Ilha de São Vicente”, valorizar a História Local e dar visibilidade ao Quilombo da nossa cidade. A culminância foi marcada para o dia da Consciência Negra. Uma das dificuldades relatadas no desenvolvimento do projeto está relacionada a falta de material de pesquisa relacionado ao território quilombola.

Portanto, é a partir dessa experiência em particular que ingressei no Mestrado Profissional em Ensino de História na Universidade Federal do Tocantins-

-UFT, com a pesquisa a qual tem como base a seguinte pergunta. Como o quilombo da Ilha de São Vicente, na condição de espaço de memórias e saberes históricos se articula com o debate das relações étnico-raciais e o processo de aprendizagem da história fora do espaço escolar formal em Araguatins?

A pesquisa está na fase de levantamento de informações bibliográficas e documentais, já foram realizados dois trabalhos de campo no quilombo Ilha São Vicente, sendo que o primeiro foi para apresentação do projeto e convite para a pesquisa, posteriormente fomos convidados a participar de um almoço na comunidade e na oportunidade fizemos uma caminhada de reconhecimento no quilombo, onde foi nos apresentado o dia a dia da comunidade e as áreas de lazer, de roças, etc.

Essa temática se tornou obrigatória a partir da Lei 10.639/03, alterada pela Lei nº 11.645/08 a qual altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

Tema recente no sentido de produção de pesquisas, o que deixa o professor e aluno sem material de suporte para desenvolver seu planejamento e contemplar de forma satisfatória o currículo. E se levarmos essa temática para o âmbito local a situação se torna mais complexa.

O município de Araguatins, localizado no extremo norte do Estado, possui sua história atrelada ao período escravocrata brasileiro, consta-se no livro do escritor Leônidas Gonçalves Duarte publicado no ano de 1968, que em função de uma dívida com um comerciante da cidade de Carolina no estado do Maranhão no

ano de 1869, o então morador e comerciante Vicente Bernardino Gomes da então São Vicente, atual cidade de Araguatins recebeu oito escravos como saldo de uma dívida.

É a partir de então que Araguatins passa a conter na sua história a questão étnico-racial de maneira mais consistente, com a presença desses escravos que com a promulgação da Lei Áurea ocuparam a Ilha de São Vicente e constituíram uma família que está na sua quinta geração.

No entanto, mesmo com essa riqueza cultural, com vasta memória, lendas, dentre outros, atrativos as escolas da cidade mantem um distanciamento desse rico espaço com vasto saberes históricos, um espaço de memórias impar que pode contribuir significativamente na aprendizagem histórica municipal.

Os novos olhares e caminhos no ensino de história possibilitam problematizar questões até então, cristalizadas, estabelecidas e normatizadas pelos discursos de poder. Sabemos que

O objetivo da História escolar tem sido o de entender as organizações das sociedades em seus processos de mudanças e permanências ao longo do tempo e, nesse processo, emerge o homem político, o agente da transformação entendido não somente como indivíduo, mas também como sujeito coletivo: uma sociedade, um Estado, uma nação, um povo (BITTENCOURT, 2010 p.186).

Assim, a utilização e possibilidade de trabalhos com a história local, como uma das inúmeras estratégias de aprendizagem, sustenta-se na “possibilidade de inserir o aluno na comunidade da qual é parte, criando a historicidade e a identidade dele” além de que a mesma “pode instrumentalizar o aluno para uma história da pluralidade, onde todos os sujeitos da história tenham voz” (GERMINARI; BUCZENKO, 2012 p.132).

Pensando sobre esse aspecto de relacionar o en-

sino de história com uma abordagem mais próxima à realidade dos alunos, a escola é eixo fundamental para a construção e problematização dessa conexão. Ela é um ambiente promotor de debates e questionamentos sobre as concepções tradicionais, em sua grande maioria, reproduzidas pelos materiais didáticos, projetos pedagógicos e documentos nacionais de orientações pedagógicas. Do mesmo modo, ao invés de considerar a localidade por si mesma como objeto de pesquisa, o historiador poderá escolher como ponto de partida algum elemento da vida que seja, por si só, limitado, tanto em tempo como em espaço, mas usado como uma janela para o mundo (SAMUEL, 1989 p.229).

No que tange ao ensino de história local, o pilar deste é sustentado pela tese de que a “educação é vida”, ou seja, o aluno aprende e apreende não somente para utilizar o conhecimento objetivando chegar a algum lugar, mas sim, possibilita relacioná-la com o espaço de vivência e experiência do aluno. Assim, afirma John Dewey que “deve haver relação íntima e necessária entre os processos de nossa experiência real e a educação” (DEWEY, 1976 p.08), construindo assim, novas visões sobre o processo de aprendizagem histórica e utilizando a proximidade com o meio como uma janela pela qual se observa e analisa os acontecimentos históricos.

A importância da abordagem locais na disciplina de história tem por objetivo contribuir com o desenvolvimento de habilidades voltadas a uma nova maneira de pensar essa área de pesquisa e ensino, em termos de aprendizagem e concepções. A História local permite a inserção e o relacionamento do aluno na comunidade da qual faz parte, favorecendo a criação de sua própria historicidade e identidade (SCHMIDT; CAINELLI, 2009 p.139).

Segundo Pierre Nora (1993), memória e história são conceitos que tem significados distintos apesar

de complementares, segundo ele os Lugares de Memória se constituem à medida que essa memória acaba por conduzida pela história. "Se habitássemos ainda a nossa memória não teríamos a necessidade de lhe consagrar lugares. Não haveria lugares porque não haveria memória transportada pela História (...), Desde que haja rastro, distância, mediação, não estaremos mais dentro da verdadeira memória, mas dentro da história." (NORA, 1993, p 8). Ainda segundo ele, essa diferenciação só é possível, pois a memória é um absoluto, já a história, o relativo.

No que se refere aos lugares de memória Nora (1993) conceituará os como, antes de tudo, um misto de história e memória, momentos híbridos, pois não há mais como se ter somente memória, há a necessidade de identificar uma origem, um nascimento, algo que relegue a memória ao passado, fossilizando-a de novo: "O passado nos é dado como radicalmente outro, ele é esse mundo do qual estamos desligados para sempre. É colocando em evidência toda a extensão que dele nos separa que nossa memória confessa sua verdade como operação que, de um golpe a suprime.

Para Nora (1993) "Os lugares de memória nascem e vivem do sentimento que não há memória espontânea, que é preciso criar arquivos, organizar celebrações, manter aniversários, pronunciar elogios fúnebres, notaria atas, porque estas operações não são naturais".

Os lugares de memória estão, portanto, definidos por este critério: "só é lugar de memória se a imaginação o investe de uma aura simbólica [...] só entra na categoria se for objeto de um ritual". Toda essa atenção de Nora (1993) à necessidade de ritualização da memória pede que pensemos na função que o ritual exerce nas sociedades.

Outra importante questão é apontada por To-

maz Tadeu (2000 p.73), ao afirmar que: “na perspectiva da diversidade, a diferença e a identidade tendem a ser naturalizadas, cristalizadas, essencializada”. Por isso, entender a pluralidade e a diversidades das concepções históricas e identitárias, permite que o aluno amplie, não somente a concepção de suas próprias identidades como as identidades do outro. E nesse movimento crítico e analítico, o aluno constrói a visão de que sua localidade não se limita à aspectos meramente geográficos e/ou culturais.

Em relação a consciência histórica Rusen (2010 p. 57) indica a que a consciência histórica pode ser definida como uma categoria que se relaciona a toda forma de pensamento histórico, através do qual os sujeitos possuem a experiência do passado e o interpretam como história. Em outras palavras ela é “(...) a suma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo”.

Além do mais, Rusen (2010) observa que a consciência histórica não deva ser entendida apenas como um “simples conhecimento do passado”, mas antes de tudo como um “meio de entender o presente e antecipar o futuro”. Ela é, de forma sucinta, um “conjunto coerente de operações mentais que definem a peculiaridade do pensamento histórico e a função que ele exerce na cultura humana.

No que se refere a trajetória dos estudos sobre a abordagem histórica local perpassa pelo processo de construção das novas concepções históricas, fruto dos questionamentos e das discussões em torno da historiografia e da tradicional concepção iluminista, até então, de uma visão positivista da História como progresso da humanidade (SILVA, 2009, p.182). Assim, o ressurgimento e a resignificação da história local

se deu no processo das revoluções historiográficas do século XX como também, no diálogo interdisciplinar com as ciências sociais e, em especial, com a geografia, que trouxe como contribuição e solidificação para a discussão histórica local os conceitos de espaço, território, região, paisagem, dentre outros.

Esta aproximação com a geografia, segundo José D'Assunção Barros deu-se, a priori, na ampliação da discussão conceitual da própria História como ciência que estuda o homem no passado. A partir de agora, a história como “estudo do homem no tempo e no espaço” possibilita um alargamento da percepção de que os estudos dos homens, das sociedades, dos fatos, das culturas, estão inseridos em contextos e em espaços, quer sejam estes, físicos, geográficos ou políticos (BARROS, 2005, p.96-97).

Definir e conceituar a História do Local tornou-se uma tarefa preliminar no movimento que objetivava se debruçar sobre os estudos históricos voltados para os pequenos e médios espaços físicos, políticos, geográficos e administrativos, para as municipalidades, os bairros e distritos, para as instituições sociais, e tantos outros recortes que, no contexto de uma teia de socializações, segundo Alain Bordin, tem como principal objetivo o de colocar todos estes “em relação, em inter-relação, no cerne de um questionamento mais claramente delimitado e estruturado” (BORDIN, 2001 p.20). Assim, a história local – “ou história regional, como passaria a ser chamada com um sentido um pouco mais específico – surgia precisamente como a possibilidade de oferecer uma iluminação em detalhe de grandes questões econômicas, políticas, sociais e culturais que até então haviam sido examinadas no âmbito das nações ocidentais” (BARROS, 2005 p. 108).

Algumas críticas foram tecidas à história local, sobretudo, sob dois caminhos distintos. Ambos, entre-

tanto, contribuíram para problematizar muitas questões e proporcionar a reflexão desta corrente historiográfica que ressurgia em meados do século XX. Uma das principais críticas existentes era sobre os parâmetros e os interesses do pesquisador na delimitação e no recorte dos espaços, como definição do local, isso porque, para José D'Assunção Barros, a determinação de uma região, geograficamente falando,

[...] deixava encoberta a questão essencial de que qualquer delimitação espacial é sempre uma delimitação arbitrária, e também de que as relações entre o homem e o espaço modificam-se com o tempo, tornando inúteis (ou não-operacionais) delimitações regionais que poderiam funcionar para um período mas não para outro. Uma paisagem rural facilmente pode se modificar a partir da ação do homem, o que mostra a inoperância de considerar regiões geográficas fixas – [...]. De igual maneira, um território não existe senão com relação ao âmbito de análises que se tem em vista, aos aspectos da vida humana que estão sendo examinados (se do âmbito econômico, político, cultural ou mental, por exemplo). Atrelar o espaço ou o território historiográfico que o historiador constitui a uma pré-estabelecida região administrativa, geográfica (no sentido proposto por La Blache), ou de qualquer outro tipo, implicava em deixar escapar uma série de objetos historiográficos que não se ajustam a estes limites. A mesma comodidade arquivística que pode favorecer ou viabilizar um trabalho mais artesanal do historiador – capacitando-o para dar conta sozinho de seu objeto sem abandonar o seu pequeno recinto documental – também pode limitar e empobrecer as escolhas historiográficas (BARROS, 2005 p.111).

Além das críticas aos modelos dos recortes regionais-administrativos e aos cuidados que o historiador deve ter no processo de “escolha” de espaços, visto que o mesmo pode muitas vezes, naturalmente ou não, ser um criador de territórios no momento em que, ao

estabelecer um recorte, exerce seu poder territorialização e historicização de espaços.

Referências bibliográficas

BARROS, José D'Assunção. História, Região e Espacialidade. In: Revista de História Regional 10(1): 95-129, Verão, 2005, p. 127.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Identidade Nacional e Ensino de História do Brasil. In: Leandro Karnal (org.) História na sala de aula – conceitos, práticas e propostas. 6ª ed. São Paulo: Ed. Contexto, 2010.

BORDIN, Alain. A questão local. Rio de Janeiro: Ed. DP&A, 2001.

BRASIL, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico- Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, MEC-SECAD, 2013.

BRASIL. Lei n.10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, Imprensa Oficial, 2003.

DEWEY, John. Experiência e Educação; trad. de Anísio Teixeira. 2ª ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1976.

DUARTE, Leônidas G. De São Vicente a Araguatins: Cem anos de história. Marabá, PA: J.C. Rocha, 1970.

GERMINARI, Geyses; BUCZENKO, Gerson. História Local e Identidade: um estudo de caso na perspectiva da educação histórica. In: Revista História & Ensino, Londrina, v. 18, n. 2, p. 125-142, jul./dez. 2012.

GIL, A.C. Projetos de Pesquisa. São Paulo: Atlas, 1991. 3a ed.

NASCIMENTO, Júnior Batista do. Conhecendo o Tocantins: história e geografia. 5. ed. Palmas: s/ed, 2007.

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

RÜSEN, Jörn. Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica. 1ª reimpressão. Brasília: Editora UNB, 2010.

SAMUEL, Raphael. História Local e História Oral. In: Revista Brasileira de História, vol. 09, no. 19. São Paulo: Anpuh/Marco Zero, set.1989, pp. 219 – 243.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. Ensinar História. São Paulo: Scipione, 2009.
SILVA, Kalina Vanderlei. Dicionário de conceitos históricos. São Paulo: Contexto, 2009.

CULTURA HISTÓRICA E CURRÍCULO DE HISTÓRIA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Josias José Freire Júnior¹

O currículo de História, como parte integrante do chamado código disciplinar da História, tem um papel central na formação da cultura história, enquanto conjunto de elementos que constituem a compreensão determinada sociedade acerca do que se trata a história, sua produção, ensino e consumo. Este trabalho tem por objetivo refletir sobre as concepções da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) acerca do ensino de História, discutindo possíveis relações entre o tema do currículo de História e o conceito de cultura histórica. Entende-se que a BNCC, enquanto currículo oficial, está inserida em um contexto contraditório, um “território em disputa” (ARROYO, 2011), ao passo que se reconhece os currículos como “instrumento mais poderoso da intervenção do Estado no ensino” (ABUD, 2013, p. 28), e que o Estado também é espaço um contraditório, marcado muitas vezes por influências políticas específicas, concepções de educação e interesses econômicos.

Nesse contexto, configura-se o campo de forças a partir do qual as políticas curriculares do Brasil atual evidenciam aspectos das disputas sociais, econômicas, políticas e culturais contemporâneas. Indica-se, pois, a crescente necessidade de se adequar – e o currículo, desdobrados em “parâmetros” “diretrizes” e “base” curriculares – o projeto político de adequação ao “mercado” e as lutas “contra hegemônicas” cuja a matriz são as lutas históricas de diversos grupos sociais (ARROYO, 2011).

¹ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília (IFB).

Para a discussão ora proposta, serão retomadas discussões sobre o conceito de currículo em geral e, especificamente do currículo de História, assim como alguns aspectos da história do currículo de História. Depois, serão discutidas algumas características do processo de elaboração da BNCC, em suas versões, particularmente no que se refere ao ensino de História. Neste ponto, serão destacadas algumas críticas que foram dirigidas ao texto da Base, com intuito de se aproximar de sua recepção bem como das contradições de seu processo de constituição.

Ainda, serão propostas algumas reflexões sobre desafios e perspectivas para o ensino de História a partir da BNCC, pontuando elementos da proposta de ensino de História presente nesse documento oficial. Por fim, se encaminhará algumas reflexões sobre possíveis relações entre currículo de História e o conceito de cultura história, ponderando o papel da BNCC como elemento de forte influência na formação de determinada cultura histórica, e, conseqüentemente, de determinada compreensão cultural da história enquanto campo da experiência humana, em determinado tempo e lugar.

O currículo pode ser compreendido originalmente como o conjunto de conhecimentos selecionados e organizados político-socialmente para serem transmitidos nas escolas, “conhecimentos organizado numa sequência lógica e temporal que se materializa na ideia de um ‘plano de estudos’ elaborado no âmbito de cada disciplina, curso ou série” (GABRIEL, 2019, p. 72-73). Seleção e organização de temas são, portanto, aspectos constitutivos do currículo em geral.

Complementarmente, entende-se o currículo como “a representação daquilo que as gerações passadas nos legaram em termos de finalidades educacionais, conhecimentos, estratégias de ensino, aprendi-

zagem e avaliação a serem desenvolvidas em ambiente escolar” (FREITAS, 2013, p. 188), mas submetido de igual modo ao processo de reinvenção desse legado. O principal mediador desse processo de transmissão de informações, valores e normas é o Estado, na medida em que “os currículos e programas constituem o instrumento mais poderoso de intervenção do Estado no ensino” (ABUD, 2013, p. 28). O objeto de intervenção do Estado, o que se ensina, passou por transformações conforme os diferentes grupos o ocuparam em momentos diferentes.

Mesmo que contemporaneamente noções como “habilidades” e “competências” talvez possam substituir a perspectiva tradicional dos conteúdos de determinada disciplina escolar, ainda o “currículo tende a ser definido” “como a listagem de conteúdos legitimados como objeto de ensino ou como programação de um curso ou matéria ser examinada” (FREITAS, 2013, p. 195). A chamada “matriz de referência” dos conteúdos cobrados no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) da disciplina história é um exemplo de uso de uma terminologia que tenta desvincular o currículo de um conjunto de conteúdos prescritos, mas continua a se referir, quando se fala em “objetos de conhecimento”, à prescrição de “conteúdos, ou seja, conhecimentos conceituais substantivos e habilidades” (FREITAS, 2013, p. 195). Nessa direção, o Enem “indutor de práticas curriculares” (HILÁRIO, 2008) fortalece a tradição curricular do ensino de história em torno de conteúdos, informações históricas e habilidades, também muito próximas às concepções tradicionais de história.

Ademais, à reflexão sobre o currículo deve ser incorporados os aspectos da cultura escolar não explícitos, mas presentes nas concepções curriculares, o que pode ser percebido na preocupação em distin-

guir, e pensar as relações entre o “currículo formal (ou pré-ativo ou normativo), criado pelo poder estatal”, ao lado do “currículo real (ou interativo), correspondente ao que efetivamente é realizado na sala de aula”, que também deve incluir o “currículo oculto, constituído por ações que impõe normas e comportamentos vividos nas escolas, mas sem registros oficiais, tais como discriminações [...], valorização do individualismo [...]” (BITTENCOURT, 2011, p. 104). Trata-se, conseqüentemente, de uma necessidade, no contexto de reflexões sobre o currículo, compreender que as políticas curriculares e os as propostas de currículos a essas vinculadas, exercem uma importante, mas não a única, nem mesmo unívoca, influência sobre o saber escolar produzido no cotidiano da sala de aula.

Desse modo, pode-se perceber que, mais recentemente, se passou a incorporar, além da noção de currículo como do índice de conteúdos prescritos, como um programa de informações a serem transmitidas, considerações sobre os saberes e as práticas associadas ao processo de constituição dessa disciplina, ao passo que a matéria foi sendo gradualmente reconhecida como um conjunto de saberes especificamente escolares, que vão além de conteúdos a serem veiculados. Por isso, Carmem Gabriel também ressalta que o currículo, “quando entendido como verbo - o ‘ato de percorrer”, “abre possibilidades para a incorporação de experiências, diferenças, desejos, demandas e interesses individuais e coletivos do sujeito - discente e docente - que percorre e age nesse percurso” (GABRIEL, 2019, p. 73). Trata-se, pois, de não se reduzir o currículo à sua dimensão prescritiva, mas reconhecer que sua constituição também é marcada por dinâmicas de resistências e reinvenções.

As propostas curriculares contemporâneas, no contexto brasileiro, foram marcadas historicamente

pelo debate sobre o “atendimento às camadas populares, com enfoques voltados para uma reformulação política que pressupunha o fortalecimento da participação de todos os setores sociais no processo democrático” (BITTENCOURT, 2011, p. 103). Em termos de seus conteúdos, nos “currículos mais recentes, os conteúdos escolares correspondem à integração dos vários conhecimentos adquiridos na escola”, incluindo-se aqui “tanto os conteúdos explícitos de cada uma das disciplinas como a aquisição de valores, habilidades e competências que fazem parte das práticas escolares” (BITTENCOURT, 2011, p. 106). Essa tendência pode ser percebida no processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular, em suas diferentes etapas, bem como nos resultados desse processo.

A elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) está prevista na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Do mesmo modo, a BNCC também deve ser localizada no contexto das políticas educacionais e curriculares recentes, como os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DA SILVA, 2017, p. 02). Igualmente, como “fruto das discussões do Plano Nacional de Educação (PNE 2014)”, os debates sobre a constituição de um currículo nacional comum indicam que “BNCC deveria conter direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, unificando 60% do conteúdo escolar nacional” (MORENO, 2016, p. 10), unificando, pois, parte significativa do currículo nacional. Assim, Katia Abud localiza a publicação da BNCC no contexto de “uma já longa série de programas e propostas curriculares”, que desde as primeiras décadas do século XX, “vem procurando regulamentar o ensino”, “por meio da introdução direta de temas e conteúdos, objetivos e até métodos e técnicas de ensino” (ABUD, 2017, p. 21). Embora parte das discussões

acerca do processo de constituição da BNCC, bem como de seu resultado, gire em torno dos conteúdos a serem trabalhados pela disciplina história, é importante, pois, considerar que essas não são as únicas prescrições desse currículo oficial, sendo importante, do mesmo modo, considerar, ao lado dos conteúdos e sua organização, outros aspectos mais ou menos explícitas, oriundas do texto curricular.

Em sua primeira versão, a BNCC de história foi criticada principalmente pela centralidade do chamado “conteúdo substantivo” que, em história, tem natureza mais “informativa”, que caracteriza como “objetivo da abordagem tradicional e permanecem como meta de aprendizagem na prática da maioria das instituições de ensino” (MORENO, 2016, p. 13-14). Pode-se perceber, assim, ainda seguindo Jean Moreno, que a primeira versão da BNCC estabeleceu uma relação significativa de continuidade com as propostas curriculares anteriores, especialmente no que se refere a “um currículo organizado de maneira cronológica baseado num princípio conhecido como história integrada que se repete nos diversos níveis de ensino” (MORENO, 2016, p. 15), isto é, uma proposta curricular que com significativas continuidades com as propostas anteriores.

A presença dessa perspectiva em propostas curriculares anteriores pode indicar que a primeira versão da BNCC talvez se aproximaram de uma associação das concepções curriculares de História predominantes a partir dos anos 1990, e concepções anteriores, centradas na transmissão de conteúdos e em um ordenamento cronológico tradicional. Esse aspecto é apresentado também por Kátia Abud como “hipótese da permanência da mesma concepção de História”, que é marcada “desde a elaboração dos primeiros currículos” por “pequenas mudanças de posição nos quadros organi-

zativos dos documentos, se repetem os mesmos fatos históricos e a mesma periodização, que se apresentam desde o início do ensino de História no Brasil” (ABUD, 2017, p. 21).

Assim, concluiu Jean Moreno, a primeira versão da BNCC tem os objetivos/ direitos de aprendizagem que “oscilam entre especificidades, prescrição de interpretações fechadas e amplitudes exageradas para um currículo seriado” (MORENO, 2016, p. 24). Após várias críticas, e em um contexto de crise política e instabilidade institucional, emergiu uma nova versão da Base Nacional Comum Curricular, que, por seu turno, amplia os objetivos de aprendizagem da História para habilidades e competências gerais. A segunda versão da BNCC também “foi apresentada já reformulada em 2016, mas também imersa em conflitos” (DELART, 2017, p. 48). Essa segunda versão “não guarda relações de continuidade com a primeira versão, razão que nos faz reconhecer nele um outro documento, com pressupostos e proposições bastante distintos daqueles que orientaram a produção inicial da BNCC História” (CAIMI; OLIVEIRA, 2017, p. 80). Essa diferença entre as duas primeiras versões acabou por gerar uma série de críticas ao processo de elaboração do documento.

Menos de um ano após o lançamento da segunda versão da Base, foi lançada sua terceira versão, que deu origem à versão final da BNCC do Ensino Médio, homologada em dezembro de 2018. O texto da versão final da Base Nacional Comum Curricular se apresenta como “documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2019, p. 07). Centrada, pois, nas “aprendizagens essenciais” a BNCC organizou-se a partir de “dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito

pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (BRASIL, 2018, p. 08). A noção de competências, entendida como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BNCC, 2018, p. 08). A generalidade as habilidades e competências, talvez a principal característica dessa última versão da Base, apresenta evidente continuidade com a “matriz de referência” do Enem, em uma continuidade, talvez com nomes novos, de uma compreensão tradicional do conhecimento histórico e de seu papel na escola.

A ênfase em competências e habilidades no contexto da disciplina História está no contexto da Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, o que incluiu considerações sobre as disciplinas Filosofia, Geografia, História e Sociologia (BRASIL, 2018, p. 561). Entre as competências, habilidades e conhecimentos listadas pela BNCC nessa área, indica-se “capacidade de estabelecer diálogos” e “habilidades relativas ao domínio de conceitos e metodologias próprios dessa área” (BRASIL, 2018, p. 561). Ademais, o texto da Base apresenta algumas “categorias” bem amplas (BRASIL, 2018, p. 562), além de uma lista de “competências específicas” da área (BRASIL, 2018, p. 570-575).

A última versão do texto da BNCC também apareceu em um contexto de tensões e críticas, especialmente acerca da condução das etapas finais do processo de elaboração, publicação e homologação do texto, incluindo aqui também as tensões relacionadas ao contexto de crise política que marcou tal etapa.

Pode-se destacar, do mesmo modo, que o texto da Base Nacional Comum Curricular, enquanto política curricular, enseja uma determinada compreensão

da disciplina História, que podem ser reconhecidas nas habilidades e competências que reunidas na Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, como alguns conceitos e procedimentos característicos dessa área. Percebe-se que em alguma medida o “comum” que deveria emergir da base acabou por se caracterizar no caráter genérico do texto. Tais elementos talvez possam contribuir para uma reflexão sobre qual compreensão da história a BNCC se constitui, com qual cultura histórica ela dialoga e de que modo ela pode influenciar e ser influenciada por essa.

Os saberes históricos são fundamentais no processo de “orientação cultural” (RÜSEN, 2015, p. 143) humana diante das experiências do tempo. Além da história propriamente dita, a memória e a tradição constituem esse “acervo” de interpretações da experiência temporal, de modo a conferir o duplo sentido da orientação histórica, diante “das mudanças temporais de si e do mundo” (RÜSEN, 2001, p. 58). Por isso Jörn Rüsen considera a cultura histórica como o “campo da interpretação do mundo e de si mesmo, pelo ser humano, no qual devem efetivar-se as operações de constituição de sentido da experiência do tempo” (RÜSEN, 2007b, p. 121). Assim, entende-se que a cultura histórica se refere “às formas e dinâmicas da recordação coletiva (da memória histórica) e ao seu papel na vida em sociedade”, fornecendo, pois, “uma espécie de substrato para a orientação no tempo, para o fortalecimento de identidades coletivas, para a coesão de grupos e a legitimação de domínios” (GONTIJO, 2019, p. 69).

Uma base curricular centrada em habilidades e competências genéricas, que não estabelece diálogo - ou estabelece um diálogo precário - com os referenciais teórico-conceitual de cada campo do saber deixa um espaço significativo, no caso da História, para a formação de um cultura história a partir de outras “fontes”,

sejam essas as escolhidas pela atuação docente e as escolhas das escolas e redes de ensino, ou pelas saberes históricos que circulam socialmente na história pública e em outras referências.

As relações mais explícitas entre as prescrições curriculares e a cultura histórica podem ser identificadas nos processos de formação de uma determinada compreensão da história a partir de interesses circunstancialmente dominantes. Mas, de igual modo, é necessário considerar que a recepção da BNCC pelas escolas se estabelece sempre em um contexto contraditório, de resistências e ressignificações das práticas escolares.

Referências Bibliográficas

ABUD, Katia. Ensino de História e Base Nacional Comum Curricular: Desafios, Incertezas e Possibilidades. In: JÚNIOR, Halfred Carlos; VALÉRIO, Mairon Escorsi (orgs.). Ensino de História e Currículo: Reflexões Sobre a Base Nacional Comum Curricular, Formação de Professores e Prática de Ensino. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

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

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

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Ministério da Educação. 2018.

CAIMI, Flávia; OLIVEIRA; Sandra. O Ensino de História na BNCC: Pluralismo de Ideias ou Guerra de Narrativas? In: JÚNIOR, Halfred Carlos; VALÉRIO, Mairon Escorsi (orgs.). Ensino de História e Currículo: Reflexões Sobre a Base Nacional Comum Curricular, Formação de Professores e Prática de Ensino. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

DA SILVA, Matheus. Base Nacional Comum Curricular: Representações e Desdobramentos do Componente História – Primeiros Resultados. Boletim Historiar, n. 18 jan./mar. 2017, p. 98-110.

DA SILVA, Tadeu Tomaz. Documentos de Identidade: Uma Introdução às Teorias do Currículo. 3^a Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

DELART, Maria. Paradoxos Entre Políticas e a Construção do Coletivo: Currículo e a História Ensinada. In: JÚNIOR, Halfred Carlos; VALÉRIO, Mairon Escorsi (orgs.). Ensino de História e Currículo: Reflexões Sobre a Base Nacional Comum Curricular, Formação de Professores e Prática de Ensino. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

DEZEMONE, Marcus. Diretrizes Curriculares. In: Dicionário De Ensino De História. Rio De Janeiro: Fgv Editora, 2019.

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

DA SILVA, Tadeu Tomaz. Documentos de Identidade: Uma Introdução às Teorias do Currículo. 3ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

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

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

GONTIJO, Rebeca. Cultura Histórica. In: Dicionário De Ensino De História. Rio De Janeiro: Fgv Editora, 2019.

HILÁRIO, Rosângela Aparecida. Cadernos de Pós-Graduação – Educação, São Paulo, v. 7, p. 95-107, 2008. Disponível em <https://bit.ly/3oHzyvx>. Acessado em 29 out 2020.

MARTINS, Estevão. Consciência Histórica. Dicionário De Ensino De História. Rio De Janeiro: Fgv Editora, 2019.

MORENO, Jean. História na Base Nacional Comum Curricular: Déjà Vu e Novos Dilemas no Século XXI. História e Ensino, Londrina, v. 22, n. 1, jan./jun. 2016. Disponível em <https://bit.ly/3e4Evs>. Acesso em 28 out. 2020.

RÜSEN, Jorn. Teoria da História: Uma Teoria da História Como Ciência. Trad. Estevão Martins. Curitiba: Editora UFPR, 2015.

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

O ENSINO DE HISTÓRIA E OS DESAFIOS DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Andreia Rodrigues de Andrade¹

Considerações iniciais

“ Repensar a história como disciplina escolar requer dos professores um momento de reflexão que envolve considerações que vão além dos conteúdos, metodologias de ensino e recursos didáticos. Trata-se de refletir sobre a disciplina histórica e seu sentido político e social.”

(Elza Nadai; Circe Maria Fernandes Bittencourt)

Ao pensar no currículo e no ensino de História com as mudanças advindas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), vem o questionamento: o que muda na prática docente e no ensino de História com a implementação do referido documento? Uma das mudanças será o papel do aluno no processo de aprendizagem, uma vez que todos precisam aprender a pensar historicamente. É importante mencionar que, alinhado à BNCC, o ensino de História abarcará uma contextualização mais aprofundada dos conteúdos estudados relacionados ao contexto em que os discentes estão inseridos. Ou seja, os conteúdos deverão ser ensinados não apenas por estarem no livro didático, mas por fazerem parte de questões ainda existentes na sociedade atual e, muitas vezes, presentes no cotidiano dos educandos.

O protagonismo discente, é uma proposta da

¹ Mestra em História do Brasil – Universidade Federal do Piauí - UFPI. Especialista em Ensino de História – Universidade Cândido Mendes – UCAM. Professora Substituta da Universidade Estadual do Piauí – UESPI. Tutora à distância do CEAD/UFPI. E-mail: andreiaandrade525@gmail.com.

BNCC, pois eles devem aprender, de fato, a relacionar o que aconteceu no passado com o presente e desenvolver uma visão crítica dos fatos. Conforme a Base, é necessário “transformar a história em ferramenta a serviço de um discernimento maior sobre as experiências humanas e das sociedades em que se vive”. (BRASIL, 2017). Os alunos não devem apenas aprender sobre os fatos de maneira distante de sua realidade ou fora de contexto a outros fenômenos e, principalmente, do próprio presente. Nesse sentido, no ensino ganhará relevância a necessidade de traçar paralelos entre os fatos históricos e a realidade. Reflete-se neste trabalho sobre a importância da BNCC e seus impactos no ensino de História e na proposta curricular da disciplina.

Discute-se neste trabalho a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), após debates e discussões e consulta pública e seus impactos educacionais no currículo do Ensino Fundamental na disciplina de História, bem como seu significado para a prática da docência e operacionalização dos conteúdos curriculares no dia a dia da escola. A proposta da BNCC discute uma educação pautada em uma parte comum a todo o território nacional e uma parte diversificada, esta englobará as peculiaridades de cada região do Brasil. Quanto à metodologia, relaciona-se estudos teóricos, legislação educacional e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), associadas às experiências vivenciadas na prática docente na educação básica. Dialoga-se teoricamente com ARROYO (2007; 2011), MOREIRA; CANDAU (2007), MORO (2011), PIMENTA (2004). Percebeu-se que na escola, muitas vezes, o cotidiano dos estudantes e suas vivências não são consideradas, desenvolve-se um ensino desvinculado da realidade dos discentes, isso torna o ensino da disciplina enfadonho para os estudantes. Desta forma, a BNCC e sua proposta tornar os discentes personagens de destaque do pro-

cesso de ensino-aprendizagem ressalta a importância da realidade e do contexto vivenciado para o ensino de História e sua relação com os conteúdos presentes nos livros didáticos e para a construção de sujeitos-ativos na prática diária e reflexivos sobre a relação entre o saber histórico e o contexto vivenciado no cotidiano.

Novas sensibilidades para o ensino de história

Fruto de tentativas de superação das desigualdades regionais e de acesso ao ensino, novas sensibilidades são tecidas entre os docentes de História sobre os processos de ensino-aprendizagem, o que leva a repensar e reorientar os currículos tomando como referência os diversos processos de ensinar-aprender. A preocupação com os complexos processos de ensinar-aprender e a diversificação das metodologias educacionais vêm ocupando os encontros e discussões dos(as) professores(as). Observa-se novos olhares sobre os educandos: vê-los como “aprendizes”, como crianças e adolescentes, jovens ou adultos em processos de aprender. À medida que essa visão dos educandos ganha destaque, as autoimagens docentes se redefinem e a visão do conhecimento da docência em História também. A lógica em que são selecionados e organizados os currículos ganham novos contornos.

A Base Nacional Comum Curricular será, nos próximos anos, um dos temas mais discutidos e um desafio para a educação nacional e os professores, a exemplo os de História. Alvo de muitas críticas pelas transformações sofridas em sua primeira versão e por sua proposta abrangente, uma vez que propõe unificar tanto as influências, quanto as referências de cada instituição de ensino, a fim de atenuar as discrepâncias entre as distintas propostas pedagógicas das escolas brasileiras. A BNCC surge como uma busca para

equacionar a falta de conexões e definições básicas nos documentos escolares vigentes no Brasil. Na verdade, as discussões sobre esse documento abarcam novas perspectivas sobre a concepção de educação, que começou a se delinear na década de 1990, com a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia. Naquele momento o Brasil tornava-se signatário de acordos internacionais que propunham novos caminhos para a educação mundial e, conseqüentemente, a brasileira.

A BNCC é um elemento norteador sobre o que deverá ser ensinado nas escolas brasileiras, abarca todas as fases da educação básica, desde a Educação Infantil até o final do Ensino Médio. Trata-se de uma referência dos objetivos de aprendizagem de cada uma das etapas de sua formação. Ressalte-se que não se trata de um currículo, e sim de ferramenta orientadora para a elaboração do currículo específico de cada escola, considerando-se as peculiaridades teórico-metodológicas, sociais e regionais de cada instituição. Desse modo, a BNCC designa os objetivos de aprendizagem a serem atingidos, a partir de competências e habilidades essenciais, ao passo que o currículo determinará como esses objetivos serão atingidos, determinando-se as estratégias pedagógicas mais adequadas para cada realidade.

A BNCC delimita, dentre outros pontos, um conjunto de dez competências² a serem desenvolvidas pelos estudantes. Trata-se, portanto, de um fio condutor para a elaboração de currículos ao longo da Educação Básica. Mas o que seria uma competência? Conforme o

² Uma das propostas da BNCC é a garantia da formação integral do indivíduo através das competências do século XXI, as quais se referem à formação de estudantes mais críticos, destacando-se o aprender a aprender, resolver problemas, ser autônomos em suas decisões, estudantes capazes de trabalhar em equipe, com alteridade, pluralismo de ideias, que tenham a capacidade de argumentação.

prescrito na BNCC é a “mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas da vida cotidiana, do exercício da cidadania e do mundo do trabalho”. (BRASIL, 2017). Assim, o caráter transversal e amplificado das competências é uma bússola orientadora para a elaboração de currículos em consonância com os projetos político-pedagógicos das instituições de ensino. Sendo assim, a BNCC não consiste em um currículo, mas em um encaminhamento para que as escolas elaborem os seus currículos.

A Base foi promulgada pelo Ministério da Educação (MEC) em 2017, sua implementação em todas as escolas do país deveria ocorrer até o fim de 2021. Todavia o contexto de interrupção das atividades escolares presenciais devido à pandemia da Covid-19 trouxe desafios para educadores e gestores em todo país. Os Estados, a exemplo do Piauí, seguem com os preparativos gerais para a efetivação com cursos de formação continuada, elaboração do currículo. Não obstante, etapas igualmente necessárias, como consultas públicas, formação de professores e homologação, devem ser adiadas. A BNCC para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental foi aprovada e homologada em dezembro de 2017. Já a Base do Ensino Médio foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) a 4 de dezembro de 2018 aprovada na semana seguinte, 14 de dezembro, pelo MEC.

Tal documento enfatiza que o professor estimule o debate e a postura crítica dos alunos, algo já prescrito desde os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN'S). Em 1997, para o Ensino Fundamental e Médio, no afã de construir um pensamento histórico, ou seja, que eles problematizem o presente e o passado através do que aprenderam em sala de aula. Outro ponto de destaque é a realidade vivida pelo estudante e suas relações com o conteúdo estudado em sala de aula. Posterior-

mente, por meio do Programa Currículo em Movimento, incluiu-se uma proposta para o desenvolvimento de uma grade também para a Educação Infantil. Todavia, mesmo com a finalidade de gerar condições que possibilitem o acesso aos conhecimentos necessários ao exercício da cidadania das crianças e jovens, os PCN'S, não apresentavam de modo tão detalhado e objetivo quanto a BNCC.

Nos próximos anos os currículos escolares deverão ser modificados, no intuito de atender aos propósitos da BNCC e adequar as aprendizagens essenciais para os diversos contextos regionais. Tal mudança deverá ser feita por todas as escolas e redes de ensino tanto públicas quanto privadas. Isso já está definido desde 2018, a perspectiva seria iniciar a implementação da base em 2019 e 2020. Nesse sentido, a implementação das mudanças curriculares perpassa pela formação continuada de professores para se familiarizarem com os novos parâmetros, orientações e objetivos de aprendizagem definidos na BNCC. O material didático, bem como as avaliações de ensino – como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e a Prova Brasil – passarão pelas adequações necessárias. Nesse sentido, tais adaptações foram instigantes para a tessitura deste trabalho, uma vez que percebeu-se ser essencial entender como tais transformações estão acontecendo no ensino de História da capital piauiense, Teresina.

Como ponto de partida, é importante pensar a relevância do currículo para o funcionamento da educação, assim esse termo:

[...] tão familiar a todos que trabalham nas escolas e nos sistemas educacionais. Por causa dessa familiaridade, talvez não dediquemos muito tempo a refletir sobre o sentido do termo, bastante frequente em conversas nas escolas, palestras a que assistimos, textos acadêmicos, notícias em jornais, discursos de nossas autoridades e propostas curriculares oficiais. (MOREIRA; CANDAU, 2007, p.17)

Nesse sentido, o currículo, é objeto fundamental da educação e das instituições de ensino, uma vez que norteia as propostas pedagógicas adotadas e os campos teóricos que balizarão o trabalho educacional. Neste sentido, tal documento é:

[...] em outras palavras, o coração da escola, o espaço central em que todos atuamos, o que nos torna, nos diferentes níveis do processo educacional, responsáveis por sua elaboração. O papel do educador no processo curricular é, assim, fundamental. Ele é um dos grandes artífices, queira ou não, da construção dos currículos que se materializam nas escolas e nas salas de aula. Daí a necessidade de constantes discussões e reflexões, na escola, sobre o currículo, tanto o currículo formalmente planejado e desenvolvido quanto o currículo oculto. Daí nossa obrigação, como profissionais da educação, de participar crítica e criativamente na elaboração de currículos mais atraentes, mais democráticos, mais fecundos. (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 19)

A discussão sobre currículo é constante e fundamental para se pensar a educação escolar, uma vez que ele é o cerne do processo de ensino da educação infantil ao ensino médio e compõe-se como um campo político, envolto de poderes e disputas. Conforme assevera Miguel Arroyo (2011), tais embates extrapolam as questões teóricas, uma vez que os sujeitos da ação educativa têm suas propostas e interesses de investigação atendidos ou não no processo de definição curricular das instituições. Desse modo, docentes e discentes e suas experiências sociais e de saberes emergem no “território” dos currículos e expressa ainda as tensões existentes nessa relação.

O currículo está aí com sua rigidez, se impondo sobre nossa criatividade. Os conteúdos, as avaliações, o ordenamento dos conhecimentos em disciplinas, níveis, sequências caem sobre os docentes e gestões como um peso. Como algo inevitável, in-

discutível. Como algo sagrado. Como está posta a relação entre os docentes e os currículos? Uma relação tensa. (ARROYO, 2011, p. 34-35)

É importante salientar ainda que em maior ou menor grau, os alunos aparecem nas propostas curriculares, assim “Os educandos nunca foram esquecidos nas propostas curriculares, a questão é com que olhar foram e são vistos. Desse olhar dependerá a lógica estruturante do ordenamento curricular [...]” (ARROYO, 2007, p. 21)

Segundo a Constituição Federal de 1988, artigo 205, a educação é um direito fundamental compartilhado entre Estado, família e sociedade, uma vez que determina que a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988). Nesse sentido, embora seja recente a elaboração da BNCC e suas definições, o projeto de uma base curricular comum às instituições escolares brasileiras se apresenta na Constituição Federal de 1988, no artigo 210, que propõe conteúdos fixos a serem estudados no Ensino Fundamental.

No intuito de atender a tais finalidades no âmbito da educação escolar, a Carta Magna, reconhece ser necessário fixar “conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988). Ressalta-se também a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN 9.394/1996, no Inciso IV de seu Artigo 9º, assevera que cabe à União estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currí-

culos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (BRASIL, 1996). A perspectiva defendida pela BNCC é assegurar o direito de aprendizagem aos estudantes brasileiros das mais diversas regiões e garantir a equidade da educação com conteúdos essenciais à formação do cidadão.

O currículo é essencial para o desenvolvimento da educação, pois norteia a prática docente, através do que deve ser ensinado a cada ano da educação escolar e, assim, balizar a qualidade da educação nacional. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é, nesse sentido,

[...] um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (BRASIL, 2017, p. 7)

A BNCC define conteúdos básicos, com dez competências gerais, para a formação de estudantes de todo o Brasil. Um documento essencial para romper com as desigualdades de acesso ao saber.

Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação. (BRASIL, 2017, p. 8)

É importante destacar ainda a relação entre BNCC e os currículos, pois:

BNCC e currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação. São essas decisões que vão adequar as proposições da BNCC à realidade local, considerando a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, como também o contexto e as características dos alunos. (BRASIL, 2017, p. 16)

A metodologia desenvolvida durante estágio supervisionado no Ensino Fundamental II teve como suporte análise tarefas dos estudantes a partir das propostas do professor, bem como na observação da realidade escolar, estrutura física, currículo adotado, proposta pedagógica e recursos utilizados durante as aulas dos professores.

Pimenta e Gonçalves (1990) consideram que o estágio permite que o aluno se aproxime da realidade na qual atuará. O estágio foi realizado em uma turma de 6º ano em uma escola da rede municipal de ensino, localizada na zona sul de Teresina-Piauí. Já o estágio observacional no Ensino Fundamental, foi realizado em uma escola de ensino integral da rede municipal, situada na zona sul de Teresina. Por fim, analisou-se de que modo as atividades dos professores estão contemplando as propostas prescritas na legislação e na BNCC. A experiência do estágio docente possibilitou uma análise criteriosa, na procura de contribuições essenciais para o desenvolvimento de diversos aspectos observados durante o Estágio.

As fontes de pesquisa, usadas foram o Portfólio e o Diário de Campo, elaborados através das experiências vivenciadas no dia a dia das instituições escolares,

durante o período de Estágio em sala de aula. O Portfólio é composto por todas as informações sobre o período de intervenção, consta o planejamento das aulas, incluindo as áreas de conhecimentos, conteúdos, objetivos, procedimentos, atividades, avaliação, fechamento, recursos utilizados, referentes, bem como apresentar o modelo das atividades a serem trabalhados como textos, letras de músicas, dinâmicas, entre outros elementos que contribuem para uma aula mais produtiva.

Já o Diário de Campo foi elaborado através de todos os registros realizados no decorrer do período de observação através de todos os registros no decorrer do período de observacional no Ensino Fundamental e intervenção, todas as informações relevantes, que ficaram registradas na memória. Destarte, “Observação, registro, documentação são palavras-chaves na experiência educativa. Palavras evocativas de teorias, conceitos, metodologias e dúvidas acerca de sua efetivação. A documentação é ainda memória, história identidade, experiência”. (MORO, 2011, p. 36). Portanto, a partir dos registros, o professor realiza a avaliação das aprendizagens, isso contribui para uma reflexão sobre o fazer educativo, realizando uma auto avaliação do seu trabalho docente e da aplicabilidade da BNCC, a qual necessitará de adequações na realidade escolar e na prática docente. Envolverá processos como: trabalhar a reelaboração curricular, entender a proposta da BNCC para a educação e as propostas locais – de modo a contemplar os conteúdos regionais, em consonância com a parte diversificada prevista na Base, revisar o Projeto Político Pedagógico e promover formação continuada para os docentes.

Percebeu-se através do estágio e da pesquisa que não são apenas os temas que se tornam mais complexos ou mais amplos com a proposta da BNCC. Há tam-

bém a possibilidade de utilizar mais recursos didáticos na sala de aula e enriquecer o trabalho com uso de fontes, ou seja, levar a produção histórica acadêmica para a sala de aula.

A sistematização dos eventos é consoante com as noções de tempo (medida e datação) e de espaço (concebido como lugar produzido pelo ser humano em sua relação com a natureza). Os eventos selecionados permitem a constituição de uma visão global da história, palco das relações entre o Brasil, a Europa, o restante da América, a África e a Ásia ao longo dos séculos. A valorização da história da África e das culturas afro-brasileira e indígena (Lei nº 10.639/200349 e Lei nº 11.645/200850) ganha realce não apenas em razão do tema da escravidão, mas, especialmente, por se levar em conta a história e os saberes produzidos por essas populações ao longo de sua duração. Ao mesmo tempo, são objetos de conhecimento os processos de inclusão/exclusão dessas populações nas recém-formadas nações do Brasil e da América ao longo dos séculos XIX e XX. (BRASIL, 2017, p. 416)

A BNCC no concernente à História, bem como no seu teor geral das demais disciplinas é resultado de um amplo processo de discussão. O amadurecimento e aplicação da BNCC dependem de esforços e comprometimento de trabalhar o conhecimento histórico como uma operação em que os estudantes, entendidos como protagonistas do processo de ensino-aprendizagem, absorvam como parte de sua formação, ampliando, portanto, a capacidade de observar e pensar sobre outros tempos, outras sociedades, outras pessoas e ampliar seus referenciais para ler e observar o mundo. Aprender a dialogar com as diferenças e cultivar o respeito à diversidade cultural, social e política que constituem o mundo e o tempo atual.

Considerações finais

Na escola, muitas vezes, o cotidiano dos estudantes e suas vivências não são consideradas, desenvolve-se um ensino desvinculado da realidade desses discentes. Desta forma, a BNCC e sua proposta de dar mais protagonismo ao discente e sua realidade traz um ponto importante para o ensino de História. A falta de atenção ao contexto social, político, cultural e econômico dos discentes diverge do que é defendido na legislação e na própria BNCC, porque é necessário: “contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares, identificando estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens estão situadas”. (BRASIL, 2017, p. 16) Quanto à observação no Ensino Fundamental, foi possível perceber as dificuldades para a realização de trabalhos interdisciplinares, envolvendo as várias áreas do saber. Outro ponto foi a dificuldade de se trabalhar com a diversidade racial, conforme defendem as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, temas como racismo, diversidade étnica, formação da identidade nacional ainda são pouco discutidos nas escolas.

Referências Bibliográficas

Fontes documentais:

DIÁRIO DE CAMPO, Memórias Vividas do Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental, Teresina-PI de 26 a 30 de março/ 07 a 11 de maio de 2019. (Andreia Rodrigues de Andrade).

PORTIFÓLIO, Arquivo dos Planos de Aula e atividades realizadas no do Estágio Supervisionado do Ensino Fundamental, Teresina-PI de 07 a 11 de maio de 2019. (Andreia Rodrigues de Andrade).

Bibliografia:

ARROYO, Miguel González. Indagações sobre currículo: educandos e educadores: seus direitos e o currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

ARROYO, Miguel González. Currículo, território em disputa. Petrópolis: vozes, 2011.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil (1988). Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_constituicao/constuicaocompilado.htm. Acesso em: 18 ago. 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_leis/L9394.htm. Acesso em: 19 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013. Acesso em: 16 ago. 2020.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. (org.) Currículo, conhecimento e cultura. In: Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MORO, Catarina de Souza. (Desa)fos da avaliação. Revista Educação. 2. ed. São Paulo: Segmento, 2011.

PIMENTA, S. LIMA, M. Estágio e Docência. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

SOBRE A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE E A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA: UM ESTUDO COM PROFESSORES DE HISTÓRIA QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA/PR)

Wilian Junior Bonete¹

O presente texto tem por objetivo apresentar alguns dos resultados de nossa tese de doutorado, defendida junto ao programa de pós-graduação em História da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Neste sentido, elencamos as definições do conceito de identidade e consciência histórica e de que forma eles nos serviram de base para analisar e interpretar a formação da identidade de professores de história que atuavam (no contexto da pesquisa) na Educação de Jovens e Adultos (EJA), na cidade de Guarapuava, PR.

É importante pontuar que, embora o campo de pesquisa do ensino de História no Brasil tenha se expandido nos últimos anos, ainda é possível notar que são poucos os trabalhos que versam sobre o Ensino de História especificamente na EJA. Nossas investigações, que decorrem desde os tempos de graduação, visam contribuir para a realização de diferentes reflexões acerca do ensino de história na EJA.

As discussões sobre a profissão docente desenvolvidas no campo do Ensino de História têm se mostrado profícuas ao abordar questões relativas à formação, aos saberes e à identidade docente como importantes indicadores para análises sobre as diferentes realidades escolares.

Ernesta Zamboni (2001), ao elaborar um panorama sobre as características e as abordagens historiográficas das pesquisas sobre Ensino de História no Brasil, afirma que,

¹ Doutor em História pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Professor Adjunto do Centro Universitário Guairacá (UNIGUAIACÁ) e professor da educação básica, em Guarapuava, PR.

Não se pode pensar o ensino de História deslocado da formação do professor, que é de fundamental importância se considerarmos a docência como uma prática de pesquisa e, para delimitarmos melhor esse campo, *é necessário que pensemos na identidade do professor*. Para muitas das pesquisas voltadas para a produção do conhecimento é fundamental que haja uma relação íntima entre saberes e as práticas docentes. (ZAMBONI, 2001, p. 106).

A reflexão sobre a formação e a identidade do professor de História está ligada a dinâmica social que é composta por questões sociais, políticas, econômicas e culturais, por conflitos, contradições, lutas de classe, dentre outras, que exercem influência sobre a vida cotidiana do professor, inclusive em sua prática em sala de aula. (CEREZER, 2007).

O ser humano é incompleto, vive em constante formação e transformação. No que tange à identidade docente, entende-se que ela não é apenas uma etapa, mas sim, um processo contínuo ao longo da vida, muito além do âmbito universitário. A construção da identidade possui uma estreita ligação com a sociedade, o lugar, o espaço vivido. A identidade não é única, mas sim mutável. Acontece no terreno do intersubjetivo e se caracteriza como um processo de interpretação de si mesmo, enquanto indivíduo, em um determinado contexto social. Silva Junior (2012) enfatiza que,

(...) à medida que sujeito interage com o seu “eu” e a sociedade, vai sofrendo influências de outras pessoas, valores, símbolos e outras identidades que esse ambiente lhe oferece, modificando a sua própria identidade (SILVA JUNIOR, 2012, p.191).

A partir de tal contextualização, tendo em vista a relação entre o professor e o ensino de história na EJA, podemos questionar: quais são os sentidos que os pro-

fessores atribuem ao conhecimento histórico? Quem são esses professores? Como concebem e lidam com situações didáticas em assuntos polêmicos como religião ou política? Qual o pensamento dos professores sobre os seus alunos e sobre a modalidade EJA? Qual é o processo de formação da identidade dos professores? Estas e outras questões foram delineadas e lapidadas a partir de nossa aproximação com as teorias e investigações do campo da Didática da História.

Didática da História

A Didática da História tem sido considerada como um novo paradigma no que diz respeito ao ensino de História. Klaus Bergmann (1990), com seu texto *História na Reflexão Didática*, é considerado o primeiro autor a apresentar, no Brasil, uma definição sobre Didática da História, não como um campo vinculado à Pedagogia, mas como uma disciplina que investiga o caráter efetivo, possível e necessário dos processos de ensino e aprendizagem da História. Além disso, existe uma preocupação com a formação, o conteúdo e os efeitos da consciência histórica na sociedade.

Conforme Bergmann, a Didática da História direciona o seu olhar para todas as formas imagináveis de História na sociedade, isto é, aquela vivida e experimentada no cotidiano, as formas transmitidas cientificamente ou não e a História apresentada necessariamente pela ciência histórica, com suas problemáticas, teorias, métodos e resultados.

O ponto de partida e a extensão da Didática da História são os processos de aprendizado necessários para a vida prática, isto é, onde as experiências do passado são internalizadas como orientação da vida prática. Desse modo, o passado é elevado à consciência e transformado em modo interpretativo para o tempo

presente. (BONETE; FREITAS, 2015).

Rüsen (2012) aponta que, com essa expansão da área de competência do ensino de História para a análise de todas as formas e funções da consciência histórica, a Didática da História desenvolveu um auto-entendimento com o qual ela se apresenta com métodos e funções próprias. Isso, por sua vez, ocorre devido à função de orientação que o conhecimento histórico exerce na vida prática humana.

Bodo Von Borries (2016) corrobora as afirmações de Rüsen destacando que a História corresponde a um modo distinto de pensamento que fornece ferramentas para a compreensão do mundo a partir da decodificação de fenômenos e orientações no presente e no futuro. Além disso, pelo estudo da História é possível examinar, (des) construir versões históricas já apresentadas como verdades. Neste caso, a Didática da História pode contribuir com as suas análises e investigações para controlar essa função.

Rüsen (2012) destaca que mediante a consciência histórica, é possível trazer o lado subjetivo dos professores e identificar os processos de individualização e de socialização que implicam diretamente na formação de suas identidades, por meio de diferentes experiências históricas e de uma apropriação significativa da História.

Identidade

Existem múltiplas formas de abordar essas questões aqui elencadas e o próprio conceito de identidade não é homogêneo no campo das ciências humanas e sociais, e configura-se numa temática complexa. Para responder as indagações buscamos nas elaborações teóricas de Jörn Rüsen, cujo conceito de identidade tem sido uma de suas preocupações conceituais. No

livro intitulado *Teoria da História: Uma Teoria da História como Ciência*, Rüsen dedica uma parte específica para o tema da identidade e elabora uma crítica às concepções que colocam a identidade, exclusivamente, na subjetividade e, também, aquelas concepções que reduzem os sujeitos a meros reflexos do coletivo.

A concepção de identidade para Rüsen está articulada, de modo indissociável, ao pensamento histórico e à narrativa. Nos processos mentais em que o sujeito obtém a certeza de si, para além de todas as mudanças temporais de sua vida, não há como responder a pergunta “quem sou eu”, sem contar uma história sobre a própria vida. A identidade pessoal está conexas com a consciência de assumir conscientemente a própria biografia, de vivê-la e de poder contá-la. Esse processo mental, no qual o ser humano constitui a relação a si mesmo, é denominado de subjetividade. Nessa direção, o autor aponta que

O sujeito humano relaciona-se sempre com algo fora de si (em termos psicológicos, chamado usualmente de “objeto”). Isso pode ocorrer de diversas formas. Uma forma de relacionamento pode consistir em identificar-se com algo que não se é, apropriando-se dele. Com essa apropriação (em termos psicológicos chamada também de “introjeção”), o eu ganha perfil, forja suas características individuais. (...) A subjetividade humana forma-se em uma miríade de diferentes identificações, com intensidade diversa e alto grau de variação. Ela se constitui, por assim dizer, em inúmeras identificações pelo mundo afora. (RÜSEN, 2015, p.261).

A grande questão apontada por Rüsen é que os seres humanos, embora possuam inúmeros tipos de identificações, criem diferentes identidades ao longo do tempo, nas sociedades, ele não está apenas a mercê destes reflexos. É nesta direção que Gertrud Nunner-Winkler (2011) corrobora o posicionamento de Rüsen

afirmando que as teses pós-modernas sobre a identidade estão sofrendo críticas, isto porque elas apresentam os indivíduos como sendo aqueles que necessitam de orientação, ação e relacionamentos (porém que nunca as encontram), ou mesmo como alguém muito doente, esquizofrênico com múltiplas perturbações de personalidade devido às muitas identidades possíveis.

Para Nunner-Winkler (2011), é primordial que haja um sentimento de unidade, não apenas para o bem-estar psíquico do indivíduo, mas também para a manutenção de sua saúde. Desse modo, a solução para a constituição da identidade pessoal encontra-se na *competência narrativa* pela qual o indivíduo atribui sentido e significado à sua vivência por meio do ato narrativo, biográfico, autorrelato. Trata-se de uma unidade coerente, porém continuamente revisada a partir da contingência vivenciada, unindo diferentes, heterogêneos, dentro de uma figura uníssona.

Rüsen desenvolveu a noção de *identidade histórica* (o “eu” no fluxo do tempo) para abordar a formação dos seres humanos. A identidade histórica é o suprasumo de uma diversidade de identificações articulada coerentemente em perspectiva temporal. Ela integra acontecimentos, pessoas e fatos do passado na relação de um sujeito pessoal ou social para consigo mesmo. O critério dessa coerência é uma concepção do tempo que viabilize a consciência e a vida do eu humano em sua extensão temporal. Na perspectiva do autor, o que produz a síntese entre o presente de um sujeito com seus respectivos projetos de futuro é a *narração de histórias*.

Rüsen (2015) ressalta que as narrativas históricas da formação de identidade produzem uma expansão temporal do horizonte do ser humano. Contudo, a formação histórica da identidade está imbuída das relações de poder e representa, para o horizonte cultural

da vida humana, um foco constante de inquietações. Nas palavras do autor

A identidade não surge assim, do nada. Ela requer esforços ingentes, de modo a poder ser vivida e ser eficiente no relacionamento (individual) de cada pessoa e de cada sociedade, assim como na relação (social) de uma sociedade a outra. É nela que se ancoram as relações previamente presentes na vida, a serem interpretadas na profundidade da subjetividade humana mesma. Nesse “aprofundamento”, tais relações carregam consigo seu potencial de conflito e lidam com ele na formação do eu humano. (RÜSEN, 2015, p.261).

Nessa perspectiva, compreendemos que o entrelaçamento de aspectos individuais e coletivos, no processo de constituição da identidade, ocorre mediante um discurso coerente que o indivíduo faz a respeito de si mesmo, no tempo e no espaço. O sujeito, ao narrar a sua vida, inventa-se e institui o seu pertencimento no mundo. Pela narrativa, o sujeito procura manter uma personalidade coerente de sua vida, mas também uma continuidade experiencial, uma vez que cria continuidade nas diferentes fases de sua vida.

Geysso Germinari (2011), ao refletir sobre as questões da identidade, inclusive essa proposta de Rüsen, afirma que é possível considerar a identidade como o lugar onde o indivíduo se forja pela narrativa. Cria-se um sentimento de continuidade no tempo e um sentimento de coerência interna, que permite o indivíduo interpretar a si mesmo narrativamente, como sendo um indivíduo singular, porém imbuído e influenciado por elementos sociais e culturais e, acrescenta-se aqui, pelo outro.

Os seres humanos criam as suas próprias identidades por meio do exercício narrativo de identificar a sua vida, a si mesmo, no fluxo do tempo. Todavia, a experiência do tempo é sempre uma experiência de

perda iminente da identidade, cuja experiência mais radical é a morte. A capacidade dos seres humanos de agir depende da aptidão de fazerem valer a si próprios, a sua subjetividade, nas relações com os outros, como permanentes, ao longo do tempo. Rüsen (2001) enfatiza que é necessário que o indivíduo interprete o tempo e as suas mudanças, a fim de continuar seguro de si e não se perder no fluxo temporal.

É interessante, por fim, destacar que os estudos sobre identidade, proposta por Rüsen, inserem-se no âmbito das discussões sobre a Didática da História e que tendem a contribuir para elucidar os processos formativos identitários de professores e estudantes.

Notas sobre a identidade de professores de História que atuantes na EJA

Nesse momento apresentamos brevemente alguns resultados de nossa tese de doutorado que dialogou com o conceito de identidade histórica proposta por Rüsen. O estudo teve por objetivo analisar o processo de formação da identidade e consciência histórica de 5 (cinco) professores de História que atuavam na EJA, nas cidades de Guarapuava, Pitanga e Londrina, no estado do Paraná. É importante pontuar que, nesse processo, a História Oral nos forneceu referências metodológicas que nos permitiram registrar as vozes dos professores e pudemos, assim, captar detalhes sobre as suas trajetórias acadêmicas, as suas opções e as suas escolhas quanto ao curso de História e a carreira profissional, as suas primeiras experiências no magistério, o ingresso na EJA, as dificuldades e os desafios de se trabalhar nessa modalidade.

Cada um dos professores nos relatou histórias de superação, de angústias provenientes de um tempo de incertezas políticas e instabilidades financeiras.

Todos os professores precisaram conciliar os estudos com o trabalho. Todos, também, não haviam planejado ingressar na carreira do magistério. Desse modo, constatamos que foram as demandas da vida cotidiana que os encaminharam para a docência e foi na prática diária que desenvolveram o gosto pelo magistério e construíram a sua identidade docente.

No último capítulo do estudo, abordamos os significados do ensino de História na formação da identidade e consciência histórica docente. Inicialmente buscamos perceber como os professores concebiam a importância da História para a vida prática e a importância do ensino de História para a vida dos alunos jovens e adultos, e obtivemos diferentes narrativas.

De maneira geral, os professores pontuaram que a História é um fator que propicia a compreensão do ser humano como sujeito histórico e produtor de cultura. Além disso, através da História é possível desenvolver uma compreensão acerca das noções de cidadania, política e de cultura e que todo o conhecimento histórico produzido pode auxiliar na ampliação da visão de mundo.

A análise das narrativas nos levou a constatar que, ao professor, não basta apenas realizar um planejamento pedagógico (engessado), adentrar a sala de aula e desenvolver o ensino de História tal como é feito com crianças ou adolescentes do Ensino Fundamental e Médio. Ser professor de História na EJA é um processo que exige uma tomada de consciência acerca da organização dessa modalidade e das particularidades que envolvem os alunos jovens e adultos. Na relação com a cultura escolar o professor tem a oportunidade de conhecer um pouco da realidade e as vivências dos alunos, entender quais são os saberes históricos que eles possuem e identificar os sentidos que eles atribuem ao conhecimento histórico.

Em outro determinado momento do estudo, procuramos analisar a presença de temas como religião e política no ensino de História e como os professores lidavam com esses assuntos em sala de aula. Os professores foram unânimes em indicar que esses são temas fundamentais para o entendimento da história das diferentes sociedades, constituídas ao longo do tempo. No que tange ao aspecto religioso, os professores indicaram que a história deve servir como um apoio para entender a religião, em perspectiva histórica, e apontar as suas contradições e as mudanças ao longo do tempo.

A religião é um elemento muito presente no cotidiano dos alunos jovens e adultos e todos carregam opiniões e valores baseados no cristianismo. Os professores indicaram a necessidade de se desenvolver, em sala de aula, uma relação de respeito às crenças sem que haja imposições de verdades absolutas. O grande desafio é construir, junto aos alunos, um diálogo em que todos percebam que a religião é uma forma de fé, mas também é uma, dentre as muitas, formas de se entender o mundo.

O aspecto político foi indicado com um tema polêmico e muito presente no ensino de História. Dos 5 (cinco) professores, 3 (três) conceberam que toda prática docente é um ato político, ou seja, que toda seleção de conteúdos e a maneira como o professor empreende o ensino, são influenciadas pelo seu posicionamento político (mas não partidário). No geral, todos os professores indicaram que a política é um tema que requer inúmeros cuidados metodológicos, sendo que o ideal é não levantar uma bandeira ideológica ou partidária em sala de aula. Em suma, tal como na religião, o trabalho com temas políticos requer cuidados metodológicos para não afastar os alunos do diálogo, mas sim construir reflexões políticas de maneira crítica.

A análise das narrativas nos levou a constatar que, ao professor, não basta apenas realizar um planejamento pedagógico (engessado), adentrar a sala de aula e desenvolver o ensino de História tal como é feito com crianças ou adolescentes do Ensino Fundamental e Médio. Ser professor de História na EJA é um processo que exige uma tomada de consciência acerca da organização dessa modalidade e das particularidades que envolvem os alunos jovens e adultos. Na relação com a cultura escolar o professor tem a oportunidade de conhecer um pouco da realidade e as vivências dos alunos, entender quais são os saberes históricos que eles possuem e identificar os sentidos que eles atribuem ao conhecimento histórico.

Em suma, um dos resultados dessa investigação mostrou-nos que a construção da identidade docente não é algo restrito a um determinado tempo ou espaço. Cada momento e experiência vivida pelos docentes produzem marcas que eles carregam em suas trajetórias de vida e, isso, exerce um impacto na constituição da identidade individual. Nesse sentido, compreendemos que ninguém nasce professor ou torna-se professor de um dia para o outro.

Considerações finais

Ao longo deste texto procuramos delimitar o conceito de identidade histórica proposto por Rüsen e apontar as suas possíveis contribuições para o desenvolvimento de pesquisas que envolvem a formação da identidade histórica docente. É importante pontuar que este conceito também é válido para pensar a formação da identidade de alunos, ou seja, como eles se relacionam com o conhecimento histórico e criam identificações com diferentes aspectos da cultura histórica da sociedade.

Desse modo pautamos o debate a partir do campo do ensino de História e da Didática da História afim de contribuir para o fortalecimento desse campo de investigação no Brasil. Além disso, destacamos que o conceito de identidade não é homogêneo e se faz necessário demarcar quais postulados teóricos o pesquisador irá utilizar e dialogar.

Em suma, com a apresentação de alguns dados empíricos de nossa tese de doutorado, afirmamos que ser professor não é uma atividade simples, mas sim dotada de um caráter dinâmico, como prática social. Como afirma Pimenta (1999), é na leitura crítica da profissão, diante das realidades sociais, que se pode buscar os referenciais para modificá-la.

Referências Bibliográficas

BERGMANN, Klaus. A História na Reflexão Didática. Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 9, n. 19, p. 29-42, set/fev1990,

BONETE; FREITAS, Rafael Reinaldo. Cultura Histórica e Identidade: contribuições conceituais para investigações sobre a formação histórica docente. Revista Labirinto. Porto Velho-RO, Ano XV, v. 22, p. 156-176, 2015.

BORRIES, Bodo Von. Competência do pensamento histórico, domínio de um panorama histórico ou conhecimento do cânone histórico? Educar em Revista, Curitiba, n.60, p.171-196, abr/jun, 2016

CEREZER, Osvaldo Mariotto. Formação de professores e ensino de História: perspectivas e desafios. Revista Espaço Acadêmico, v.77, a.7, 2007.

GERMINARI, Geyso Donglei. A história da cidade, consciência histórica e identidades de jovens escolarizados. Tese (Doutorado em Educação) –Universidade Federal do Paraná, UFPR, Curitiba, 2011.

NUNNER-WINKLER, Gertrud. Formação da identidade em tempos de mudanças velozes e multiplicidade normativa. Educação, Porto Alegre, v.34, n.1, jan/abr, 2011, p.56-64.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org..). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez Editora, 1999, p. 15-34.

RÜSEN, Jörn. Teoria da História: uma teoria da história como ciência. Curitiba, Editora UFPR, 2015.

_____. Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas. Curitiba: W.A. Editores, 2012.

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

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

ZAMBONI, Ernesta. Panorama das pesquisas no ensino de História. Saeculum, João Pessoa, n.6/7, Jan/Dez, 2000/2001.

**MEMÓRIA E IDENTIDADE VIGIENSES NA SALA DE AULA:
PATRIMÔNIO E ENSINO DE HISTÓRIA NA E.E.F.M. SANTA
ROSA – VIGIA/PA**

Jesimar Miranda Cardoso¹

Há aproximadamente dez anos, do momento em que escrevo esse trabalho, fixei residência em uma comunidade localizada na área rural do município de Vigia de Nazaré (PA), denominada Santa Rosa. Havia sido aprovado em um concurso público para professor da Rede Estadual de ensino, tomando posse em meados do ano de 2007. A escolha do referido município no momento da inscrição do concurso deveu-se, além da ausência de vagas para Belém, minha cidade natal e de domicílio até então, ao fato de ter grande relação afetiva com a cidade e a região. Sendo o local de origem de grande parte de minha família, minhas lembranças de infância mais remotas incluem momentos passados nesta cidade. Empossado, comecei a trabalhar em escolas localizadas em comunidades rurais, afastadas, portanto, da sede do município.

O exercício do magistério e a convivência cotidiana me permitiram perceber que, apesar do diminuto território municipal de Vigia, havia significativas diferenças entre o que se passava na área urbana do município e nas comunidades do interior. O calendário escolar, apesar das constantes tentativas de unificação, acabava por ser alterado nestas últimas, em função de uma série de características peculiares: ausência do transporte escolar, condições de tráfego dos ramais, o desenvolvimento de determinadas culturas agrícolas em certas épocas do ano das quais muitos de nossos alunos eram mão-de-obra, festividades religiosas

¹ Mestrando em Ensino de História – Profhistória - UFPA (Bolsista CAPES).
E-mail: jesimar.miranda@gmail.com

locais – tudo isso acabava interferindo no andamento das atividades escolares. Nas escolas da sede, a vida escolar seguia menos atribulada, o que me fazia pensar em realidades e ritmos de ensino e aprendizagem diversos e bastantes diferentes.

Ficou claro para mim, até então acostumado ao ritmo de trabalho nas instituições particulares da capital do Estado, que a qualidade do ensino a ser realizado a partir de então precisaria ser outra. A realidade da educação no campo², por ser diferente, deveria ser levada em conta sob outro olhar. E assim procurei fazer.

Este breve relato pessoal serve para demonstrar que em um mesmo espaço – no caso, o município de Vigia – é possível haver diferentes maneiras de viver e compreender a realidade. Isto também é válido para o processo histórico e suas relações com o presente da sociedade.

Cresci ouvindo de parentes, colegas de trabalho, através de meios de comunicação e de propagandas oficiais, que a cidade de Vigia de Nazaré era “uma cidade histórica”, no sentido de uma cidade antiga e com uma trajetória fortemente entrelaçada com fatos e momentos marcantes da história do Pará e do Brasil. Não posso deixar de retratar-me criticamente: por muito tempo reproduzi esse discurso, até perceber o quanto ele se apresentava questionável. Toda cidade, todo espaço, tem sua história. Como definir o que é e, sobretudo, o que não é histórico? De qualquer maneira, a justificativa para tal epíteto está no fato de ser a cidade bastante antiga e possuir uma relação muito próxima com diversos momentos conhecidos da história regional e nacional. Também em função disso, a cidade possui vários elementos em seu espaço que remontam a partes dessa

² Sobre algumas considerações acerca da educação no campo, ver: (ARROYO, 2007) e (VIERO; MEDEIROS, 2018).

história (tais como o início da colonização europeia na Amazônia, a atuação dos jesuítas, a Cabanagem, etc.), e são reconhecidos oficialmente, além de consagrados pela tradição e pelos memorialistas locais, como portadores da memória histórica do município.

Patrimônio cultural a partir das vivências dos alunos e alunas

No ano letivo de 2019, desenvolvemos uma atividade como plano de ação de nossa pesquisa envolvendo noções de patrimônio cultural com os alunos e as alunas da E.E.E.F.M. Santa Rosa. O objetivo central desse trabalho era demonstrar como as crianças e jovens discentes da instituição de ensino conseguiam compreender o patrimônio sem necessariamente reproduzir os discursos institucionalizados.

Iniciamos nosso trabalho de pesquisa discutindo com os alunos conceitos básicos acerca do patrimônio, ação que se mostrou necessária haja vista o muito pouco conhecimento prévio que eles dispunham sobre o tema. Foram escolhidas duas turmas de séries iniciais: uma de 6º ano do ensino fundamental maior e uma de 1º ano do ensino médio, ambas do turno da manhã.

Em aula expositiva, foi realizada uma explanação do conceito de patrimônio, dos tipos de patrimônio, das entidades responsáveis pela sua preservação e conservação, além de sua relação com a sociedade. Para atender aos fins a que nossa pesquisa se propõe, ressaltamos nesta etapa a diferença entre a noção institucionalizada de patrimônio e aquela não reconhecida oficialmente, mas que possa assim ser entendida em função de sua identificação com a vida, a história e as experiências pessoais e coletivas dos jovens e sua comunidade. Como suporte para este trabalho inicial,

foi distribuído um pequeno material impresso com informações sintetizadas sobre o assunto.

Após isso, foi aplicado um questionário no qual solicitava-se que os alunos, após terem preenchido informações pessoais como nome, idade e comunidade onde residem, identificassem, no espaço em que vivem, elementos que, para eles, pudessem ser percebidos como patrimônio a partir de suas vivências próprias. Também se pedia que fosse apontado o motivo pelo qual aquele determinado elemento foi escolhido e de que maneira poderia ser classificada a sua conservação.

Da turma do 6º ano 2 – manhã, foram entrevistados 32 alunos, residentes em 13 comunidades diferentes e de idades entre 10 e 15 anos. Os nomes dos alunos que participaram da pesquisa não serão revelados; eles serão citados apenas por meio de siglas.

A pesquisa realizada com os alunos do 1º ano do Ensino Médio do turno da manhã envolveu 31 alunos, de idades variando entre 14 e 17 anos e também oriundos de comunidades diversas.

As escolhas dos alunos estão sintetizadas nos quadros abaixo:

Tabela 1 – Patrimônios citados pelos alunos (6º Ano 2 – Manhã)

E L E M E N T O APONTADO COMO PATRIMÔNIO	QUANTIDADE DE ALUNOS	E L E M E N T O APONTADO COMO PATRIMÔNIO	QUANTIDADE DE ALUNOS
IGREJA	11	SEDE DE CLUBE	1
IGARAPÉ	9	CEMITÉRIO	1
IGREJA E IGARAPÉ	3	IGREJA, PRAÇA E TRAPICHE	1
CAMPO DE FUTEBOL	4	MARÉ	1
CASA ANTIGA	1	TOTAL DE ENTREVISTADOS	32

Tabela 2 – Patrimônios citados pelos alunos (1º Ano – Manhã)

E L E M E N T O APONTADO COMO PATRIMÔNIO	QUANTIDADE DE ALUNOS	E L E M E N T O APONTADO COMO PATRIMÔNIO	QUANTIDADE DE ALUNOS
IGREJA	21	CASA ONDE MORA	1
CAMPO DE FUTEBOL	3	PRAÇA	1
ESCOLA	2	BALNEÁRIO	1
TERRENOS DA COMUNIDADE	1		
PONTE	1	TOTAL DE ENTREVISTADOS	31

Chamou nossa atenção para a grande quantidade de alunos que identificaram como patrimônio as igrejas, sejam elas católicas ou evangélicas. O patrimônio natural, na forma dos igarapés e balneários, também foi bastante presente nas respostas. Espaços de lazer, como campos de futebol e sedes de clubes, foram citados por alguns alunos.

Alguns elementos foram justificados com argumentos bastantes gerais, relacionados à vivência cotidiana dos jovens. No caso, por exemplo, dos igarapés (figura 1), muitos justificaram sua escolha como “vai todo dia”, “toma banho com os amigos”. Uma aluna, E.C.S, 12 anos, ressaltou a importância do balneário em sua comunidade, denominada Rio Grande, porque vai todos os finais de semana com a sua família. Ou seja, para esta aluna o igarapé não é apenas um espaço de socialização com os amigos, mas também de fortalecimento de laços familiares.

Figura 1 – Balneário da vila de Santa Rosa



Foto do aluno A.P.C.

No caso das igrejas (exemplificadas na figura 2), as respostas estão muito relacionadas à vivência espiritual dos alunos. São justificativas como a do aluno J.V.A.S., (15 anos), que disse ter a igreja como um patrimônio porque lá “tem uma relação espiritual com Deus”. Por sua vez, a aluna A.V.S.S. (11 anos), identificou-se com o elemento porque “ajuda a limpar a igreja”, ou seja, possui um sentimento de pertencimento com o local. Para ela, a igreja não é apenas um local para ser frequentado, mas sim algo do qual ela mesma faz parte, um elemento intrinsecamente ligado à sua vivência.

Figura 2 – Desenho representando a igreja Celeiro da Benção – Km 43



Desenho da aluna E.D.M.

Alguns alunos apontaram campos de futebol – muito comuns na região – como patrimônio (figura 3), por ser espaços constantemente frequentados por eles e seus familiares. Aparecem como mais uma das poucas opções de lazer (ao lado dos balneários) que os jovens possuem e como uma tradição que é passada através de gerações. O aluno J.C.S.M., (11 anos), justificou a escolha desse elemento dizendo que “quando era pequeno e não podia jogar, ia assistir aos jogos”. E de fato, o que se observa muito em dias de jogos nesses campos é a presença de pais e mães acompanhados de seus filhos pequenos. Com o passar do tempo e o crescer das crianças, muitas delas são integradas aos times e passam a disputar os torneios – por vezes, junto com o pai. Aliás, os campeonatos entre times amadores são eventos importantes na região, que mobilizam pessoas de diferentes comunidades e são organizados e conduzidos com grande seriedade pelos envolvidos.

Figura 3 – Campo - Km 43



Foto da aluna E.R.S.

Alguns alunos deram respostas bem distintas dos demais, porém muito significativas, pois revelam aspectos mais pessoais da concepção de identidade desses jovens.

A jovem E.M.F.D., (11 anos), citou uma “casa antiga” (figura 4), dizendo que a escolheu porque quando a visita “o dono conta a história do filho dele” para ela. Percebe-se que nesse caso, a antiguidade de uma construção, que é o que geralmente vem à mente quando se fala em patrimônio, não é o mais relevante para a aluna, mas sim a história contada pelo proprietário, revelando sua memória familiar.

Figura 4 – A “casa grande” - Baiacu

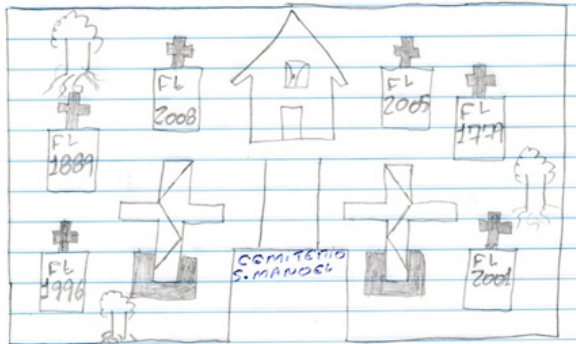


Foto da aluna E.M.F.D

Porém, uma das respostas que mais chamou a atenção foi do aluno P.G.M.S. (14 anos) que elegeu como patrimônio o cemitério da vila de Baiacu (figura 5), onde sua vó está enterrada. A despeito de tantos lugares com os quais este jovem possa ter algum tipo de interação, o que foi ressaltado por ele foi o local onde repousa a memória de um ente querido. Espontaneamente, ele estabeleceu uma forte ligação entre sua vivência familiar e um elemento que, à primeira vista, pouco poderia parecer enquadrado a uma ideia tradicional de patrimônio. Se o sentido de haver um patrimônio é a identificação com ele e a sua relação com a história de um grupo ou de um indivíduo, este exemplo parece ser de grande importância para se perceber de que maneira conceitos abstratos como memória e

identidade são compreendidos a partir da experiência de vida dos jovens discentes.

Figura 5 – Desenho representando o cemitério da vila de Baiacu



Desenho do aluno P.G.M.S

Percebemos que a concepção de patrimônio manifestada pelos nossos discentes vai além da ideia dos “lugares de memória” discutido por Pierre Nora (1984). Segundo este autor, a existência de espaços portadores de memória se faz necessária em uma sociedade onde a memória “verdadeira” vem cada vez mais se fragmentando. A História não seria, dessa maneira, a memória real preservada do passado, mas sim a interpretação que, hoje, fazemos desse passado. Assim, os lugares de memória teriam a importante função de preservar, o quanto possível, os resquícios que ainda conseguem subsistir do passado “real” de uma sociedade.

Entretanto, nossa tradição insiste em compreender esses espaços de memória como os locais instituídos e reconhecidos oficialmente como patrimônio histórico, ou seja, lugares compreendidos por uma coletividade como depósitos da história de uma região e de todos os seus habitantes. O que, na prática, nem sempre acontece. Entre os jovens que participaram

de nossa pesquisa, pareceu muito claro que não há, para muitos, uma verdadeira identificação entre eles e o acervo patrimonial instalado no núcleo urbano do município de Vigia, composto, como falamos anteriormente, pelas igrejas centenárias, os casarões de autoridades e membros da elite intelectual ou as celebrações religiosas herdadas dos colonos portugueses. O aluno que se identifica com o igarapé que frequenta com os amigos e a família, com o cemitério onde um ente querido está sepultado, com a escola onde ele e seus pais estudaram, a ponte na qual vai pescar com seus familiares, nem sempre reconhece sua história ligada a uma igreja do século XVIII ou a um casarão antigo que serviu de morada para uma importante personalidade. Assim, a educação patrimonial, em nosso entendimento, precisa edificar uma perspectiva local que se entrelace à vivência mais cotidiana dos discentes, assentada nas percepções subjetivas das pessoas sobre o mundo, em vez de apenas consagrar os tradicionais “lugares de memória”, quase sempre associados a centros de memória oficiais, solidificados a partir de narrativas históricas.

Em segundo lugar, este trabalho mostra que o ensino da história a partir dos conteúdos tradicionais pode – e deve – abrir espaço para a discussão sobre a história local. Desenvolver discussões da macro história a partir de uma realidade mais próxima à vivência dos alunos, levando em consideração os conhecimentos prévios destes, pode estabelecer maior identificação e interesse pelo conhecimento histórico entre os/as discentes. Moreira (1999), analisando o conceito de *aprendizagem significativa* de Ausubel, já chamava a atenção para a relevância dos conhecimentos preexistentes do educando no processo de aprendizado. Segundo esse conceito, novas informações se conectam e se relacionam com informações já existentes na estru-

tura cognitiva do/da aluno/a, o chamado conceito sub-sunçor³. Assim, discutir religiosidade em diferentes contextos históricos (poder da Igreja na Idade Média, Reformas Religiosas, Catequese durante a colonização da América) a partir da identificação com as igrejas existentes nas comunidades; estabelecer um paralelo entre as sociedades do Crescente Fértil, ou o processo da Expansão Marítima e Comercial em sua relação com os grandes rios da região, e as comunidades rurais relacionadas aos igarapés, aos mangues, aos rios e as atividades pesqueiras desenvolvidas pela população local; trabalhar cultura popular partindo das memórias familiares tão vivas e marcantes para os alunos; compreender a participação política dos cidadãos atenienses nos espaços públicos a partir do uso das praças pelos nossos jovens; perceber a importância das competições esportivas na Grécia Antiga ou dos torneios medievais partindo da relação dos jovens com os torneios de futebol envolvendo times de diferentes comunidades do município, tudo isso são exemplos de como o conhecimento trazido pelo aluno pode ser incorporado à percepção mais ampla da História, facilitando o processo de ensino e aprendizagem.

Construindo um produto didático-pedagógico de apoio ao trabalho com patrimônio cultural

Depois da análise dos dados sobre o patrimônio eleito nas comunidades onde nossos/as discentes residem, um outro momento do trabalho foi a obtenção de imagens desses referidos patrimônios e a produção de textos sobre eles, produzidos pelos alunos e alunas com a finalidade de organizar uma exposição no espaço da escola, conforme se vê na figura 6.

³ Sobre o conceito de aprendizagem significativa e os subsunçores, ver: (MOREIRA, 1999).

Figura 6 – Exposição da produção dos alunos



Painéis em exposição na lateral do pátio central.
Foto: Jesimar Cardoso

Diante da carência de manuais didáticos que trabalhem, em seus conteúdos, assuntos voltados à educação patrimonial – sobretudo quando a temática diz respeito às realidades regionais como a nossa –, e pensando na possibilidade de contribuir com o processo de ensino-aprendizagem em nossa escola, propusemos, a partir desse trabalho realizado junto aos alunos e alunas, no qual eles assumiram papel de protagonismo, elaborar um material de apoio didático, que pudesse ser utilizado por educadores/as e educandos/as nas aulas de história quando a temática patrimonial precisar ser abordada.

Considerando a realidade da escola e de nosso alunado, pensamos em um material simples, de fácil execução, baixo custo e que fosse de fato acessível à totalidade de nossos discentes. A ideia de mídias digitais chegou a ser ventilada, mas foi descartada devido às limitações ao acesso à internet por parte de muitos alunos, considerando ainda que nem mesmo a escola possui uma rede eficiente. Desse modo, optamos pela

confeção de um material impresso, com linguagem facilmente compreensível por jovens e crianças de diferentes séries e que pudesse ser produzido com os recursos disponíveis. Importante salientar que esse material seria elaborado conjuntamente pelo professor-orientador da pesquisa e os alunos participantes do processo.

Assim sendo, o trabalho de produção de imagens e textos sobre o patrimônio feito por nossos jovens educandos serviu como base para a organização deste produto.

Nosso material traz, de início, uma breve conceituação sobre o patrimônio. Também é feita uma rápida discussão acerca da História local, na qual se reforça a ideia de que a história, hoje, não deve ser entendida como uma disciplina desconectada da vida pessoal do aluno. Feito isso, passamos especificamente para a análise do patrimônio cultural relacionado ao município objeto de nossa pesquisa, Vigia. Traçamos um ligeiro histórico e citamos algumas de suas características econômicas e culturais. Em seguida, abordamos alguns exemplos de bens patrimoniais da cidade. Então, a partir da terceira parte de nosso material, a produção dos discentes passa a configurar nas páginas voltadas para a exibição dos bens que compõem o patrimônio das comunidades rurais. Na transcrição dos textos explicativos das imagens, procurou-se preservar ao máximo a escrita dos/das discentes, para que se pudesse transparecer em suas falas a relação com os elementos patrimoniais eleitos. São, em grande parte, textos simples, que demonstram certa espontaneidade, com informações obtidas através da oralidade, em conversas com pessoas da comunidade, ou de documentos escritos pertencentes a acervos pessoais, ou ainda através das lembranças individuais e familiares dos/das estudantes. Alguns ajustes foram feitos (cor-

reções ortográficas, concordância), mas a essência da escrita dos/das jovens alunos/as foi mantida.

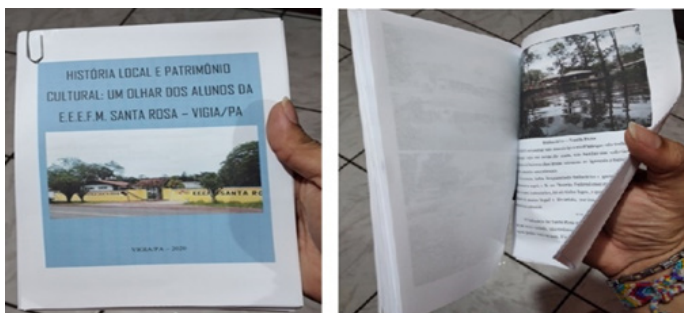
A seleção dos itens que serão listados levou em consideração, principalmente, a forma de identificação que os jovens autores manifestaram em relação a eles.

Acreditamos que, apesar de sua simplicidade e mesmo não representando um elemento tecnológico, este material pode ser uma ferramenta de apoio útil para o trabalho com a temática patrimonial. Mesmo porque, como já dito em outra ocasião, há uma notória escassez de manuais que contemplem esse tema, principalmente sob o foco regional. E mesmo estando distante das mídias e das tecnologias, acreditamos que trazer uma abordagem diferenciada pode ser mais eficiente para o aprendizado que uma gama de recursos modernos desprovidos de uma visão crítica e reflexiva. Fazemos eco às palavras de Leandro Karnal quando afirma que

Uma aula pode ser extremamente conservadora e ultrapassada contando com todos os mais modernos meios audiovisuais. Uma aula pode ser muito dinâmica e inovadora utilizando giz, professor e aluno. Em outras palavras, podemos utilizar meios novos, mas é a própria concepção de História que deve ser repensada. (KARNAL, 2010. p. 9)

Ao construir conjuntamente com nossos alunos e alunas este pequeno manual, esperamos estimular neles e nelas um interesse cada vez maior no processo de pesquisa, de escrita e de reflexão sobre sua realidade. É provável que estes colaboradores passem a ver a história de outra maneira, compreendendo-a não mais como uma “ciência do passado”, mas como uma forma de ver o mundo e de melhor enxergar seu papel na sociedade. Desejamos que atividades como esta, multiplicadas constantemente conduzam nossos jovens ao engajamento enquanto sujeitos de sua história.

Figura 7 – Material didático impresso



Referências Bibliográficas

ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas de formação de educadores do campo. Cad. Cedes, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007

COELHO, Geraldo Mártires. No coração do povo: o monumento à república em Belém – 1891-1897. Belém: Paka-Tatu, 2002

KARNAL, Leandro (org.). História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas. 6ª ed. São Paulo: Contexto, 2010

MOREIRA, Marco Antônio. Teorias de Aprendizagem. EPU: São Paulo, 1999

NORA, Pierre. Entre memória e História: a problemática dos lugares. In: Les lieux de memoire. Paris, Gallimard, 1984.

RÜSEN, Jörn. Como dar sentido ao passado: questões relevantes de meta-história. História da Historiografia (on-line), Sociedade Brasileira de Teoria e História da Historiografia, Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) e Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), nº 02, p. 163-209, março 2009.

VIERO, Janice & MEDEIROS, Liziany Müller. Princípios e concepções da educação no campo. Santa Maria, RS: UFSM, NTE, 2018.

RECOLORINDO A SALA DE AULA: HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA NOS ANOS FINAIS

José Luiz Xavier Filho¹

Introdução

Os currículos escolares, tem ainda insistido trabalhar a História tradicional do Ocidente, limitados por uma visão eurocentrista, e quase sempre trata como não relevante a história de outras regiões do mundo a exemplo da África. Esse olhar, que tem subordinado e diminuído a importância de outros povos apresenta a Europa como eixo do movimento evolutivo, impulsionado desde a Antiguidade, época em que a região mediterrânea era definida como o centro do mundo.

A África desde então, passou a ser vista como distante, como a região dos “homens de faces queimadas” (DEL PRIORE; VENÂNCIO, 2004, p. 56). Daquele período até o final da Idade Média, especialmente com a religiosidade cristã medieval, ganhou impulso a associação da cor negra ao pecado e ao demônio, firmando a visão preconceituosa em relação aos povos africanos. Para confirmar essa “inferiorização” da África, aponta-se como a região do mal, havia ainda uma passagem bíblica do Gênesis, a qual os referidos autores fazem menção:

Cã, segundo filho de Noé, exibiu-se diante de seus irmãos, gabando-se de ter visto o sexo de seu pai,

¹ Graduado em História pela Universidade de Pernambuco (UPE), especialista em Ensino de História pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI), e em História e Cultura Afro-Brasileira pelo Instituto Pedagógico de Minas Gerais (IPEMIG), professor de História do quadro efetivo da rede municipal de ensino do município da Lagoa dos Gatos – PE, ID Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4762429040202808>, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9088-8610>, E-mail: jlxfilho@hotmail.com

quando esse se encontrava bêbado. Para castigá-lo, o patriarca amaldiçoou Canaã, filho de Cã; ele e sua descendência se tornariam servidores de seus irmãos e sua descendência. Eles migraram para o sul e para a cidade das sexualidades malditas: Sodoma. Depois atingiram Gomorra. Lendas contam que os filhos dos filhos dos amaldiçoados foram viver em terras iluminadas por um sol que os queimava, tornando-os negros (DEL PRIORE & VENANCIO, 2004, p. 59).

A ideia de supremacia europeia trouxe ideologicamente a inferioridade de outras culturas, especialmente as africanas, consolidou-se durante a Idade Moderna, quando a Europa passou a centralizar o poder econômico, político e militar mundial. Por séculos prevaleceu a mentalidade de enquadrar os africanos num grau inferior da escala evolutiva, a mesma que classificava os vários povos em avançados e atrasados ou civilizados e primitivos, a exemplo do que foi disseminado sobre os africanos no imaginário de muitos brasileiros.

Os africanos que vieram para as Américas, em condição de escravizados, embora no mesmo período colonial tenha havido uma pequena imigração de africanos livres, provinham de diferentes povos que pertenciam a variadas culturas. Um grande número de africanos e seus descendentes, porém, buscaram recriar as suas religiões de origem, formando grupos para a prática religiosa dos rituais e para a transmissão das tradições. Estes grupos se autodenominaram nações e os nomes adotados se referem às etnias, cujas culturas são predominantes entre eles. Tais recriações foram crescentes nos locais de maior concentração de escravizados e seus descendentes, especialmente nas cidades portuárias que mantiveram atividades comerciais com os países da África até as primeiras décadas do século XX.

Neste artigo, objetivou-se analisar a partir da

visão do conteúdo programático do livro didático, as possibilidades do professor trabalhar a cultura africana e afro-brasileira na sala de aula do Ensino Fundamental dos Anos Finais, em função dos seus valores de vida e do desconhecimento sobre o assunto, combatendo assim o aumento da discriminação racial na escola.

A construção do conhecimento histórico em sala de aula

O ensino de História nas escolas de Ensino Fundamental não se limita a uma mera submissão ao conhecimento produzido pelos historiadores. Nas escolas, alunos e professores geralmente dialogam com os conhecimentos eruditos da História, produzem e (re) produzem conhecimentos históricos. Os professores, então, não são meros reprodutores de conhecimentos produzidos por pensadores que se encontram fora do ambiente escolar. A velha noção de divisão do trabalho entre os que pensam e os que executam o pensado não se enquadra nesse caso.

Nessa base do contexto vivenciado pelos estudantes, o professor desafia, e pode se propor com novas possibilidades para que se redirecionem, ampliem-se ou desenvolvam novos enfoques sobre o conhecimento, como o que se constitui o foco desse trabalho. De forma dialógica, o professor se propõe a novas aprendizagens dos alunos que exigem formação com orientações especiais para atuações individuais e coletivas. Nesse processo, os alunos são envolvidos a buscar, a selecionar informações, a construir hipóteses e a tomar decisões reorganizando e dando sentido e significado ao conhecimento. É importante que sejam incentivados e orientados a refletir criticamente sobre o que lhes é apresentado e a transcender, isto é, ir além das infor-

mações obtidas, distinguindo os dados mais importantes dos secundários, buscando relacionar o aprendido com outras informações e situações.

Rüssen (2006) afirma que o aprendizado da História não deve se limitar à aquisição do conhecimento histórico como uma série de fatos objetivos. Para além dessa perspectiva, o conhecimento histórico deve atuar como regra nos arranjos mentais tornando-se, de forma dinâmica, parte integrante da vida do sujeito. Em outras palavras, o conhecimento histórico não significa simplesmente o acúmulo de uma quantidade de informações relacionadas a fatos do passado.

Na perspectiva da consciência histórica, o conhecimento histórico deve servir como uma ferramenta de orientação temporal que levaria a uma leitura do mundo no presente e embasaria uma avaliação quanto às perspectivas de futuro alicerçadas nas experiências humanas do passado. Desse modo, aqueles que desenvolveram a consciência histórica não conheceriam apenas o passado, mas utilizariam esse conhecimento como meio para auxiliar a compreensão do presente e/ou “antecipar”, no plano mental, o futuro em forma de previsão pertinente (MEDEIROS, 2006; BARCA, 2006).

Não obstante as dificuldades do dia a dia nas escolas as narrativas históricas estão presentes por toda a parte e o sujeito historicamente letrado não se limita apenas a somar um novo conhecimento à quantidade de outros tantos que já possui. O letramento em História possibilita ao sujeito estabelecer uma interação mental durante as leituras das narrativas históricas com o conhecimento histórico já acumulado, estabelecendo, assim, uma orientação temporal e permitindo a construção de novos significados. É importante ressaltar que o indivíduo pode utilizar-se de seus conhecimentos históricos para melhor compreender o mundo em que vive e não apenas nas situações em que as nar-

rativas históricas são evidentes.

É sob essa perspectiva, que nos debruçamos sobre a relevância da abordagem do nosso objeto de estudo. Tendo a consciência de que as religiões afro-brasileiras podem ser construídas em sala de aula, através e inclusive, a partir das narrativas de alunos e professores, não se atendo apenas ao livro didático. E neste sentido, diagnosticaremos as discriminações históricas a respeito.

O livro didático como agente facilitador em sala de aula

Assim visto nas pesquisas há algumas décadas o livro didático não é um instrumento moderno, estudos comprovam que, na metade do século XVI, já existia uma preocupação em adotar livros adequados para a prática de transmissão de conhecimentos. No Brasil, o livro didático é controlado pelo Estado através da legislação desde 1938, pelo Decreto n. 8.469.

Não obstante os livros tem mudado no século atual, assim estes instrumentos didáticos só podem ser adotados com a autorização do Ministério da Educação. Ou seja, o livro deve cumprir o papel de estimulador da cidadania, produzindo efeito contrário a todo e qualquer tipo de preconceito e discriminação dentro ou fora da escola com se tem registro de imagens de livros didáticos dos anos 40 (BITTENCOURT, 1993) onde o índio era visto como passivo , inferior , Por sua vez os negros eram apresentados sempre em trabalhos “pesados” no campo, disseminados a indicar dificuldades na aprendizagem quando as pesquisas dos anos 40 e 50 já mostravam visões, se bem que isoladas ideologicamente, de grandes destaques na sociedade brasileira quer seja na arte, no teatro, nas grandes obras, na literatura, e outros campos. (NASCIMENTO, 2017)

Isto quer dizer que, está presente na maioria dos livros didáticos, formas de discriminação ao negro, além da presença de estereótipos, que equivalem a uma espécie de rótulo utilizado para qualificar de maneira conveniente grupos étnicos, raciais ou, até mesmo, sexos diferentes, estimulando preconceitos, produzindo assim influências negativas, baixa autoestima às pessoas pertencentes ao grupo do qual foram associadas tais “características distorcidas”.

Por ser o principal portador de conhecimentos básicos das variadas disciplinas que compõem o currículo dentro das escolas, o livro didático torna-se um dos recursos mais usados em sala de aula, e um instrumento pedagógico bastante difundido, por isso facilita à ação da classe dominante de registrar como quer e como lhe convém a imagem do negro na sociedade brasileira.

Caberá ao professor ter a preocupação com a forma pela qual o conteúdo histórico é exposto nos livros didáticos, na medida em que possam contribuir para combater as abordagens incompletas e estereotipadas das imagens dos afrodescendentes.

Neste trabalho os livros didáticos escolhidos fazem parte de uma série publicada pela editora FTD e foi adotado numa escola da rede pública. A diversidade cultural pontuada nos livros pode ser percebida a partir de suas capas. Vejamos:

Figura 1. Sequência de imagens de livros didáticos²



Nas observações da professora que trabalha em escola pública no município da Lagoa dos Gatos, alunos do 6º ao 9º ano, as capas dos livros causaram grande impacto às crianças, principalmente do livro do 7º ano que traz a imagem de uma criança africana. Foi necessário abordar em sala de aula a cultura diferente de alguns países e a forma como as pessoas se vestem, se cuidam e se embelezam. Dentre as capas, a mais criticada e observada pelos alunos foi esta. Frases como: “Que criança feia” ou “Parece que passou cocô no cabelo” foram ditas.

Ao longo do ano, a professora aproveitou alguns momentos para elogiar, “despretensiosamente”, a criança

² Fonte: Editora Saraiva. Disponível em: <https://www.saraiva.com.br/historia-sociedade-cidadania.html>.

da capa, na tentativa da mudança de olhar diferente o belo. Sobre essa questão do belo, também foi trabalhado em outra disciplina, a de Língua Portuguesa, para desmitificar o padrão de beleza que as crianças acreditam que exista.

A imagem da capa do 9º ano, última série do Fundamental Anos Finais, já leva aos alunos a perceberem a união entre nossas diferenças, exemplificando a necessidade da paz entre nós, com a simbologia de uma pomba branca. A Lei n. 10.639/2003 versa sobre a inserção do estudo da História da África e cultura afro-brasileira e as resistências que percebemos em nossa prática, na abordagem sobre o que se refere ao continente. Ora por estranheza, desconhecimento e discriminação, em sala de aula observa-se uma recusa constante, uma negação por este conteúdo e esse diagnóstico é visível, vindo de professores ou estudantes. Dispõe a lei 10.639/2003 em seu artigo 3º:

Art. 3º A Educação das Relações Étnico-Raciais e o estudo de História e Cultura Afro-Brasileira, e História e Cultura Africana será desenvolvida por meio de conteúdos, competências, atitudes e valores, a serem estabelecidos pelas Instituições de ensino e seus professores, com o apoio e supervisão dos sistemas de ensino, entidades mantenedoras e coordenações pedagógicas, atendidas as indicações, recomendações e diretrizes explicitadas no Parecer CNE/CP 003/2004 (DCN, 2004, p. 32).

O conteúdo exige que o professor tenha conhecimento e formação específica, o que ainda não observamos na prática essa realidade. Na prática, a discriminação racial é retratada nos conteúdos que são abordados nos livros didáticos, a exemplo do que apresentamos com a série *História: sociedade & cidadania*. A série se atém ao passado escravocrata e apenas aborda muito brevemente alguns aspectos e heranças da cultura afro-brasileira. Neste contexto, questões religiosas são

deixadas de lado e o candomblé, sequer é mencionado nos livros.

Em geral, em nossas escolas os conteúdos de história brasileira contam apenas uma versão dos fatos históricos, pautada numa visão eurocentrista da descoberta de nosso país e do desenrolar da economia daquela época, apresentando a história do negro apenas por meio do negro escravo, do tráfico negreiro, um pouco das senzalas e muito pouco ou quase nada do modo de vida e da ascendência africana (COUTINHO et al, 2008, p. 76).

É preciso entender que a história dos afrodescendentes vai além de um passado escravocrata. É preciso que se apresente em temas e textos, o protagonismo, valorizando aspectos históricos, culturais, religiosos, econômicos, sociais, intelectuais. E isso ainda está muito aquém do ideal. Primeiramente, é necessário que os profissionais da educação superem o racismo e o preconceito para abordarem o tema da religiosidade afro-brasileira, visto que ainda se percebe no dia a dia a permanência de discursos discriminatórios que foram perpassados ao longo de nossa história cristã. Essa característica faz com que muitos da área da educação ainda considerem a religião africana uma prática demoníaca e profana, desconsiderando o seu verdadeiro valor de relações de permanências, resistências, mudanças, históricas.

A implementação da lei teve seu fator positivo, pois despertou em nós a importância de se levar para sala de aula conteúdos não abordados. Também detectou a dificuldade dos professores para abordar o tema e a necessidade de investimentos na formação desses profissionais.

Considerações finais

As religiões de matriz africana foram incorporadas a cultura brasileira desde há muito, quando os primeiros escravizados desembarcaram no país e encontraram em sua religiosidade uma forma de preservar suas tradições, idiomas, conhecimentos e valores trazidos da África. E assim como tudo que fazia parte deste universo, tais religiões, apesar de sua influência e importância na construção da cultura nacional, também foram perseguidas e, em determinados momentos históricos, até proibidas. Atualmente, os ataques mais expressivos às religiões de matriz africana vêm das chamadas religiões ‘neopentecostais’, que comumente as rotulam de ‘culto aos demônios’, ‘crendices’ e ‘feitiçarias’.

Toda essa ignorância com relação a essas culturas gera um ambiente propício para intolerância, proporcionando sofrimento aos praticantes e a todos aqueles/as que fazem parte da população negra, que tem o seu direito de pertença e identidade racial muitas vezes negado em função do racismo. Espera-se que a leitura deste artigo seja útil e ajudado os leitores a perceber a mistura de etnias existente no Brasil e que a maioria das crenças são frutos dessa mistura. Que possam reconhecer e valorizar a diversidade humana, partindo de um processo de conhecimento e respeito de nossas identidades culturais, com o intuito de resgatar e fomentar atitudes individuais e coletivas contra o preconceito e a favor do respeito às diferenças.

Referências Bibliográficas

BARCA, Isabel. Literacia e consciência histórica. *Educar, Especial*, p. 93-112. Editora UFPR. Curitiba, 2006.

BASTIDE, Roger. *As religiões africanas no Brasil: contribuição a uma sociologia das interpretações de civilizações*. São Paulo: Pioneira, 1971. (Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais).

_____. *O candomblé da Bahia*. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

BENISTE, José. *Òrun Àiyé: o encontro de dois mundos: o sistema de relacionamento nagô-yorubá entre o céu e a Terra*. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

BITTENCOURT, Circe Fernandes. *Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar*. Tese de doutorado em História Social, Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: MEC/SEE, 2004.

COUTINHO, Ana Cecília Porto Cunha et al. Raça, etnia e a escola: possibilidades de implementação da Lei 10.639/03. *Cadernos de Pedagogia*, ano 2, v. 2, n. 4, ago.-dez./2008, p. 74-85.

DEL PRIORE, Mary; VENÂNCIO, Renato Pinto. *Ancestrais: uma introdução à história da África Atlântica*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

MEDEIROS, Daniel Hortêncio de. *Manuais didáticos e a formação da consciência histórica*. *Educar, Especial*, p. 73-92. Editora UFPR. Curitiba, 2006.

NASCIMENTO, Abdias. *O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado*. São Paulo: perspectiva, 2017.

PRANDI, Reginaldo. *Mitologia dos orixás*. São Paulo: Companhia das letras, 2001a. 590p.

RÜSSEN, Jörn. *Didática da história: passado, presente e perspectiva a partir do caso alemão*. *Práxis Educativa*. v. 1, n. 2, p. 7-16, Ponta Grossa, PR. jul.-dez. 2006.

SILVA, Ana Célia. *A discriminação do negro no livro didático*. Salvador: CED – Centro Editorial Didático e CEAO - Centro de Estudos Afro - Orientais, 1995, p 34; 47; 135.

MULHERES DE BARRO: PASSADO E PRESENTE, CONSTRUÇÃO DA HISTÓRIA E PRESERVAÇÃO PATRIMONIAL

Silvio Henrique Ferreira Vilhena¹

Esse trabalho, através do ensino de história, pretende colocar em discussão as temáticas acerca da preservação do patrimônio histórico da cidade de Parauapebas, no estado do Pará. Conhecida mundialmente como a ‘capital do minério’, o qual, apesar de todos os impactos negativos causados no município, também traz extraordinários recursos provenientes dessa extração, os chamados royalties. Sendo assim, uma das cidades mais ricas da Amazônia. Cidade da conhecida Região da Serra dos Carajás, a qual conta com cerca de 325 sítios arqueológicos, segundo a Fundação Casa da Cultura de Marabá, que além de diversas funções, é responsável pela identificação e documentação desses sítios. A pesquisa ainda pretende discutir a questão da identidade local, do localismo e das construções de memórias regionais que permeiam as coletividades necessárias para o conhecimento e reconhecimento dos indivíduos pertencentes e/ou interligados a essas construções concernentes a história desse município. Considerando que:

“Sem perder o constante diálogo com a produção historiográfica, incluindo a educacional, e, ao identificar a História escolar como conhecimento específico sem ser autônomo, as pesquisas, em sua maioria, dialogam com os referenciais de diferentes campos das ciências sociais, e igualmente com as teorias da comunicação, entendendo que correspondem a um setor do saber construído em função das necessidades de uma prática”. (BITTENCOURT, 2011, p. 97)

¹ Mestrando da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. Bolsista CAPES. E-mail: silvio.henrique@unifesspa.edu.br

Tal prática, deve ser empregada no sentido de associar o desenvolvimento cognitivo dos alunos (as) em forma de experimentação literária do aprender, de uma aprendizagem realmente significativa. Reconhecendo a história como disciplina concreta, porém construtiva e investigativa. Que possibilita tanto múltiplas questões acerca de um objeto de estudo, como também a aproximação de histórias longínquas ao cotidiano vivenciado por esses discentes, que em sua maioria, infelizmente desconhecem a história da sua própria cidade e muitas vezes ainda tem uma visão totalmente estereotipada e diminutiva no que concerne a importância desse município. Proporcionando uma aprendizagem histórica significativa e atraente, precursora de novos saberes. Bittencourt ainda nos alerta sobre os debates que tem sido uma constante nos trabalhos dos professores, em busca de encontrar, ou selecionar, perspectivas do ensino de história para reformulação de currículos escolares que refletem diretamente no trabalho dos professores e também em intenções governamentais de articulações de políticas públicas. Nessa pesquisa também podemos salientar que apesar das orientações curriculares favoráveis ou não a uma aprendizagem de qualidade, o professor, ou professora, ainda tem, na maioria das vezes a sua tão almejada autonomia dentro da sala de aula. Respeitando claro, os limites, regimentos e projetos políticos pedagógicos de cada espaço escolar. Enfim, essa autonomia permite a prática de ensino enfocada nesse pretencioso trabalho.

Como enfoque para o ensino e aprendizagem, compartilharemos as ideias e práticas aplicadas aos alunos e alunas do 6º ano, turma A, da Escola de Ensino Fundamental Carlos Henrique da rede pública do já referido município. Escola de grande porte, situado em um bairro bastante populoso e carente economicamente, vizinho do bairro onde situa-se o “Centro Mu-

lheres de Barro” , do qual falarei mais na frente, mas já posso adiantar que a maioria dos alunos desconhecem esse centro, apesar da proximidade e de estar localizado na feira frequentada por eles e suas famílias. Assim como, também desconhecem o trabalho feito nesse centro. Tendo em vista também, que é exatamente nesse ano de ensino que os discentes recebem um grande impacto com as mudanças curriculares e didáticas/metodológicas e principalmente na disciplina de História. Já que vem de um ciclo de um professor ou professora generalista, que por muitas vezes, ainda trabalha história dentro de uma concepção ultrapassada. Dentro de uma perspectiva de datas comemorativas, heróis, submissões e derrotados. Porém, é justo no atual 6º ano, que recebem também o prestígio de a partir de então, terem um professor específico e profissional da área para essa disciplina letiva. O que se faz subentender que esse professor/historiador especialista, tem mais domínio e habilidade para trabalhar os conteúdos e temas referentes à história como um todo.

Optamos em trabalhar com turma do 6º ano por serem crianças da faixa etária entre 11 e 12 anos, os quais ainda apresentam bastante dificuldades de compreensão de temporalidade e espacialidade. Deve-se ressaltar ainda, que em Parauapebas o ensino se dá através de ciclos de aprendizagens, no qual, nos primeiros anos não há retenção de alunos, ou seja, os alunos dos 6º anos terão todos aprovação automática para o ano de ensino posterior. Ainda, a BNCC e os PCN's indicam o 6ª ano como o referente para se trabalhar esses conteúdos concernentes a memória coletiva e importância do patrimônio público, seja ele material ou cultural.

Ao se falar em patrimônio cultural, é muito comum lembrarmos dos bens de natureza material, ou seja, monumentos, construções, lugares e objetos

palpáveis. Tal prática do pensamento está atrelada as políticas de preservação que se seguiram nos anos iniciais de discussão sobre a preservação do patrimônio no Brasil, como salienta Maria Cecília Londres Fonseca (2009):

Entretanto, é forçoso reconhecer que essa imagem, construída pela política de patrimônio conduzida pelo Estado por mais de sessenta anos, está longe de refletir a diversidade, assim como as tensões e os conflitos que caracterizam a produção cultural no Brasil, sobretudo a atual, mas também a do passado. (FONSECA, 2009, p. 56).

Como visto, o patrimônio, desde a criação do Sphan até ao que hoje conhecemos como Iphan, tem sido alvo de grandes discussões no órgão, tanto sobre o conceito quanto a preservação. Essa política de patrimônio ainda deixa muito desejar, principalmente pela sua abrangência ainda muito delimitada. Porém, mesmo com todo debate e ocerca, devemos sempre lembrar que,

A Educação Patrimonial é um instrumento de “alfabetização cultural” que possibilita ao indivíduo fazer a leitura do mundo que o rodeia, levando-o à compreensão do universo sociocultural e da trajetória histórico-temporal em que está inserido. Este processo leva ao reforço da auto-estima dos indivíduos e comunidades e à valorização da cultura brasileira, compreendida como múltipla e plural. (HORTA; GRUMBERG; MONTEIRO, 1999, p. 4)

Considerando que essa referida pluralidade da cultura brasileira está refletida em todo o território nacional e que a cidade de Parauapebas é também um exemplo dessa multiplicidade de culturas, já que é uma cidade de migrantes dos mais diversos lugares desse país, principalmente atraídos pela possibilidade de empregos em empresas relacionadas a extração do minério local. Podemos usar sim, a educação patrimo-

nial como instrumento disso que os autores citados chamaram de “compreensão do universo sociocultural e da trajetória histórico-temporal em que está inserido”. Já que essa oportunização providencia uma valorização cultural e também a possibilidade de se buscar uma identificação com esse lugar.

Essa identidade é fundamental para se despertar o sentimento de pertencimento e construção de uma memória regional, algo que se pode conseguir através da educação patrimonial. Porém, essa construção não é fácil e rápida, já que, segundo o que defende Silva “A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. A identidade está ligada a estruturas discursivas e narrativas. A identidade está ligada a sistemas de representação. A identidade tem estreitas conexões com as relações de poder”. (SILVA, 2000, p. 96-97). Dessa forma, acreditamos que o presente trabalho possa contribuir com essa construção e também enfrentar e romper algumas barreiras que parecem muitas vezes atravessar esse campo de conhecimento.

Lembrando que: “A História Regional e Local permite a inserção e o relacionamento do aluno na comunidade da qual faz parte, favorecendo a criação de sua própria historicidade e identidade” (SCHMIDT; CAINELLI, 2009:139). O projeto pretende usar essa inserção do aluno como forma de se aprender, conhecer e se reconhecer que a história regional tem muito significado na sua própria história. Proporcionando a noção de cidadania que permite o protagonismo social e coletivo.

O projeto pretende ainda aproximar, de fato, os conhecimentos históricos científicos com a práxis. Levando os discentes a conhecerem tanto os conceitos de memória, patrimônio, identidade e história local, quanto a apalpar literalmente esse patrimônio histó-

rico através de vestígios cerâmicos encontrados em sítios arqueológicos da região dos Carajás, local onde se encontra a cidade de Parauapebas. Tais abordagens serão possíveis através de interação direta com o “Centro Mulheres de Barro”, que aproxima através das mãos empoderadas de mulheres artesãs, a história e memória dos primeiros habitantes da região de Carajás através de vestígios ancestrais de argila que são inseridos, de certa forma, no tempo presente da cultura local. Essa memória, aproxima a história dos povos pioneiros, precursores da região, através de registros cerâmicos com até mais de 6000 anos ao cotidiano presente. Dessa maneira, Lara Ximenes afirma que:

A escolha de outros espaços de produção de conhecimento, alargando a visão de história e aproximando experiências vividas propiciam a emergência da diversidade cultural local, trazendo sentido à própria história, e, por conseguinte, fazendo com que o aluno e toda a comunidade percebam que são sujeitos históricos do seu próprio tempo. (XIMENES, 2008, p. 12-13)

Assim, a escola tem de fato o dever de trabalhar o ensino de história local, por ser um espaço dedicado a esse processo. Mas a construção de memórias e identidades regionais perpassam esse ambiente, existindo um leque de possibilidades de disseminação desses saberes. O conceito de memória dentro das ciências humanas de uma forma global, os seus elementos constitutivos, suas características consideradas mutáveis e outras consideradas invariantes, e ainda, suas perspectivas de lembranças e esquecimentos, também farão parte desse trabalho.

Le Goff no seu livro, História e memória (1924, p. 366) sublinha que “A memória, como propriedade de conservar certas informações, remete-nos em primeiro lugar a um conjunto de funções psíquicas, graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informa-

ções passadas, ou que ele representa como passadas”. Assim, remete a memória ao campo da psicologia, biologia e até mesmo da psiquiatria, já que a memória também pode apresentar traços de perturbações e problemas como a amnésia. Que podem interferir nas investigações de questões históricas devido a falta de recordações imprescindíveis a uma problemática específica.

Além dos acontecimentos individuais e coletivos que se desdobram na construção de uma memória, Pollak (1992), também destaca a importância dos lugares da memória. Que podem ser lugares de memória pública, de comemoração, como os monumentos por exemplo, que podem representar uma coletividade, sentimentos e acontecimentos. Que podem ter a força de construir lembranças em quem nem se quer participou do episódio constituído, mas se sente representado ou pertencente àquele espaço.

A identidade pode ter diversas concepções em sua construção e uma delas refere-se à memória. Para Jörn Rüsen (2001, p. 126), “a identidade histórica, consiste na ampliação do horizonte nas experiências do tempo e nas intenções acerca do tempo, no qual os sujeitos agentes se asseguram da permanência de si mesmos na evolução do tempo”. Essas memórias das experiências partem também da seletividade, e as intenções de permanências são decorrências de valorizações específicas de um grupo ou de pessoas que vivenciaram um mesmo acontecimento, ou ainda, se apropriaram de uma mesma memória.

Esse trabalho justifica-se pela importância de se estudar o patrimônio local. E a aplicabilidade desse saber, deve-se pela necessidade de se despertar um sentimento de identidade e cidadania. Através do processo de conhecimento, apropriação e preservação dos bens culturais e seus significados para a humanidade e comunidade em que estão inseridos, valorizando essa

cultura e levando a compreensão histórico-temporal da localidade.

Espera-se que esse estudo contribua diretamente na melhor compreensão da importância do patrimônio histórico e da sua preservação, considerando ainda, as diversas vertentes patrimoniais. Associando à interação entre o conhecimento histórico e os discen-tes em formação, na perspectiva que no tempo futuro tornem-se também agentes desse processo prático de reconhecimento do patrimônio e valorização dos bens culturais, como instrumentos de relação entre passado e presente, e aprendizagens plurais.

Apesar da imensa riqueza cultural e arqueológica existente em Parauapebas e na Região de Carajás, poucos habitantes conhecem essa memória e esses vestígios encontrados nos diversos sítios da localidade. História a qual, nos remete a um passado longínquo dos primórdios da cidade e da passagem do chamado homem primitivo nessa área. Esse conhecimento histórico apresentado em sala de aula, geralmente parece algo tão distante e até mesmo surreal, principalmente para as crianças que estudam nos 6º anos. Muitos chegam até mesmo duvidar dessa existência humana tão distanciada na sala de aula, principalmente no que concerne os livros didáticos. Que por sua vez, simplesmente não se encontra nada nessa perspectiva na nossa região. Simplesmente há uma profunda ausência, uma verdadeira lacuna a ser preenchida. Daí essa pesquisa pretende aproximar esse conhecimento, trabalhando a temporalidade e a espacialidade local. “Neste processo dinâmico de sociabilização em que se aprende a fazer parte de um grupo social, o indivíduo constrói a própria identidade” (Guia de Educação Patrimonial IPHAN)

Nesse sentido, o Guia de Educação Patrimonial do IPHAN, sinaliza que: “A Educação Patrimonial con-

siste em provocar situações de aprendizado sobre o processo cultural e seus produtos e manifestações, que despertem nos alunos o interesse em resolver questões significativas para sua própria vida, pessoal e coletiva”. Portanto, devemos proporcionar ao discentes essa possibilidade de conhecimento através de aulas atrativas, não no sentido de espetáculo, mas sim, no sentido do despertar cognitivo, através do sentir, tocar e principalmente perceber-se como protagonista do seu próprio processo de aprender.

Utilizar o projeto do “Centro de Ensino Mulheres de Barro” para esse trabalho com a já referida turma e faixa etária da mesma, é uma tarefa da educação patrimonial, no sentido de conhecer literalmente o passado através da arqueologia e dos vestígios cerâmicos, que remontam a uma temporalidade e espacialidade social, não somente resgatada, mas também transformada e reutilizada na contemporaneidade.

Esse projeto de pesquisa pretende estabelecer conexão entre o saber acadêmico e o saber docente. A ação docente nos âmbitos escolar e acadêmico tem sido tema de debates e pesquisas, mais amplamente estudados nos cursos de pós-graduação como por exemplo o ProfHistória, que tem como intenção, além de formação continuada a professores de História, a aproximação entre os saberes acadêmicos e a sala de aula. Levando em conta todo o arcabouço necessário para efetuação dessas práxis, como teorias, metodologias, conceitos e produtos que possam contribuir com essa aproximação. Considerando o ofício de historiador e a sua prática docente, sendo essa docência o próprio espaço de pesquisa.

É necessário que se reflita sobre a memória e a história local do município de Parauapebas, estado do Pará, através do estudo do patrimônio material e imaterial, com o intuito de gerar um conhecimento e

apropriação do patrimônio local. Assim, o professor de história tem que ser o articulador desses saberes, considerando que o mesmo é o autor de suas aulas. Independente das orientações, currículos e materiais sugeridos, ou impostos. É a sua intervenção que pode se concretizar na aprendizagem histórica em todas as dimensões almejadas.

Portanto, esse trabalho no decorrer de sua construção, tem como objetivos específicos: Analisar o ensino de história em um contexto amplo, contrastando com a prática do ensino local no primeiro ano do terceiro ciclo. Relacionar os debates concernentes a preservação e relevância dos patrimônios locais, apontando a significância dos mesmos na construção de uma memória coletiva para o desenvolvimento do sentimento de identificação e cidadania. E ainda, de forma bem pretenciosa e se ajustar as novas dinâmicas de ensino que surgiram devido a pandemia do corona vírus. Trabalhar as várias temporalidades da história através do projeto do “Centro Mulheres de Barro”, como esse projeto pode ser apropriado pelos discentes e auxiliar na construção do conhecimento histórico local. Utilizando dessa forma, a práxis como processo de ensino e aprendizagem significativa.

Sabemos também, que é notória a percepção de inúmeros desafios ainda a serem superados, mas com essa abordagem percebe-se que a história como disciplina tem se constituído como objeto de ensino, construção e conhecimento no ambiente escolar. E que essa História escolar como campo de conhecimento tem rompido também os muros das escolas através das experiências do mestrado profissional. Com proposições disponíveis à aplicação e/ou adaptação em diversos localismos.

O ensino de história dialoga com as comunidades através do reconhecimento e do se fazer reconhecer

dos sujeitos históricos integrados a uma comunidade educativa. As perspectivas e abordagens da História Escolar tem sido campo de pesquisa e o professor historiador encontra então, espaço para socializar e ampliar suas experiências somando ao conhecimento acadêmico, aproximando dessa forma os saberes.

Referências Bibliográficas

BITTENCOURT, Circe Maria. Abordagens históricas sobre a História escolar. Porto Alegre, Educação & Realidade, v. 36, n. 1, p. 83-104, jan./ abr. 2011.

FONSECA, Maria Cecília Londres. Para além da pedra e cal: por uma concepção ampla de patrimônio, In: ABREU, Regina e CHAGAS, Mário (orgs). Memória e Patrimônio: Ensaios contemporâneos. Rio de Janeiro. Lamparina 2° Ed. 2009. P 59-79

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras; GRUMBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. Guia Básico de educação patrimonial. Brasília: IPHAN/ Museu Imperial, 1999

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In SILVA, Tomaz (Org.). Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. CAINELLI, Marlene. Ensinar História. 2° ed. São Paulo: Editora Scipione, 2009. Coleção Pensamento e Ação em Sala de aula.

GILDATE, Lara Ximenes. Diálogos entre a História Local e o Ensino Fundamental – 2° segmento: propostas de inserção curricular em Casimiro de Abreu/RJ/Lara Ximenes Gildate. – 2018.

LE GOFF, Jacques, 1924 História e memória / Jacques Le Goff; tradução Bernardo Leitão ... [et al.] -- Campinas, SP Editora da UNICAMP, 1990. P. 366-419 (Coleção Repertórios)

POLLAK. Memória e identidade social. IN: Estudos Históricos. Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992.

RÜSEN, Jörn. Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica. Brasília: UnB, 2001.

Guia Básico de Educação Patrimonial. Maria de Lourdes Parreiras Horta, Evelina Grunberg e Adriane Queiroz Monteiro Edição: 1999

SOBRE OS AUTORES

Lucas Ayres Cardoso

Mestre em História Social da Amazônia pela Universidade Federal Pará. ayrescardoso@ufpa.br

Felipe Araújo de Melo

Licenciando em História pela Universidade Federal do Pará (UFPA) – Campus Ananindeua, discente do Curso Técnico em Interpretador Criador na Escola de Teatro e Dança da UFPA (ETDUFPA). Bolsista PIBEX do projeto “Processos de Formação Docente: ações de ensino aprendizagem em história”. E-mail: felipearaujomelo35@gmail.com

Andreia Rodrigues de Andrade

Mestra em História do Brasil – Universidade Federal do Piauí - UFPI. Especialista em Ensino de História – Universidade Cândido Mendes – UCAM. Professora Substituta da Universidade Estadual do Piauí – UESPI. Tutora à distância do CEAD/UFPI. E-mail: andreiaandrade525@gmail.com.

Odivaldo Costa Ferreira

Acadêmico do Curso de Especialização em Saberes, Linguagens e Práticas de Educação na Amazônia do Instituto Federal do Pará (IFPA). E-mail: odi.ferreira@hotmail.com

Thyane Alyne Silva Ferreira

Mestranda em Agriculturas Familiares e Desenvolvimento Sustentável, NCADR- UFPA/ Embrapa Amazônia Oriental da Universidade Federal do Pará (UFPA). E-mail: anne_ferreira22@hotmail.com

Júlio César Virgínio da Costa

Universidade Federal de Minas Gerais/Centro Pedagógico. Órgão de fomento: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) bolsa CAPES/REUNI. E-mail para contato: juliocesarhistoria@gmail.com

Esdras Oliveira

Doutor em História pela Universidade Federal de Uberlândia; Mestre em História Social da Cultura Regional pela Universidade Federal Rural de Pernambuco, Especialista em História das Artes e das Religiões pela mesma instituição e licenciado em História pela Faculdade de Formação de Professores de Nazaré da Mata - Universidade de Pernambuco.

Luziane Laurindo dos Santos

Historiadora, discente do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), Universidade Federal do Tocantins-UFT, campus de Araguaína. luziane_uft@hotmail.com

Josias José Freire Júnior

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília (IFB).

Wilian Junior Bonete

Doutor em História pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Professor Adjunto do Centro Universitário Guairacá (UNIGUAIACÁ) e professor da educação básica, em Guarapuava, PR.

Jesimar Miranda Cardoso

Mestrando em Ensino de História – Profhistória - UFPA (Bolsista CAPES). E-mail: jesimar.miranda@gmail.com

José Luiz Xavier Filho

Graduado em História pela Universidade de Pernambuco (UPE), especialista em Ensino de História pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI), e em História e Cultura Afro-Brasileira pelo Instituto Pedagógico de Minas Gerais (IPEMIG), professor de História do quadro efetivo da rede municipal de ensino do município da Lagoa dos Gatos – PE, ID Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4762429040202808>, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9088-8610>, E-mail: jlxfilho@hotmail.com

Silvio Henrique Ferreira Vilhena

Mestrando da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. Bolsista CAPES. E-mail: silvio.henrique@unifesspa.edu.br



ISBN 978-659922838-4



9

786599

228384